



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES
QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

BELEM
2023

CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES
QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

BELÉM

2023

**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)**

R375t Reis, Cintia Valéria Lima dos.
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS
NEGROS/AS E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / Cintia Valéria Lima
dos Reis. — 2023.
149 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2023.

1. Lei de cotas. 2. Trajetórias de estudantes negros. 3.
Trajetórias de estudantes quilombolas. 4. Acesso e
permanência no ensino superior. I. Título.

CDD 016.37

CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES
QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Isabel Conceição da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Examinador Interno: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Examinador Externo: João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Apresentado em: _____/_____/_____

Conceito: _____

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), que cumpre o papel fundamental no desenvolvimento das pesquisas no país e que enfrentou muitos ataques do último (des)governo com cortes nas áreas de pesquisa e educação. Agradeço pela concessão da bolsa de estudos que me fez levar as produções desta pesquisa para outros cantos do país.

À minha orientadora Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva, por orientar este trabalho, pelas discussões e pela potência que és! Sempre será uma inspiração para mim.

A todos os meus amigos e amigas do GEPJUV, grupo de pesquisa do qual tenho a honra de participar e que é coordenado por minha orientadora. Agradeço por todos os debates, reuniões e eventos que fizeram-me crescer academicamente, profissionalmente e pessoalmente.

Agradeço aos amigos e amigas que fiz nesta caminhada, especialmente à Thais Fiel, Luciano Medeiros e Débora Muniz. Obrigada por tornarem tudo mais leve!

Aos membros da banca de defesa Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão e Prof. Dr. João Colares da Mota Neto e aos professores que compuseram minha banca de qualificação: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques e Profa. Dra. Zélia Amador de Deus que com suas críticas e sugestões contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao meu companheiro de luta e de vida Gerson da Silva Lima e ao meu filho Leon Caleb dos Reis Lima por compreenderem minha ausência e compartilharem as melhores horas dos meus dias.

Aos meus amados pais Iranilda Lima dos Reis e Francisco Macêdo dos Reis por serem os primeiros a acreditarem que a Educação seria capaz de transformar o meu mundo.

Aos estudantes cotistas negros/as e estudantes quilombolas que colaboraram com essa pesquisa, pela disponibilidade em participar e pelo apoio na finalização desta dissertação.

Viva a minha ancestralidade!

*“As rosas da resistência nascem no asfalto.
A gente recebe rosas, mas vamos estar com
o punho cerrado falando do nosso lugar de
existência contra os mandos e desmandos
que afetam nossas vidas”*

Marielle Franco

(Último pronunciamento na Câmara dos
Veredores do Rio, em março de 2018).

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “*Trajetórias de estudantes cotistas negros e estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará*”, analisa as trajetórias de estudantes ingressos pelas ações afirmativas na UFPA, *campus* Belém, entre os anos de 2020 a 2022, como também os desafios enfrentados em relação ao acesso e a permanência. Os objetivos específicos desta pesquisa são: apresentar a percepção dos estudantes cotistas e quilombolas sobre sua trajetória acadêmica por meio de suas *escrevivências*; compreender, a partir das percepções dos estudantes, como se dá a implementação da Lei 12.711/2012 na UFPA e discutir suas trajetórias dentro da perspectiva afrocêntrica. Utilizou-se como suporte teórico-metodológico a Afrocentricidade, a fim de propor epistemologias e experiências dos povos africanos e da diáspora como centro e assim recuperar o apagamento e negação da história desses povos. Como técnica de coleta de dados recorreu-se à *escrevivência*, com o intuito de valorizar as vozes dos/das estudantes por meio de suas escritas. Os resultados revelam que as ações afirmativas e a Lei de Cotas têm uma grande importância de mudança social na vida da população negra que via a universidade como um sonho distante, mas, devido ao racismo estrutural, esses alunos e alunas pretos e quilombolas ainda enfrentam muitos desafios para permanecer na universidade e concluir os cursos como: dificuldades financeiras, racismo institucional e escassez de auxílios e programas institucionais de permanência.

Palavras-Chaves: Lei de Cotas. Trajetórias de estudantes negros. Trajetória de estudantes quilombolas. Acesso e permanência no ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Trajectories of black quota students and quilombola students at the Federal University of Pará", analyzes the trajectories of students admitted through affirmative action at UFPA, Belém campus, between 2020 and 2022, as well as the challenges faced in relation to access and permanence. The specific objectives of this research are: to present the perception of quota and quilombola students about their academic trajectory through their writings; to understand, from the students' perceptions, how Law 12.711/2012 is implemented at UFPA and to discuss their trajectories from an Afrocentric perspective. Afrocentricity was used as theoretical-methodological support, in order to propose epistemologies and experiences of African peoples and the diaspora as the center and thus recover the erasure and denial of the history of these peoples. As a data collection technique, use was made of the writing experience, with the aim of valuing the voices of the students through their writing. The results show that affirmative action and the Quota Law are very important for social change in the lives of the black population who saw university as a distant dream, but due to structural racism, these black and quilombola students still face many challenges to remain at university and complete their courses, such as financial difficulties, institutional racism and a shortage of assistance and institutional permanence programs.

Keywords: Quota Law. Black students' trajectories. Careers of quilombola students. Access and permanence in higher education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Eventos ocorridos com as comunidades negras rurais paraense	67
Tabela 2	– Grupo de cotas que compõem o Processo Seletivo da UFPA	79
Tabela 3	– Breve caracterização dos participantes	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– <i>Instituto Sapiens</i> na Feira Cultural “África em nós”.	13
Figura 2	– Oficina de tranças no Instituto Sapiens	13
Figura 3	– Oficina de turbantes, promovida pelo CEDENPA.	14
Figura 4	– Tsunami da Educação.	15
Figura 5	– Ato contra os cortes na Educação.	16
Figura 6	– Encontro de Mulheres da UNE.	16
Figura 7	– Vista aérea da UFPA, às margens do Rio Guamá.	39
Gráfico 1	– Localidades quilombolas por unidade federativa.	66

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – “EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”: CAMINHOS INTRODUTÓRIOS	13
1.1 <i>Escrevendo histórias e memórias de uma pesquisadora preta: minha trajetória até a escolha da temática do estudo</i>	13
1.2 Justificativa	20
1.3 Problema	24
1.4 Objetivos	27
1.5 Organização da dissertação	27
CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS: A AFROCENTRICIDADE COMO TEORIA E MÉTODO DAS PESQUISAS ANTIRRACISTAS	29
2.1 Escolha do tipo de pesquisa	29
2.2 Categorias analíticas da teoria da afrocentricidade	34
2.3 Recorrendo à <i>escrevivência</i> para coleta de dados	39
2.4 Participantes da Pesquisa	41
2.5 Contexto da pesquisa	41
2.6 Questões éticas legais	43
2.7 As pesquisas sobre trajetórias de cotistas negros e estudantes quilombolas nas universidades da região norte: um estado do conhecimento a partir do banco de dados da capes	44
2.7.1 Implementação da Lei nº 12.711/2012 nas Universidades Federais da Região Norte	45
2.7.2 Implementação da Lei nº12.711/12 nos Institutos Federais	47
2.7.3 Trajetoórias dos estudantes quilombolas na universidade	47
CAPÍTULO III – “EU SOU A VOZ DA RESISTÊNCIA PRETA”: MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA	49
3.1 O racismo e seus processos históricos de construção	49
3.2 Racismo estrutural no Brasil	55
3.3 A luta do Movimento Negro pelo direito à educação	61
3.4 Quilombo sinônimo de luta e resistência negra: o território dos estudantes quilombolas	66
CAPÍTULO IV – “COTA NÃO É ESMOLA”: POLÍTICAS DE COTAS NO BRASIL	71
4.1 A trajetória da legislação de política de cotas no Brasil	71
4.2 Trajetoória de implantação da política de cotas na Universidade Federal do Pará: a atuação do CEDENPA na luta contra o racismo estrutural dentro da universidade.	74

CAPÍTULO V – “EU SOU O SONHO DOS MEUS PAIS, QUE ERAM SONHOS DOS AVÓS QUE ERAM SONHOS DOS MEUS ANCESTRAIS”: TRAJETÓRIAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
5.1 “<i>Tu tiveste sorte de nascer assim com essa cor mais clara, porque a tua mãe é muito escura</i>”: Racismo estrutural nas trajetórias de vida dos estudantes.	87
5.2 “<i>A ficha ainda não caiu? Pois acredite você está na maior do Norte</i>”: Sentido atribuído a entrada na universidade.	98
5.2.1 A escolha do curso	105
5.3 “<i>O mais difícil é permanecer</i>”: Processos de Resistência e desafios enfrentados dentro da Universidade.	110
5.3.1 Dificuldade financeira	111
5.3.2 Assistência estudantil e as dificuldades institucionais	116
5.3.3 Racismo Institucional	121
5.4 Percepção de quem eram e de quem são hoje: a universidade como espaço político	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Questionário	138
APÊNDICE B - Roteiro da Pesquisadora	139
APÊNDICE C – Questionário com respostas	140
ANEXO A – Termo de aceite da orientadora	145
ANEXO B – Termo de consentimento para realização de pesquisa	146
ANEXO C – Carta de encaminhamento	147
ANEXO D – Termo de compromisso de pesquisador	148
ANEXO E – Termo de consentimento para realização de pesquisa	149
ANEXO F – Declaração de isenção de ônus financeiro à UFPA	150

CAPÍTULO I

“EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”¹: CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

1.1 *Escrevivendo* histórias e memórias de uma pesquisadora preta: minha trajetória até a escolha da temática do estudo

Plantei uma sementinha no meu quintal
Nasceu uma neguinha de avental
Dança neguinha!
“Não sei dançar!”
Pega o chicote que ela dança já!²

Foram com os versos dessa canção que me descobri negra aos 4 anos de idade. Numa sala de aula da Educação Infantil, onde a professora colocou-me de pé em uma cadeira enquanto ensinava a música para a turma. Todos cantavam batendo palmas, enquanto eu dançava feliz sem ter noção do que esses versos queriam dizer.

Cheguei em casa radiante contando todos os detalhes para a minha mãe, que me olhou assustada e disse: “Amanhã irei à escola conversar com sua professora”. No dia seguinte, ela estava lá muito aborrecida dizendo que não havia gostado da exposição que sofri. A professora disse: “Eu também sou negra e é só uma música. Não é preconceito!”. “Eu não gostei! Minha filha não gostou! Gostaria que você parasse de cantar essa música em sala de aula” disse minha mãe. Realmente, nunca mais cantamos, mas na minha cabeça ficou a ideia de que “eu sou neguinha igual na música”, “eu sou pretinha, mas acho que é errado dizer”. Obviamente, eu não tinha maturidade para entender o racismo que se encontravam naqueles versos. O racismo explícito representado no chicote e nas chibatadas para lembrar que a população negra foi vítima da violenta escravização e inferiorização praticada pelo colonizador e após pouco mais de um século de abolição, o racismo ainda se mostra presente nos versos de uma música para salientar que somos inferiores, que merecemos as chibatadas e que mulheres e meninas negras estão subjogadas ao trabalho doméstico, por isso já nascem de avental como é dito em uma das estrofes.

Era errado e soava ofensivo dizer que eu era preta. Não havia representatividade nas minhas bonecas, que eram todas loiras, assim como as apresentadoras de televisão e personagens dos desenhos que gostava de assistir. Logo, construí a ideia de que não era uma criança bonita, que para ser bonita precisava ser branca e ter cabelos lisos. Com todos esses estereótipos eurocêntricos, eu conseguiria tudo: seria *miss* na escola, dançaria com o menino

¹ Filosofia africana Ubuntu, que traz como significado que nos humanizamos por meio da coletividade.

² Canção infantil popular de autoria desconhecida.

mais bonito na festa junina, receberia carinho das minhas professoras, entre outras coisas de uma lista infinita de desejos que toda criança negra tem ou já teve.

Na adolescência, alguém disse que eu não era negra e isso soou como um alívio: “você tem traços finos, és morena e bonita, porque negro é feio”. Então entendi que eu era morena e que se alisasse os meus cabelos, me aproximaria mais do padrão aceito pela sociedade.

Minha Educação Básica foi toda em escolas privadas. Eram escolas populares em bairros periféricos, onde a maioria dos alunos eram negros e negras, mas, mesmo assim, essa questão racial ainda era negada, pois sabíamos que não éramos brancos, mas também não nos identificávamos como negros e sim com alguns termos, como “morena cor de jambo”, “moreno claro” e até mesmo “moreninha”, quando se tinha a pele bem mais escura.

No último ano do ensino médio, prestei vestibular pela primeira vez. Almejava ingressar na universidade, apesar de acreditar ser um sonho distante. Não conseguia estudar, mesmo a escola sendo particular, não tinha uma boa preparação em relação aos conteúdos, as aulas eram muito corridas e muitos conteúdos não eram bem trabalhados para concorrer ao vestibular numa universidade pública. Diante disso, no mesmo ano, começaram as discussões sobre as políticas de cotas para negros de escolas públicas nas universidades federais. A escola não se preocupava em levar essa discussão para a sala de aula como uma política de reparação histórica para reparar os danos causados à população negra desde o período da escravidão.

O discurso que a escola reproduzia era o discurso meritocrático de que “os negros são capazes de passar no vestibular sem cota, desde que se esforcem”. Assim, passei a acreditar que a implementação de cotas para estudantes negros de escolas públicas iria prejudicar a minha entrada na Universidade e logo, encontrei-me somando em manifestações contra a política de cotas, sem nenhum conhecimento político sobre a importância das ações afirmativas. É válido ressaltar que a Lei 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade aos currículos trabalharem o ensino de História e a cultura afro-brasileira e africana no Brasil, havia sido implementada dois anos antes das discussões de políticas de cotas na UFPA e se a escola cumprisse o papel de uma educação emancipadora e antirracista, nós, estudantes negros e negras, certamente estaríamos contra as cotas sociais e reivindicaríamos as cotas raciais para toda a população negra, independente do critério de escola pública.

Formei em Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 2011. Ser professora sempre foi um grande sonho. Desde criança brincava de dar aula para meus brinquedos e no decorrer da minha vida acadêmica, sempre me deparei com docentes que faziam este sonho crescer cada vez mais.

No mesmo ano da formatura, tive a ideia de transformar um imóvel próprio em um Centro de reforço escolar na periferia do bairro do 40 horas, em Ananindeua (Pará). No Centro, atendi crianças entre oito e 15 anos de idade. Me envolvi muito com cada experiência que aquele espaço me proporcionava e no ano seguinte decidi transformá-lo em uma escola de Ensino regular, com o nome *Instituto Sapiens*, em referência ao *homo sapiens*.

Hoje, o *Instituto Sapiens* é uma escola com uma educação antirracista, que atende crianças da periferia do bairro 40 horas e com planos de bolsas de estudo para alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 1 – *Instituto Sapiens* na Feira Cultural “África em nós”



Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

Figura 2 – Oficina de tranças no *Instituto Sapiens*.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Em 2014, fiz especialização em Gestão Escolar, este mesmo ano foi um divisor de águas em minha vida, pois foi o primeiro contato que tive com o Movimento Negro. Conheci a história

dos meus ancestrais, aprendi sobre racismo e tive sede de levar tudo isso para a sala de aula. Me reconheci negra de fato aos 27 anos, levei muito tempo para me autodeclarar como negra e não queria que isso acontecesse com meus alunos e alunas. Aprendi também que a partir do momento em que uma pessoa negra se reconhece como tal, começa a conhecer e a identificar outras pessoas que constituem este grupo e assim passam a unir-se para fortalecer o grupo etnicorracial e lutar por suas demandas.

Figura 3 – Oficina de turbantes, promovida pelo CEDENPA.



Fonte: Fotógrafo Mário Guerreiro, 2015.

Para falar sobre esse reconhecimento identitário, Amador de Deus (2020) utiliza a metáfora de Ananse para explicar a diáspora africana nas Américas:

Ananse, a aranha que foi capaz de tecer uma grande teia e conseguir o baú de histórias das mãos de Kwame, permitindo que tivéssemos histórias. Ananse, a deusa, acompanhou seus filhos espalhados pelo mundo. O mito de Ananse, originário da cultura dos povos Fanti-Ashanti, da região do Benin, na África Ocidental, se espalhou, se renovou e se renova em diversos lugares das Américas. Ananse, com suas teias e suas histórias, acompanhou seus filhos na afro-diáspora (AMADOR DE DEUS, 2020 p. 43).

Dos/as africanos/as escravizados/as foi-lhes tirado tudo, inclusive sua humanidade. Foram transformados em mercadorias para servir ao colonizador europeu. No entanto, o povo africano levou consigo suas histórias, memórias, visões de mundo, divindades, línguas, conhecimentos, arte e todo tipo de cultura do seu povo. Assim sendo, por mais que o eurocentrismo tentasse exterminar suas tradições, seus descendentes davam início a um processo de recriação da memória cultural e assim preservar suas identidades.

Por este motivo, reconhecer-se negro e negra é necessário para o não apagamento de uma cultura ancestral e para não deixarmos morrer nossas histórias, tornando vivas marcas que exercem importância na nossa construção pessoal e coletiva.

Segundo Munanga (1986), a construção da identidade negra tem uma diversidade contextual e há uma dificuldade de definir esse processo de construção considerando a objetividade e a subjetividade, que não está atrelada ao biológico, mesmo que a cor da pele negra seja muito influente. Esta identidade tem a ver, principalmente, com a história de negação humana e cultural que marca as diferenças sociais e raciais na sociedade.

Segundo Munanga (1986, p. 23), “é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscritas na história”. A identidade é um processo social que se alimenta de memória e construir uma memória positiva é o passo inicial para que se estabeleçam as relações identitárias, assimilem os valores culturais antes negados, para desconstruí-los e, então, tomar consciência de si diante do mundo.

Filiei-me ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e em 2017, fiz parte do Diretório Municipal de Ananindeua, assumindo a pasta dos Movimentos Sociais. Além disso, sou militante da Corrente Socialista das Trabalhadoras e Trabalhadores (CST). Junto ao partido, discuto sobre a conjuntura do país, políticas sociais para a população negra e melhores condições para as classes de trabalhadores e estudantes da universidade, na sua maioria periférica, que sofrem, dia após dia, com os ataques dos governos. Isso me move, pois acredito que é necessário se organizar politicamente para participar da vida social e política do país, além de lutar para garantir direitos à comunidade acadêmica e a juventude negra e periférica que é exterminada diariamente

Figura 4 – Tsunami da Educação



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 5 – Ato contra os cortes na Educação



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Figura 6 – Encontro de Mulheres da UNE.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

No ano de 2018, passei no processo seletivo da Universidade Federal do Pará para o curso de formação em Relações Étnico-raciais na Educação Básica, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formações de Professores e Relações Étnico-raciais (Núcleo GERA). A partir desse momento, encontrei-me em relação às minhas práticas pedagógicas, pois

devemos enfrentar o racismo e educar as crianças para o respeito às diferenças. O curso trouxe-me grandes aprendizados sobre como, em nossa sociedade, permeiam marcas da colonialidade que oprimem o povo negro de todas as formas.

De acordo com Fernandes (1989), os negros são os testemunhos vivos da persistência colonial que os destrói, pois eles sofreram todas as humilhações e frustrações da escravidão, de uma abolição feita como uma revolução do branco para o branco e dos ressentimentos que teve de acumular, vegetando nas cidades e tentando ser cidadão comum. Por este motivo, é necessário este debate dentro das salas de aula, nas práticas docentes e nos recursos didáticos que os professores e professoras usam para fomentar suas práticas.

No curso de formação, tive a oportunidade de publicar, juntamente com outros professores, o artigo “Relações étnico-raciais e recursos didáticos: o estado da arte (2003-2017)”, no livro “Escola básica e relações raciais”, que foi o resultado das discussões do curso³.

Sempre sonhei em cursar um mestrado onde eu pudesse pesquisar sobre ações afirmativas. Em agosto de 2021, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, minha proposta inicial era pesquisar sobre a Lei nº10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, mas, devido a outras experiências vivenciadas com o Grupo de Pesquisa sobre a Juventude (GEPJUV), pude participar de algumas entrevistas com estudantes cotistas da Universidade, juntamente com minha orientadora, professora Lúcia Isabel da Conceição Silva, para uma pesquisa nacional de avaliação das políticas de cotas no Brasil⁴. Nessas entrevistas, conheci um pouco das trajetórias dos estudantes cotistas dentro da universidade, no que diz respeito ao acesso, permanência e como conseguem concluir o curso. Ouvindo os estudantes durante o período das entrevistas para o estudo nacional sobre cotas, percebi o quanto são necessárias políticas públicas consistentes para as ações afirmativas para acompanhar o aluno e a aluna cotista dentro da universidade, pois estes encontram muitas barreiras antes mesmo do seu ingresso, para se manter dentro dela e concluir seu curso.

Compreendo que o meu ingresso no PPGED e o interesse de pesquisar trajetórias de estudantes negros e negras ingressos pelas ações afirmativas se encontram neste caminho que estou percorrendo como mulher negra, moradora da periferia, professora e pesquisadora das relações raciais, já que a questão da negritude foi a que mais marcou a minha existência.

³ COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). **Escola Básica e relações raciais**. Tubarão (SC): Copiart, 2019.

⁴ HERINGER, Rosana e CARREIRA, Denise (org). **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros**. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wpcontent/uploads/2022/07/resumoexecutivo_OK.pdf.

Ressalto que minha trajetória difere dos participantes desta pesquisa, pois não sou oriunda da universidade pública, mas me posiciono como uma mulher negra e periférica, local em que muitas vezes me encontrei nas trajetórias destes alunos e alunas. Nossas vivências são singulares, mas, ao mesmo tempo, tão análogas, pois são as vivências de quem conhece as dores do racismo e de quem resiste por todos os ancestrais que nos trouxeram até aqui como herdeiros de Ananse e pelos outros e outras que virão.

Analisar a percepção dos estudantes negros e negras sobre a sua trajetória é reconhecer as vozes, as percepções e o protagonismo de quem tem seus direitos negados e questionados.

1.2 Justificativa

Discutir, analisar, compreender, avaliar e repensar a situação da população negra, faz-se necessário, tanto pela complexidade da formação do povo brasileiro em sua pluralidade étnico-racial e cultural, como pelos conflitos, intolerância e pelas mais diversas formas de violência e desigualdades culturais e raciais ainda persistentes no Brasil. É, nesta perspectiva, que a Lei nº 12.711/2012 surgiu, com o objetivo de enfrentar injustiças históricas provocadas pelo racismo contra a população negra na sociedade brasileira, para diminuir as desigualdades socioeconômicas e educacionais, considerando haver um expressivo contingente populacional não atendido pelas políticas públicas, entre elas as educacionais.

De acordo com Hasenbalg (1979), a cor da pele é um fator que opera negativamente no desempenho escolar e no tempo de permanência na escola. Mesmo que a educação no Brasil tenha sido o principal canal de ascensão social para a população negra, quanto maior for o nível educacional alcançado por ela, maior será a discriminação experimentada no mercado de trabalho. Ou seja, o retorno de anos de escolaridade, em termos de ganhos ocupacionais e de renda, tende a ser proporcionalmente menor para os não brancos.

Hasenbalg (1979) analisou como se comportam as desigualdades raciais na educação formal, considerando a distinção entre pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas nos anos de 1940 e 1950 e as diferenças entre grupos raciais no Brasil como um todo.

[...] nos dois anos, a diferença da taxa de alfabetização dos grupos brancos e não branco foi maior dentro do país como um todo do que dentro de cada uma das regiões. A diferença percentual foi de 24,3% em 1940, e 27% em 1950; 22,1% e 19,2% para o Sudeste; 16,6% e 18,7% para o resto do país. Estes resultados podem ser atribuídos aos diferentes padrões de distribuição geográfica de brancos e não branco entre as duas regiões (HASENBALG, 1979 p. 191).

Estimava-se que cerca de um terço das desigualdades raciais, nos anos de 1940 e 1950, no nível básico da alfabetização, eram resultado da segregação ecológica dos grupos raciais.

Vale ressaltar que as oportunidades de aprender a ler e escrever dos não brancos do Sudeste foram praticamente as mesmas oferecidas aos brancos do restante do país.

De acordo com González (1988, p. 84), essa era uma prática para excluir a população negra do projeto de construção da nação brasileira. Por este motivo, os imigrantes europeus se concentraram em regiões que, política e economicamente, obtinham e ainda obtém a hegemonia dos destinos do país, isso explica o fato da região Sudeste ter a maior taxa de pessoas brancas alfabetizadas em relação ao restante do país. Quase dois terços da população branca (64%) se concentram na região mais desenvolvida, enquanto a população negra, quase na mesma proporção (69%), concentra-se no resto do país, sobretudo em regiões mais pobres, como é o caso do Nordeste e Minas Gerais.

Nesse sentido, percebe-se que há uma divisão racial do espaço no Brasil, caracterizando-se como uma segregação na qual a população negra fica em desvantagem.

Segundo o estudo do IBGE⁵ (2019), uma série de indicadores educacionais da população preta ou parda apresentou trajetória de melhora entre 2016 e 2018, tanto como resultado da escolaridade acumulada ao longo das gerações, quanto em decorrência de políticas públicas de correção de fluxo escolar e ampliação do acesso à educação promovidas desde os anos 1990. No entanto, a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca continuou evidente.

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018 (IBGE, 2019, p. 7).

Nesse contexto, percebe-se o quanto a desigualdade racial entre brancos e negros continua evidente, mesmo que no decorrer dos anos tenha havido um avanço em consequência das lutas do Movimento Negro por justiça social.

No Brasil, o processo de escravização durou cerca de três séculos e sua abolição, em 1888, não significou o fim das desigualdades entre negros e brancos. As profundas marcas desse período continuam presentes na sociedade brasileira, na qual a população negra vivencia cotidianamente o preconceito racial, o que tem contribuído para que essa população não progrida socialmente com toda sua potencialidade (AMADOR DE DEUS, 2020).

⁵ IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil**, 2019.

É importante ressaltar o processo de luta do Movimento Negro e a reivindicação por direitos e políticas de assistência para a população negra em todos os âmbitos da sociedade, principalmente no que se refere à educação, cotas para negros e negras em universidades. Por meio de lutas, foi possível conquistar políticas de ações afirmativas para integrar a população negra dentro de espaços que não lhe eram acessíveis por conta do racismo estrutural (AMADOR DE DEUS, 2020; GOMES, 2017).

Segundo Amador de Deus (2020), enegrecer o espaço acadêmico foi a grande tarefa desempenhada pelo Movimento Negro, que culminou com a aprovação do Projeto de Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Essa lei expressa uma política de ação afirmativa que reserva 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e desse percentual, reserva também um percentual de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência de acordo com a população da unidade federativa onde está instalada a instituição.

Tal política surge como uma forma de reparação dos danos e das desigualdades raciais impostos à população negra desde o processo de escravização e que se mantém até hoje (AMADOR DE DEUS, 2020). Um processo que, como sabemos, vitimou e violentou a população negra de várias formas: física, psicológica, socioeconômica. Segundo Hasenbalg (1979), as mudanças promovidas pela abolição da escravidão não foram suficientes para garantir a essa população estabilidade e melhores condições sociais e políticas e nem a protegendo da discriminação racial.

Diante desse contexto, a Lei de Cotas assume um papel crucial como política de ação afirmativa, promovendo a oportunidade de acesso da população negra ao ensino superior. Por este motivo, é de suma importância conhecer e discutir como tem sido seu papel na trajetória dos estudantes cotistas negros/as e quilombolas no que diz respeito ao seu acesso e à permanência nas universidades.

Segundo os dados da pesquisa “Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros⁶”, desenvolvida entre março de 2021 a junho de 2022 pelo Lepes (Laboratório de estudos e pesquisa em educação superior) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e pela Ação Educativa, a Lei de Cotas aumentou em

⁶ HERINGER, Rosana e CARREIRA, Denise (Org.). **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação (UFRJ)/Ação Educativa, 2022.

205% o ingresso de pobres e negros no ensino superior. Em 2010, apenas 6% dos alunos ingressaram na universidade, saltando para 35% em 2019.

Mesmo com o aumento significativo de negros e negras no ensino superior por meio da ação afirmativa resultante da aplicação nº12.711/2012, os debates acerca da Lei de Cotas ainda evitam tratar dos resultados em si. Os argumentos mobilizados no debate ainda estão apoiados em especulações teóricas a respeito do futuro das relações raciais no Brasil, da qualidade da educação superior ou o mérito acadêmico dos estudantes cotistas. Desconsiderando as experiências acumuladas ao longo da década.

[...] percebemos que, apesar do aumento de trabalhos produzidos após a promulgação da Lei, poucos são os estudos dedicados a analisar aspectos que não se relacionem ao desempenho acadêmico e à evasão, como as trajetórias de egressos das políticas de ações afirmativas na Pós-graduação ou no mundo do trabalho. O artigo de Faro; Silva e Machado (2016), intitulado “Como a sociedade os receberá? Preconceito e expectativas de inserção profissional de estudantes egressos do sistema de cotas”; o artigo de Marques e Brito (2015), intitulado “Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo” e o artigo de Venturini (2017), intitulado “Formulação e implementação de políticas de cotas para a pós-graduação nas universidades públicas do Rio de Janeiro” são alguns dos exemplos de produções acadêmicas, pós lei 12.711, que evidenciam a emergência de novos temas e abordagens no campo temático das Ações Afirmativas (JESUS *et al*, 2019, p. 24).

É nesse sentido que se torna necessário trazer ao debate abordagens que enfatizem como tem ocorrido a trajetória dos/das estudantes cotistas negros/as quanto ao ingresso e à permanência no ensino superior e quais dificuldades foram encontradas nesse processo. São importantes pesquisas que ressaltem a voz desse estudante, tornando-o protagonista da sua história e ressignificando sua identidade e dos demais.

Segundo Jesus *et al* (2019, p. 282):

Essa ressignificação identitária, além de possibilitar uma maior e mais profunda compreensão de si, também, parece contribuir para a própria permanência no ensino superior, à medida que favorece o fortalecimento de uma sensação de pertencimento, mesmo diante de experiências de discriminação racial e dificuldades de permanência, no âmbito material ou simbólico. Tal ressignificação também parece manter uma relação estreita com a experiência acadêmica, à medida que o movimento de se reconhecer negro(a) atravessa os modos de vivenciar e, principalmente, de analisar as experiências, ou ausências de oportunidades, de sociabilidade, de pesquisa, de extensão [...].

Nesse contexto, percebe-se que estudantes ingressantes por meio de cotas e que desenvolveram, ou intensificaram, a percepção de sua identidade racial ao longo da vida universitária, relatam um posicionamento mais crítico em relação aos modos de organização das universidades brasileiras, de seus currículos, de seus modos de avaliação e reconhecimento de mérito acadêmico. Não são vistos apenas como universitários ou universitárias, mas como

intelectuais engajados na luta antirracista e produtos de conhecimento para o modelo de sociedade que desejamos construir (JESUS *et al*, 2019).

1.3 Problema

Na perspectiva social, a Lei nº12.711/2012 busca criar oportunidades para que a população menos favorecida tenha acesso ao ensino superior. Ela dispõe sobre a reserva de percentual de vagas para o ingresso de pessoas oriundas de famílias de baixa renda às universidades federais e em instituições de ensino técnico de nível médio. Para além disso, a lei reserva vagas para indivíduos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência, como se pode observar no Art. 3º da referida legislação:

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 (“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016).

Na Universidade Federal do Pará, com lutas e pressões de entidades do Movimento Negro, foi criado um Grupo de Trabalho, no ano de 2004, denominado Grupo de Trabalho de Política de Ações Afirmativas para a População Negra. Segundo Silva (2022, p. 96),

O referido GT propôs um conjunto de debates e eventos diversos com a comunidade acadêmica e os movimentos sociais, a fim de ampliar a compreensão e reunir subsídios e argumentos para a elaboração de um Programa de Ações Afirmativas na UFPA. Os debates no GT deram origem à Proposta de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Pará de Integração de Grupos Étnicos, que foi objeto de análise e discussão em reunião ordinária do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA (CONSEP), em julho de 2005 (Proc. n.º 023506/2004- 265).

O GT sugeriu, como proposta, a reserva de 20% das vagas para estudantes negros em todos os cursos oferecidos pela universidade por um período de 10 anos, além da reserva de vaga em cada curso para quilombola. O principal objetivo era incluir a população negra na universidade, um instrumento para combater o racismo. Porém, esta proposta não foi aprovada.

Com várias discussões na comunidade acadêmica, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou, em 05 de agosto de 2005, a regulamentação da política de cotas, reservando 50% das vagas de todos os cursos de graduação para alunos que cursaram todo o ensino médio na rede pública de ensino e dentro deste percentual, 40% são destinados aos estudantes que se autodeclararem pretos ou pardos, sendo essa regulamentação somente efetiva no ano de 2008. Com essas mudanças causadas pela Lei de Cotas, parte da sociedade, sentindo seus privilégios ameaçados, passou a questionar a regulamentação, sendo um dos argumentos

de que os alunos cotistas não teriam nível educacional satisfatório, o que comprometeria a qualidade do ensino. Em outros termos, desde seu acesso à Universidade, os estudantes cotistas negros e quilombolas têm sido alvo de questionamento não só de sua capacidade, mas também dos processos que compõem sua permanência e encerramento do curso. Em suma: uma trajetória acadêmica sempre questionada, que visa abalar as políticas afirmativas. É válido evidenciar que alguns estudos sinalizam em sentido contrário aos questionamentos feitos por parte da sociedade paraense em relação à regulamentação da política de cotas na UFPA.

A pesquisa de Heringer e Carreira (2022) trata de seis estudos de caso realizados em seis universidades federais brasileiras, foi feito um levantamento de informações por meio de diferentes fontes com o objetivo de contribuir para avaliar os resultados da Lei de Cotas (Lei 12.711) desde 2012, incluindo os seguintes aspectos:

[...] observar a eficácia da legislação em diversificar o perfil dos alunos do ensino superior nas universidades federais; identificar o sucesso das instituições na permanência de alunos cotistas; analisar as taxas de graduação e identificar as dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelos cotistas em sua trajetória ao longo do ensino superior; analisar outros resultados do sistema de cotas associados às propostas de mudanças nos currículos e desenvolvimento de iniciativas antirracistas dentro das universidades; documentar a ampliação do ativismo dos alunos negros, entre outros aspectos; analisar o nível de institucionalização da Lei de Cotas e das políticas de ação afirmativa nas universidades. (HERINGER, 2022, p. 13).

A pesquisa analisou dados sobre a trajetória dos estudantes cotistas negros, quilombolas, indígenas e com deficiência ao ingressar no ensino superior, o resultado das instituições na permanência dos estudantes cotistas e as dificuldades enfrentadas pela instituição e pelos estudantes em sua trajetória ao longo do ensino superior. O estudo mostrou que a política de cotas promoveu um ingresso significativo de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), principalmente nos cursos mais concorridos e que sem a qual não haveria o ingresso coletivo desses estudantes na proporção estipulada pela lei. E que as representações de estudantes negros/as, ainda que baixa no ensino superior, é possível afirmar que estão transformando o perfil demográfico das universidades. Por outro lado, a pesquisa revela que as universidades ainda falham em acompanhar a trajetória dos alunos cotistas e no que se refere à política de permanência, os recursos públicos destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é muito menor do que a demanda de estudantes que necessitam dos auxílios financeiros. Muitos dos cortes de recursos à assistência estudantil foi devido a PEC do Teto de Gastos, que impactou drasticamente a assistência e permanência dos estudantes, uma variável alheia à vontade dos estudantes cotistas com forte impacto em suas trajetórias para cursar e concluir o ensino superior.

O estudo de Jesus (2019), realizado nas universidades federais do Amapá (Unifap), Rio Grande do Norte (UFRN), Recôncavo da Bahia (UFRB), São Carlos (Ufscar), Goiás (UFG) e Santa Catarina (UFSC), evidencia o grande crescimento de matrículas de alunos pretos, pardos e indígenas depois da implementação da Lei de Cotas, representando 21,18% no total de ingressantes pela política de reserva de vaga no ano de 2016. Em 2009, esse percentual era de 2,29%. O estudo também assinala trajetórias de estudantes cotistas negros(as) antes do acesso à universidade e durante sua permanência no ensino superior, citando também a trajetória de alguns estudantes cotistas egressos, ressaltando como foi sua entrada na pós-graduação ou mercado de trabalho. Não obstante, verifica que não há evidências de redução da qualidade de ensino dessas instituições após o crescimento do número de alunos cotistas.

A pesquisa de Dorneles (2020) assinala trajetórias de vida dos primeiros cotistas negros e quilombolas do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/ UFRGS), cujo objetivo foi compreender e dar continuidade às cotas raciais como política de ação afirmativa para a população negra e demais populações que são excluídas do ensino superior, reconhecendo saberes e epistemologias produzidas por essas populações. A pesquisa traz, como resultado, produções que versam sobre a reinvenção dos espaços acadêmicos, educação antirracista, a importância da cultura negra no currículo escola, religiosidade afro-brasileira e quilombamento, sinalizando reflexões sobre cotas raciais e educação em vários contextos sociais, culturais e religiosos com produções que articulam a multiplicidade do pensamento e da produção de negros, negras e quilombolas.

Ademais, aborda trajetórias dos discentes negros e quilombolas mestrandos e doutorandos do PPGEdu/UFRGS, dentro e fora do espaço acadêmico. É de suma importância compreender de que forma o estudante cotista retorna o conhecimento científico para a sociedade e que com esse estudo, forma-se um mosaico dessas produções vivenciadas por cada um deles. A pesquisa também contribui para a reflexão sobre a divulgação da produção de pesquisadores que historicamente estiveram excluídos do espaço acadêmico.

Os estudos acima apontam, a partir do uso da trajetória, para derrubar o mito da redução, com o acesso dos cotistas, à qualidade do ensino superior. Esta nossa pesquisa usa do recurso da análise da trajetória, no entanto, busca diferenciar-se pela investigação da trajetória descrita pelos/as próprios/as estudantes ingressos pelas ações afirmativas, visando responder à seguinte questão: Quais desafios os/as estudantes cotistas negros/as e estudantes quilombolas da UFPA enfrentam em sua trajetória acadêmica e quais as suas percepções sobre essa trajetória em termos de acesso e permanência?

1.4 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar as trajetórias de estudantes da UFPA, *campus* Belém/Pa, ingressos pelas políticas de ações afirmativas, identificando e discutindo os processos de acesso e permanência nos cursos e os desafios enfrentados.

Seus objetivos específicos são: a) Apresentar a percepção dos estudantes cotistas e quilombolas sobre sua trajetória acadêmica por meio de suas *escrevivências*; b) Compreender, a partir das percepções dos estudantes, como se dá a implementação da Lei 12.711/2012 na UFPA; c) Discutir as trajetórias dos estudantes cotistas e quilombolas da UFPA, *campus* Belém/Pa, a partir da perspectiva afrocêntrica.

1.5 Organização da dissertação

O texto da dissertação está estruturado em seis seções:

A primeira seção corresponde aos caminhos introdutórios, na qual apresento minha trajetória como pesquisadora preta até o encontro com a temática de estudo, contextualizo a justificativa, a formulação do problema proposto, os objetivos, geral e específicos, pretendidos com a pesquisa.

Na segunda seção, apresento os caminhos metodológicos, que têm a afrocentricidade como aporte teórico-metodológico, assim como o Estado do conhecimento sobre a temática. Abordo também a preparação para o processo investigativo, a escolha dos instrumentos e das técnicas de coleta de dados, argumentando sobre a opção pela *escrevivência* dos participantes da pesquisa, além da metodologia de análise.

Na terceira seção, são discutidos os aspectos teóricos acerca do processo de construção do racismo, racismo estrutural no Brasil, as lutas do Movimento Negro pela educação e o Quilombo como sinônimo de luta e resistência.

Na quarta seção, é abordado um breve histórico das normas relativas às políticas de cotas, começando com a trajetória da legislação de política de cotas no Brasil e passando, em seguida, para a trajetória de implantação da política de cotas na Universidade Federal do Pará, que só foi possível por meio da luta aguerrida dos Movimentos Negros contra o racismo estrutural na universidade.

A quinta seção trata das trajetórias dos participantes da pesquisa por meio de suas *escrevivências* e diálogos a partir de uma oficina, intitulada “oficina de *escrevivência*”. Nesta última seção, os estudantes cotistas negros e os estudantes quilombolas falam sobre suas vivências como pessoas negras que adentraram o espaço acadêmico que lhes foi negado por muito tempo e quais os desafios enfrentados dentro da universidade para permanecer no curso.

E por fim, as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS: A AFROCENTRICIDADE COMO TEORIA E MÉTODO DAS PESQUISAS ANTIRRACISTAS

(...) um renascimento africano somente é possível se houver uma ideologia africana, distinta de uma ideologia eurocêntrica, que promova a agência africana (...) o objetivo é que você seja capaz de ter consciência do seu poder e de reconhecer que nada pode substituir seu lugar na sua própria história (ASANTE, 2014, p. 2).

2.1 Escolha do tipo de pesquisa

Esta pesquisa parte de uma abordagem afrocêntrica (ASANTE, 1980), que propõe epistemologias e experiências dos povos africanos e da diáspora como centro de qualquer análise de fenômenos africanos para compreender sua própria realidade, com o objetivo de recuperar o apagamento e negação da história desses povos promovidos pelo eurocentrismo.

A teoria da afrocentricidade propicia conhecer a origem do povo preto, sua cultura, histórias de vida e experiências a partir do olhar da diáspora africana e do que esta diáspora promove à população negra, de forma a privilegiar e valorizar nossas epistemologias e vivências que foram apagadas pelas abordagens eurocêntricas devido ao racismo sofrido pela população do continente africano e da diáspora.

Segundo Carneiro (2022), no contexto brasileiro de sociedades multirraciais de origem colonial, a raça assume um elemento estrutural. O conceito de classe social invisibiliza o contraste racial presentes nas sociedades multirraciais onde raça, cor e etnia são condições que impactam a estrutura de classes. O racismo produz privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca. São esses privilégios que determinam a permanência e a reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentação para o conceito de raça.

A sustentação do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta aquilo que o ideário racista lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa ser naturalizada. A profecia autorrealizadora — que confirma as expectativas negativas em relação aos negros — é imprescindível para a justificação da desigualdade. Nesse sentido, a pobreza a que estão condenados os negros no Brasil é parte da estratégia racista de naturalização da inferioridade social dos grupos dominados — negros ou afrodescendentes e povos indígenas. (CARNEIRO, 2022, p. 20).

A mesma coisa se pode falar sobre as produções de saberes sobre o negro, que, ao longo do século XX, houve uma intensificação sobre essa abordagem. Mas quem eram os protagonistas dessas produções, eram os intelectuais brancos que se apropriavam desses saberes e das instituições que conformavam interpretações e modos de subjetivação para o negro. Ressalta-se que, um século após a abolição, já existia uma grande produção historiográfica de

intelectuais negros como Joel Rufino, Clóvis Moura e Milton Santos (CARNEIRO, 2022). Nesse contexto, nota-se o quanto o conhecimento de intelectuais negros sempre foi desqualificado, enquanto o discurso da branquidade sobre o negro é validado.

(...) a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso fica manifesto nas referências bibliográficas utilizadas nas produções acadêmicas, nas quais figuram autores negros não brasileiros, e também no fato de que poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. (CARNEIRO, 2022, p. 45)

Nesse estudo, a afrocentricidade vem como uma forma de (re)pensar a construção do conhecimento a partir das experiências, das memórias ou narrativas dos estudantes cotistas negros e estudantes quilombolas, que historicamente tiveram seus antepassados deixados à margem da sociedade, na ocupação de espaços sociais que eram e são privilégios da elite dominante, sendo a universidade um desses espaços que hoje começa a ser ocupada por mentes e "corpos" pretos, devido à intensa luta dos movimentos sociais e negro, como assinala Gomes (2017). Por esse motivo, a afrocentricidade também se faz por meio da luta, da resistência diante do pensamento moderno-colonial-eurocêntrico, lembrando e afirmando que a inserção dos alunos negros(as) representa uma vitória e uma conquista ante à colonialidade.

No contexto desta pesquisa, utilizaremos a escrita dos estudantes negros/as e quilombolas a partir de uma oficina de *escrevivência* (EVARISTO, 2017), como uma forma destes contarem e escreverem suas trajetórias como estudantes cotistas, suas percepções sobre ocupar um espaço que lhes foi negado historicamente por conta do racismo e suas compreensões em relação aos desafios de acesso e permanência na Universidade.

A teoria da afrocentricidade foi formulada pelo filósofo africano Molefi Kete Asante, no ano de 1980. Segundo ele, a afrocentricidade é a classificação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos, influenciando seus interesses culturais, valores e perspectivas. Remetendo a concepção de que ser negro ou negra é estar contra todas as formas de opressão existentes na sociedade.

Mucale (2013) elucida que para além dessa perspectiva, a afrocentricidade reporta, metaforicamente, a África como um continente geopolítico, sociocultural e epistemológico de todos os povos que sofreram e que ainda sofrem qualquer tipo de opressão colonial e capitalista.

Asante considera a afrocentricidade como uma qualidade intelectual do pensamento, prática e perspectiva, na qual o acadêmico percebe os africanos como sujeitos e verdadeiros agentes dos fenômenos, que agem a partir de sua imagem histórica e cultural para o interesse humano. Os afrocentristas procuram examinar as condições necessárias para que haja harmonia e estabilidade, analisando as condições sociais, criticando as metáforas retóricas, determinando as possibilidades humanas, etc. (MUCALE, 2013, p. 27)

Nessa incursão, a população negra deve contar e escrever sua própria história, visto que a sociedade é exposta constantemente às epistemologias eurocêntricas, não ocorrendo o mesmo com as produções africanas e/ou demais pesquisadores negros. E é essa a proposta de Asante (1980) ao sistematizar o método da afrocentricidade.

De acordo com Duarte (2020), nossas referências de enxergar o mundo são baseadas no modo europeu. Nossos símbolos, nossa linguagem, religião, os padrões de beleza impostos para nós são eurocêntricos. Logo, estamos inseridos na estrutura cultural eurocêntrica e aqueles que não seguem esses padrões sentem-se incompatíveis com o meio em que estão inseridos. E quando este é representado, é feito a partir de estereótipos coloniais de sexualização de seus corpos ou ausência de princípios morais.

É comum e recorrente a representação das produções culturais desses povos como primitivas, ou, na melhor das hipóteses, como padrão estético criminoso. Expressões como “música de bandido” atribuídas ao samba, ou ainda, “coisa de bandido”, atribuídas à prática da capoeira e do boxe, por exemplo, apresentam-se como grandes sintomas desse fenômeno, o qual se estabeleceu pelo fato de que a cultura na qual estamos inseridos está fundamentalmente pautada a partir de um lugar eurocêntrico, a partir de um lugar ocidental (DUARTE, 2020, p. 236).

Vale ressaltar que a afrocentricidade não vem como uma forma de oposição ao eurocentrismo, pois o eurocentrismo é definido como referência de supremacia branca, representando a universalidade da experiência humana. A afrocentricidade condena o valor etnocêntrico às custas da degradação de outros grupos (REIS; FERNANDES, 2018).

De acordo com Reis e Fernandes (2018), não se trata de criar um novo paradigma de superioridade. A afrocentricidade vem reposicionar a cultura africana como centro epistêmico para os africanos da diáspora, mas não para todos os povos. Ela não defende uma universalidade epistêmica e sim a pluriversalidade, que pode ser entendida pelo conceito do filósofo sul-africano, Mogobe Ramose (2011), para enunciar um conjunto de sistemas policêntricos como alternativa à universalidade. Transmitindo a ideia de um sistema organizado em centro e periferia.

Metodologicamente, pode se agrupar em três os principais pilares de fundamento da afrocentricidade: o pensamento africano clássico ou antigo, a filosofia egípcia antiga e a experiência histórica dos africanos no continente e na diáspora.

No pensamento africano clássico ou antigo, além de participar teóricos africanos, participam também pensadores brancos não africanos, como Franz Boas e Melville J. Herskovits, que defendiam a razão de centralidade numa perspectiva africana: a riqueza humanística, a problemática histórica e descentramento e opressão dos africanos, a urgência de se pôr termo ao processo de periferização dos não ocidentais, a confiança na possibilidade de a

cultura africana oferecer valores alternativos aos valores da ideologia eurocêntrica entre outras. (MUCALE, 2013).

Ao falar-se do pensamento africano clássico ou genuíno, torna-se imperioso suspender a ideia da linearidade para se considerar o mundo como um todo homogêneo, ver o universo (ou os universos) não como partes isoladas e sim como um grande sistema onde tudo é ligado e interligado. Aliás, os elementos que caracterizaram e tem vindo a caracterizar a mente de muitos africanos, de acordo com Asante (200:2), são principalmente a prática do holismo, a prevalência da policonsciência, a ideia de inclusão, a unidade dos mundos e o valor das relações pessoais (MUCALE, 2013, p. 31).

O segundo pilar da afrocentricidade trata da filosofia egípcia antiga, que foi uma civilização precedida por uma vasta gama de conhecimentos e produções em que se perpetua a filosofia.

Mucale (2013) elucida os conceitos de Primeira ocasião, “Nun” e “Maât”. A Primeira ocasião é um momento religioso em que tudo teve início. Entendida como as sagradas escrituras, o Alcorão, o Ifá, o Gita. Tudo o que acontece no tempo comum tem interferência com o que sucedeu na primeira ocasião.

A primeira ocasião é igualmente uma espécie de protótipo da moralidade, do direito, da religião, etc. Note-se que é bastante provável que a teoria das ideias de Platão, sobretudo a noção de reminiscência, se inspire na primeira ocasião dos egípcios (MUCALE, 2013, p. 37).

Nun é um princípio radical de todos os princípios. O fundamento de todos fundamentos. A partir dele tudo veio, a existência, a causa e a razão.

Mucale (2013, p. 39-40) explica a ideia de Maât como:

[...] o termo que exprime o processo, ético-religioso, de religação do mundo, da ordem que existia, no universo na primeira ocasião. Tudo que existe, de acordo com os egípcios antigos, foi criado por Deus o supremo originador. Segundo seus desígnios, tudo deve concorrer a unidade e a ordem. Portanto, mesmo quando a desordem parece dominar no mundo, acredita-se que tudo voltará a ser como era nos primórdios da existência humana; no fim, o bem triunfará sobre o mal.

O terceiro pilar da afrocentricidade é sobre o histórico de opressão vivenciado pelo povo africano no continente e na diáspora. Todas as culturas africanas refletem evidência de hibridez, portanto, não se pode separar a experiência dos africanos da diáspora sem considerar suas raízes culturais africanas. Segundo Mucale (2013), essa hibridez das culturas africanas existe na África e fora dela. A língua e a arte são os principais exemplos disso.

Cerca de 4000 expressões usadas por negros do sul de Carolina e Geórgia são de línguas africanas. A música (*Spirituals, o Blues e o Jazz*) talvez seja o maior exemplo de continuidade; as formas musicais representam uma ligação com os rituais da África Oriental e não só ele. Para além disso, no Brasil, concretamente na Baía, há muitos sinais do *continuum* que existe entre o *modus vivendi* dos africanos no continente e africanos na diáspora (MUCALE, 2013, p. 42).

Nessa incursão, Mucale (2013) elucida que os africanos, tanto do continente quanto da diáspora, possuem características que os tornam, de certa forma, homogêneos, respondendo ao mesmo ritmo do universo, a mesma realidade histórica geral. Ou seja, não existe africano, mesmo os que vivem na América, sem africanidade. Todos são constituídos de muitos povos africanos antigos.

Nessa perspectiva, a afrocentricidade surge como o modo de centralizar as epistemologias do povo africano que sempre foi associado a um povo sem cultura, que viveu à margem da educação, da arte, da ciência e da economia. Ocorrendo, assim, o apagamento de sua cultura pelo eurocentrismo.

De acordo com Duarte (2020, p. 237),

Essa ideia de conscientização da opressão que promovemos, aquela da qual somos alvos e das vitórias possíveis resultantes da atuação coletiva está no centro da afrocentricidade. O método afrocêntrico exige a conscientização sobre a agência de todos os povos para a constituição da historiografia humana e constituição da civilização tal qual conhecemos. Essa é a chave para a orientação e a recentralização desses povos, de modo que a pessoa possa atuar como agente, não como vítima, não como dependente, tampouco como coadjuvante, mas como protagonista da experiência humana.

Devido ao racismo estrutural, foi negada à população negra, descendentes de africanos, indígenas e ameríndios a propriedade intelectual de diversos patrimônios imateriais da humanidade. Esse processo não se trata somente de uma marginalização, mas também de um apagamento de sua cultura e de suas histórias. Um processo que filósofos, como a afro-brasileira Sueli Carneiro e o sul-africano Mogobe Ramose, chamam de “epistemicídio”⁷ (DUARTE, 2020, p. 237).

Para Duarte (2020, p. 238), a afrocentricidade se constitui em cinco características:

[...] o interesse pela localização psicológica, uma vez que se trata de uma epistemologia; A segunda é o compromisso com a descoberta do lugar africano como sujeito da história humana. Abandonar de uma vez por todas a concepção do povo africano como contraparte do povo europeu e como marginal na construção da civilização. Os povos africanos, ameríndios e indígenas devem passar a ser vistos a partir de si mesmos, de suas próprias definições, reguladoras de suas próprias experiências, e não mais a partir da definição dos outros povos; A terceira característica é a defesa dos elementos culturais africanos; A quarta, o compromisso com o refinamento léxico, que significa que devemos introduzir, na linguagem, no vocabulário, nos modos de falar e na organização dessa fala, as características dos idiomas, das palavras e dos conceitos africanos; A última, e não menos importante característica é o compromisso com uma nova narrativa com a história da África, uma narrativa na qual os povos desse continente deixem de ser vistos como subumanos, ou primitivos, mas sim como um povo cuja história é muito anterior ao rapto para os demais continentes, à colonização e ao genocídio dos pelo menos 20 milhões de seres

⁷ De acordo com Carneiro (2005, p. 97), o epistemicídio é o apagamento e a depreciação do conhecimento dos povos subjugados.

humanos. Evento chamado por Molefi Asante, Mogobe Ramose, Renato Nogueira e outras autoras como Diáspora Africana.

Nesse sentido, propõe-se um olhar delicado nesse processo investigativo, buscando conhecer a história dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, bem como obter uma maior visibilidade às trajetórias acadêmicas dos estudantes beneficiados pelas ações afirmativas. Conhecer suas experiências como estudantes negros e quilombolas, tornando-os protagonistas de suas vivências e ter essas vivências contadas e escrita por eles.

A forma como esta pesquisa foi realizada está descrita no capítulo V “Eu sou o sonho dos meus pais, que eram sonhos dos avós que eram sonhos dos meus ancestrais”: trajetórias dos participantes da pesquisa que abarca as trajetórias dos alunos cotistas negros/as e estudantes quilombolas

2.2 Categorias analíticas da teoria da afrocentricidade

Centralidade/Marginalidade

Nessa categoria, toda análise é feita a partir de uma localização cultural ou epistemológica concreta. Falar das vivências do povo africano só é legítimo quando se parte do centro, da visão de mundo desse povo. Assim, evita-se o etnocentrismo do pesquisador alheio à realidade desse povo.

Nessa conjuntura, nada mais legítimo que ouvir as vozes e ler memórias vivenciadas pela população preta, que historicamente é subjugada e marginalizada sem direito a voz. Torná-la protagonista de sua história, é voltá-la para o centro, assim como propõe a afrocentricidade.

Segundo Lima (2020, p. 31),

Esse caminho é reflexo de um processo afrocêntrico que perpassa pelos dois primeiros níveis de transformação de consciência, reconhecimento da pele e reconhecimento do meio. No primeiro, a pessoa negra percebe que é pertencente a um grupo racial de pessoas negras, entretanto, não tem consciência da opressão ocidental em seu cotidiano. No segundo, a pessoa negra tem sua negritude definida a partir de violações ocasionadas por processos discriminatórios e preconceituosos de cunho racial.

A centralidade, na perspectiva afrocêntrica, propõe que as ações de cada ser humano os coloquem como sujeito e não como objeto. Cada povo deve ser considerado a partir de seu centro e não na cosmovisão de outras pessoas. A centralidade psicológica, epistemológica, cultural, histórica não é excludente e sempre tenta resgatar e promover o empoderamento do povo negro.

Segundo Mucale (2013), tomar o outro como protagonista da sua história assume um compromisso ético e não gnosiológico. Gnosiologicamente, o conhecimento ocorre da

interação entre sujeito e objeto. Na consideração ética, o outro deve ser sempre tomado de sua centralidade e individualidade, ou seja, um indivíduo com autonomia de ser livre e se autodefinir tanto individualmente como coletivamente.

Tomar o outro como sujeito não implica que ele me deva tomar a mim como objeto. Denota tão somente que o “eu” não deve ser, em nenhuma circunstância, obstáculo ou empecilho para a existência e agência autônomas do “tu” ou “outro”. Mais explicitamente ainda, que o outro não seja tomado meramente como um ser passivo, inerte, como na gnosiologia idealista, mas antes como um ser tão humano, tão livre e tão igual ao “eu” em dignidade, direitos e deveres (MUCALE, 2013 p. 53).

Nessa perspectiva, Mucale (2013) elucida que o reconhecimento do “outro” pelo “eu” não significa que a existência do “outro” dependa da existência do “eu”, mas ambos têm a necessidade de aceitação recíproca, sempre partindo de um ponto de justiça e equidade. Isso explica o genocídio e escravização dos povos africanos pela Europa que não os reconheceu como o “outro”, os afetando negativamente e violentamente.

A falta de reconhecimento ou reconhecimento incorreto do outro, além de ser um problema ético-moral, é um problema jurídico, que viola direitos, causa a autodepreciação do outro o que vem servir a opressão.

De acordo com Lima (2020, p. 31):

A centralidade baseia-se na compreensão de que o posicionamento cultural, histórico e social, tendo o povo negro enquanto ponto de partida, expressa níveis de transformação da consciência afrocêntrica, de forma explícita e implícita, objetiva e subjetiva. Portanto, ela remete ao cotidiano conduzido pela identidade e pela cultura negra, ao autoconhecimento das tradições do povo negro, conhecendo a si mesmo, seus próprios sentimentos e características afrodiáspóricas, afastando-se da marginalidade, representada pela ocidentalização, um aprisionamento de realidade e da tradição que omite as perspectivas contrárias à sua.

Asante (2014) elucida que na perspectiva afrocêntrica todas as relações se baseiam em centralidade e marginalidade. Isso quer dizer que quando a população negra tem seus posicionamentos centrados, tomam nossa própria história como centro. Desse modo, passamos a ser agentes, ao invés de marginalizados na periferia da experiência política ou econômica. Todos os fenômenos são anunciados por meio do espaço e do tempo, ou seja, devem ser estudados e analisados a partir das relações de tempo e espaço psicológicos.

Localização psicológica, cultural e social

Nesta categoria, a análise de uma pessoa se relaciona com o lugar em que sua mente está situada. É possível designar se uma pessoa está localizada na centralidade em relação à cultura africana pela maneira como ela se relaciona com essa cultura. Se esta pessoa se refere aos africanos como “outros”, é porque os vê diferente de si mesma. Essa é uma das formas pelas

quais funciona o deslocamento. Se a pessoa não é africana, mas tenta analisar os fatos na visão do povo africano, deve atentar à localização psicológica ou cultural (ASANTE, 2009).

Uma pessoa oprimida está deslocada quando parte de uma localização que tem como centralidade as experiências do opressor. Nesse caso, não se torna agente da história. Para Asante (2003), a localização psicológica, cultural e social, quando se encontra na marginalidade, ocorre todas as vezes em que nos esquecemos quem somos, para dar lugar a pensamentos eurocêntricos negando nossa história. Essa negação psicológica é chamada por Wade Nobles de “encarceramento mental” que faz com que as pessoas negras acreditem que todos os seus problemas serão solucionados. De acordo com Mazama (2009, p. 112),

A tomada do espaço mental africano ocorre por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus, como universais, normais e naturais. Todos são étnicos, menos os europeus. Mas essa aceitação não questionada da Europa como normativa é altamente problemática para os africanos. Com efeito, a Europa forjou grande parte da sua identidade moderna à custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e dos africanos como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, histórico e assim por diante.

Nessa perspectiva, Nobles (2009) argumenta que o europeu tentou nos tirar o significado de ser africano, esvaziando nossas mentes sobre nossa cultura, mas não destruiu a africanidade dentro de nós, porém, alterou a percepção no nosso senso de africanidade intrínseco, o que se tornou um problema fundamental dos africanos e afro-americanos e diaspóricos. Nobles (2009) traz a reflexão sobre as consequências de ser africano numa realidade antiafricana e os impactos que a psicologia ocidental branca tem ao tratar das pessoas que sofrem opressão.

Para isso, é necessária uma psicologia negra que Nobles (2009) denomina “Sakhu Sheti”, que é centrada na essência e integridade do povo negro com o impulso revolucionário para atingir a libertação física, mental e espiritual.

Extraído do Medu Netcher [A escrita de Deus], sakhu significa a compreensão, o iluminador, o olho e a alma do ser, aquilo que inspira. E sheti quer dizer entrar profundamente num assunto; estudar a fundo; pesquisar nos livros mágicos; penetrar profundamente. Os parâmetros do pensamento, da teoria e da terapia na psicologia negra exigem que se obtenha uma compreensão plena da pessoa africana mediante a pesquisa, o estudo e o domínio do processo de “iluminar” o espírito ou a essência humana (NOBLES, 2009, p. 279-280).

A ideia de essência da natureza humana africana ainda está sendo explorada. Não se pode aceitar que essa ideia de essência seja trabalhada da mesma forma que o essencialismo europeu, pois, a África e todo o conhecimento africano deve ser compreendido em todo seu significado. Agir de forma contrária é negar o conhecimento africano, restringindo-o às percepções do conhecimento eurocêntrico (NOBLES, 2009).

Denota-se que o colonialismo causou o epistemicídio psicológico, cultural e social do povo negro, fazendo com que nos tornássemos dependentes da ocidentalização. Tudo o que pensamos, produzimos, falamos e consumimos é baseado no caráter europeu. Além disso, nossa história é contada a partir da visão ocidental que se restringe à nossa marginalização. Logo, a psicologia ocidental não é capaz de fornecer explicações e processos de cura para o povo que ela mesmo oprime (NOBLES, 2009).

Agência

Nessa categoria, compreende-se como a habilidade de trabalhar recursos psicológicos e culturais são usadas para o avanço da liberdade humana, criando caminhos para além do eurocentrismo para promover os interesses da população negra (ASANTE, 2009, p. 94).

De acordo com Asante (2009), o povo negro deve ser visto como agente em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. Quando essa agência não existe, estamos sujeitos à marginalidade.

Os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seus significados, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana. O africano, por tanto, deve ser consciente, estar atento a tudo e procurar escapar à anomia da exclusão. Em um certo nível esse é um problema linguístico, mas em outro se trata de enfrentar a realidade de situações econômicas e culturais construídas (ASANTE, 2009, p. 95).

A agência está associada com o nível de consciência que a população negra atinge. Não é qualquer consciência, mas uma consciência baseada na nossa ancestralidade, nos aspectos linguísticos, psicológicos e culturais que atravessam um caminho afrocentrado. Uma consciência coletiva para o povo negro, tornada importante e única em uma sociedade predominantemente branca.

Segundo Asante (2003), afirmar nossa consciência coletiva é expor o ponto crucial de nossa categoria de consciência, respondendo a forças externas a fim de expandir nossa sanidade. É uma responsabilidade que não poderemos escapar, o fato de nos posicionarmos a respeito de uma consciência não negra.

Certamente, esse predicamento, como decidi chamar-lhe, é um momento significativo de crise, mas ainda é mais significativo o modo como devemos lidar com ele para abrir o nosso espírito. Isso não é meramente uma questão técnica, mas sobretudo de existência no seu sentido mais exato porque diz respeito à totalidade de nossa realidade e experiência nessa sociedade. Aquilo contra que temos de nos precaver é o desmantelamento de nosso sistema de alerta, o abandono de nosso sexto sentido na avaliação das relações humanas em um contexto racista, baixar as defesas contra piadas racistas humorísticas, e a manipulação de conceitos e terminologias que procuram nos reescravizar (ASANTE, 2003, p. 44-45).

Nesse sentido, devemos estar em constante vigilância para essa tomada de consciência. Fazendo questionamentos sobre fatores que permeiam a sociedade eurocêntrica, no que diz

respeito à posição que a pessoa negra se encontra, como, por exemplo, na teledramaturgia em que o negro é sempre associado a “bandido” ou “traficante”, assim como a mulher negra também tem seu corpo sempre sexualizado ou como as religiões de matrizes africanas são demonizadas.

Uma vez acolhidas as ideias de consciência, tendo ponderado sobre elas, aceitado o conceito de Pan-africanismo, relacionado nossa afrocentricidade com a África e com a diáspora e tendo relatado nossos laços com nossos ancestrais, teremos ultrapassado com sucesso o predicamento da consciência (ASANTE, 2014 p. 45).

O aprisionamento ocidental se inicia com os nomes não africanos adotados pelo povo negro e que seus ancestrais adotaram quando nasceram, pois, a escolha de nomes africanos torna o povo negro agente de sua história (ASANTE, 2019).

Asante (2019) pontua que a maioria dos nomes africano-americanos são nomes dos senhores das plantações e que depois de emancipados, a maioria dos africanos era conhecida apenas pelo nome que recebeu no engenho, bem como tiveram que adotar um segundo nome por razões legais e sociais. Tendo pouco conhecimento sobre a África, os negros e negras emancipados escolhiam nomes que ouviam dos senhores de engenho ou até mesmo os nomes dos senhores brancos. Nossos ancestrais escolhiam nomes de brancos famosos, muito se explica nomes, como: Lincoln, Washington, Adams, Jefferson.

É impossível reconciliarmo-nos com nossa consciência a menos que aprendamos esta primeira lição. O que muda com a mudança de nossos nomes é a maneira como percebemos a nós mesmos e como os outros nos percebem. Mudança de nomes não irá mudar só por si mudar a opressão social e econômica; mas irá contribuir para a criação de novas forças econômica, política e social necessárias a uma mudança substantiva. A ação de mudança de nome é ao mesmo tempo rejeição e aceitação, uma condição necessária para uma nova perspectiva sobre nosso lugar no mundo (ASANTE, 2019 p. 47).

De acordo com Asante (2014), a afrocentricidade resgata a tradição negra, fazendo com que reconheça o nosso espaço no mundo, abstendo-se do processo de violação cultural do eurocentrismo na existência da população negra, localizando negros e negras no centro de suas tradições.

Nessa perspectiva, um projeto com características afrocêntricas deve incluir: interesse pela localização psicológica, compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com um refinamento léxico e compromisso com uma nova narrativa da África (ASANTE, 2009).

Diante deste contexto, se faz necessário promover a importância de pesquisas afrocentradas em uma realidade, na qual a hegemonia eurocêntrica ainda é o modelo dominante no modo de se fazer pesquisa, invisibilizando outras perspectivas epistemológicas. Logo,

trabalhar com a perspectiva afrocêntrica, é valorizar a população negra e todas as suas conquistas culturais considerando a centralidade de suas posições.

2.3 Recorrendo à *escrevivência* para a coleta de dados

Nessa pesquisa, numa perspectiva afrocentrada, foi utilizada, como instrumento de coleta de dados das trajetórias dos estudantes, a *escrevivência*. Este conceito foi criado por Conceição Evaristo, em 1987, quando teceu a primeira escrita experimental de uma ficção. Segundo Fonseca (2020), ao criar o termo *escrevivência*, Evaristo, em momento nenhum, estava pensando em criar um conceito. Em sua dissertação de mestrado, fez jogo com o vocábulo e as ideias de escrever, viver, se ver, reforçando o fato de que sua escrita está envolvida com vivências e experiências de mulheres negras.

Muitas dessas experiências surgem da escuta de histórias contadas por mulheres e do contato com experiências vividas por negras na luta contra a discriminação e a violência.

Para Fonseca (2020, p. 61),

Ao procurar rever a história da submissão de escravizados e escravizadas a seus donos, a escrita produzida por mulheres negras percorre os cenários da escravidão e os que nos levam às comunidades formadas por descendentes de escravizados, procurando recuperar a tradição africana de contar e cantar. Evaristo, em entrevista ao jornal Estado de Minas, em 2004, afirma que a literatura produzida pelas escritoras negras assume um procedimento literário que funciona, muitas vezes, como assunção do que ficou recalçado e silenciado pela História. A afirmação de Evaristo deixa claro que, desde o momento em que usou o termo “*escrevivência*” pela primeira vez, quis estabelecer uma intrínseca relação entre o ato de escrever literatura e a intenção de assumir o que foi vivenciado por negros e negras ao longo da história do Brasil.

De acordo com esse contexto, a *escrevivência* pode ser entendida como a experiência de narrar e escrever histórias e esse estudo busca trazer as histórias que atravessaram a vivência dos estudantes negros, negras e quilombolas que adentraram a universidade enquanto ficções da memória que incorporam escrita e vida.

Segundo Evaristo (2017), pensar a *escrevivência* como um fenômeno diaspórico e universal faz voltar a uma imagem que está no centro do termo, como sentido que produz uma cadeia de sentidos, na qual o termo se justifica e inicia sua dinâmica.

A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande”. E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate

dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo (EVARISTO, 2017, p. 30).

Para Evaristo (2017), a *escrevivência*, em sua concepção, é um ato de escrita das mulheres negras com uma ação que tem como objetivo desfazer a imagem do passado, em que seus corpos e suas vozes tinham o controle dos escravocratas. Hoje exercem o protagonismo de contar suas histórias. A letra, a escrita às pertence, pois se apropriaram desses valores e da oralidade de seus ancestrais.

Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sons injustos” (EVARISTO, 2017, p. 30).

Segundo Fonseca (2020), a escrita de Conceição Evaristo fomenta as memórias traumáticas e os relatos de sujeitos vilipendiados que sobreviveram aos processos de desumanização que ainda persistem na sociedade brasileira. Essa seria a base do conceito de *escrevivência*, trazendo a reflexão sobre a produção literária de escritoras negras, que, assim como Evaristo, se apropriam de um lugar de fala, adotando uma atitude política ao explorar as vivências dos que lutam por sobreviver em condições desfavoráveis.

Para Fonseca (2020, p. 65-66), a *escrevivência*:

[...] passa a significar a expressão de uma subjetividade negra feminina que tanto pode valer-se de estratégias discursivas próprias à revelação de um eu negro, quanto anunciar uma voz coletiva que assume as experiências femininas negras. Ao longo de sua discussão, o termo vem sendo retomado com base em ângulos de visão e pontos de vista que remetem à etnia e ao gênero. Os sentidos possíveis ao termo bordejam os gêneros abrigados pela noção de “escrita de si”, tal como se apresentam na autobiografia e na autoficção, mas também autorizam interações com outros termos e expressões que acolhem as relações entre sujeitos negros e modos de experienciar a memória e a própria vida.

Nessa perspectiva, a população negra deve ser vista como a principal agente de sua história e esta deve ser contada e escrita por ela. Nesse estudo, alunos e alunas cotistas negros, negras e quilombolas são os principais personagens que tecem suas experiências como homens e mulheres, negros e negras e quilombolas que adentraram o espaço acadêmico que por muito tempo foi negado a esta população. Nessa pesquisa, a *escrevivência* é utilizada como instrumento de coleta de dados, pois os participantes escrevem sobre suas experiências dentro do espaço acadêmico, assim como o momento em que descrevem como descobriram sua identidade étnico-racial e a importância que as ações afirmativas tiveram em sua vida. Utilizando a escrita de si como um ato político, diante de um sistema que nos negou a contar nossas vivências retirando-nos do centro da história.

2.4 Participantes da pesquisa

A Pesquisa delimitou-se a analisar as trajetórias dos estudantes negros(as) e quilombolas dos cursos de Pedagogia, Medicina e Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, ingressos pelas ações afirmativas entre os anos de 2020 a 2022, com o objetivo de conhecer suas percepções sobre suas trajetórias em termo de acesso e permanência.

Justifica-se a escolha desses cursos devido ao fato destes terem sido cursos dos quais alguns estudantes cotistas foram entrevistados no estudo de caso da UFPA na pesquisa “Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros”, que envolveu seis universidades públicas federais do Brasil. O estudo de caso na UFPA foi coordenado pela Prof^a Dr^a Lúcia Isabel da Conceição Silva, o qual fez parte da equipe. Foram cursos escolhidos pelas notas de corte, que indicam também a demanda mais alta, intermediária e menor demanda. Diante disso, escolhi esses cursos como uma forma de aprofundar o que já fora assinalado por aqueles estudantes, além de trazer outras perspectivas de suas narrativas por meio de suas *escrevivências*.

2.5 Contexto da pesquisa

O local de realização desta pesquisa foi na Universidade Federal do Pará, *campus* Belém, que foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, com os incentivos de financiamentos de obras públicas no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961).

De acordo com o PDI 2016-2025 (UFPA, 2016),

[...] os primeiros cursos da UFPA eram provenientes de faculdades estaduais, federais e particulares existentes no município de Belém: Medicina e Cirurgia, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, além de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (p. 20).

Em 1963, ocorreu a primeira reforma estatutária e reestruturação da UFPA, por meio da publicação da Lei nº 4.283. Com isso, houve, na ocasião, a inserção de vários outros cursos e de novas atividades que visavam a um maior desenvolvimento regional do Pará e da Amazônia. Nesse período, a UFPA ainda não tinha um *campus* onde se concentrassem todos os cursos. Estes funcionavam em mais de 20 prédios pela cidade de Belém. Para melhorar a gestão universitária, houve a instalação do *campus* universitário às margens do rio Guamá, em uma área de aproximadamente 471 hectares.

A UFPA é a maior instituição do Norte do país e, de acordo com dados relativos ao relatório de gestão no ano de 2021⁸, o *Campus* Belém possui aproximadamente 24.000 alunos matriculados em diversos cursos de graduação. Na pós-graduação *stricto sensu*, contém aproximadamente 7.000 alunos matriculados em cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado.

Figura 7 – Vista aérea da UFPA, às margens do Rio Guamá.



Fonte: Portal UFPA, 2022

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2025:

No período de julho de 1973 a junho de 1977, o cargo de reitor foi exercido pelo professor Clóvis Cunha da Gama Malcher, sendo este sucedido pelo professor Aracy Amazonas Barreto até junho de 1981. Vale destacar que, visando atender a disposições legais supervenientes, foi realizada uma revisão regimental em 1976/1977, e um novo regimento foi aprovado em 1978 pelo Conselho Federal de Educação, por meio através Parecer nº 1.854/77, publicado no Diário Oficial do Estado em 18 de julho de 1978. Em seguida a reitoria da UFPA apresentou a seguinte sequência sucessória até 2001: a) Professor Daniel Queima Coelho de Souza, no período de julho de 1981 a junho de 1985; b) Professor José Seixas Lourenço, no período de julho de 1985 a junho de 1989; c) Professor Nilson Pinto de Oliveira, no período de julho de 1989 a junho de 1993; d) Professor Marcos Ximenes Ponte, no período de julho de 1993 a junho de 1997; e) Professor Cristovam Wanderley Picanço Diniz, no período de julho de 1997 a junho de 2001 (UFPA, PDI, 2016, p. 21).

No ano de 2001 a 2005, o Professor Alex Bolonha Fiúza de Mello passou a exercer o cargo de reitor, sendo reeleito para o período de 2006 a 2009. Vale assinalar que a política de implementação de cotas passou a ser discutida nesta gestão, quando militantes do Movimento Negro lutaram por essa pauta dentro da universidade.

A UFPA é caracterizada como uma universidade *multicampi*, com atuação no Estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do *campus* de Belém, há 11

⁸UFPA. **Relatório de Gestão 2021**. Belém. 2022. Disponível em https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/relatorio_de_gestao/relatorio_de_gestao2021.pdf, Acesso em 23 jan 2023. pg. 12

campi, sediados em Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Suas atividades se espriam para 78 municípios paraenses.

2.6 Questões éticas legais

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pela Plataforma Brasil, no dia 30 de março de 2023, tendo sua aprovação no dia 02 de junho de 2023, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP CAAE:68394323.5.0000.0018. O projeto submetido contou com diversos documentos, como: o projeto detalhado da pesquisa com o aceite da orientadora, termo de consentimento do Instituto de Educação, Instituto de Educação Matemática e Científica e o Termo de consentimento da Faculdade de Medicina, todos com a assinatura dos diretores responsáveis por cada Instituto. Também foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informando que o participante poderia desistir a qualquer tempo de continuar participando da pesquisa, uma vez que estes poderiam não se sentir à vontade com a presença da pesquisadora, da mesma forma, as perguntas poderiam causar desconforto e deixá-los inseguros quanto sua participação.

Foi importante ressaltar que o participante, ao escrever sua trajetória ou falar sobre suas vivências, poderia sentir algum desconforto emocional e caso isso ocorresse, seria proposta a interrupção ou o fim da participação do mesmo no processo de pesquisa, deixando a seu cargo a decisão, caso o participante solicitasse ou apresentasse algum reflexo orgânico, como enjoo, náuseas, tonturas, seria conduzido a um atendimento hospitalar de urgência em uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), preferencialmente a localizada às proximidades do terceiro portão do *campus* profissional da UFPA.

De acordo com o CEP, também deveria explicar os benefícios que esta pesquisa iria proporcionar, como contribuir e ampliar o debate sobre a importância das políticas de ação afirmativa dentro da Universidade Federal do Pará. Além de conhecer as vivências dos estudantes cotistas negros e estudantes quilombolas dentro de um espaço que os foi negado por muito tempo, devido o racismo estrutural.

Depois que fiz todas as explicações, todos e todas aceitaram participar da pesquisa, assinaram o TCLE, guardando todos os seus dados em sigilo.

A utilização dos dados pessoais dos participantes está de acordo com a nova Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.

2.7 As pesquisas sobre trajetórias de cotistas negros e estudantes quilombolas nas universidades da região Norte: um estado do conhecimento a partir do banco de dados da CAPES

Para auxiliar na compreensão do tema, foi realizado um levantamento das produções científicas sobre o tema pesquisado, a fim de selecionar o que vem sendo produzido referente às ações afirmativas no ensino superior, no que diz respeito a estudantes negros e quilombolas.

A primeira etapa desse processo foram as produções que constituíram o *corpus* de análise e nesse caso, foram selecionadas como fontes as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES da Região Norte. Com um recorte temporal do ano de 2012 a 2022, período em que demarca 10 anos de implementação da Lei de Cotas. A escolha pelos programas de pós-graduação em educação da região Norte ocorreu para que se venha compreender o contexto das ações afirmativas na Região Norte, onde foi realizado o estudo.

Segundo o IBGE (2020), a Região Norte evidencia baixas taxas de acesso ao Ensino Superior em relação às outras regiões do País, o que indica que os impactos da política de ação afirmativa também são diferentes, comparados com as demais regiões. Logo, tornou-se interessante conhecer o que os demais programas de pós-graduação estão produzindo referente a esta temática.

Nessa incursão, foram encontradas produções nos programas de pós-graduação em educação das Instituições: Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Federal do Pará.

Foram encontrados 101 estudos, entre teses e dissertações, utilizando os seguintes descritores: Lei 12.711/2012, aluno cotista negro e trajetórias dos estudantes negros. Em seguida, foram analisados os títulos das produções como uma forma de refinar e selecionar os estudos para enfatizar a política de cotas. Assim, foram encontradas seis dissertações que abordam temas, como: Implementação da Lei nº 12.711/2012 nas universidades e institutos federais e trajetórias dos estudantes quilombolas. Não foi encontrada nenhuma tese de doutoramento sobre a temática pesquisada. Em seguida, destacou-se o referencial teórico-metodológico e o resultado dos estudos das produções acadêmicas.

As pesquisas serão apresentadas a seguir, de acordo com os seguintes eixos temáticos: sobre a implementação da Lei 12.711/12 nas universidades federais da Região Norte; sobre a implementação da Lei 12.711/12 nos institutos federais; e sobre as trajetórias dos estudantes quilombolas na universidade.

2.7.1 Implementação da Lei nº12.711/2012 nas universidades federais da região Norte

Carneiro (2018), em sua pesquisa dissertativa, analisa o ingresso de negros na educação superior após a implantação da Lei de Cotas na Fundação Universidade Federal de Rondônia, no *Campus* Porto Velho. O autor utilizou como referenciais teóricos: Saviani (2004), Teixeira (1968), Gomes (2001) e Menezes (2006) para discutir as ações afirmativas relacionadas à educação superior. Como percurso metodológico, trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, utilizando a análise de dados estatísticos.

Carneiro (2018) traz como resultado que a Universidade Federal de Rondônia ainda possui uma fragilidade no acompanhamento de alunos cotistas, em especial no que diz respeito à dificuldade dos sistemas de informações que não possuem funcionalidade para identificar o tipo de cota em que o aluno se insere, prejudicando, assim, o acompanhamento do aluno cotista para as concessões de auxílios da assistência estudantil.

Bastos (2018) investigou a aplicação da Lei nº 12.711/2012 na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), nos processos seletivos de 2013 a 2018, para o ingresso de cotistas nos cursos de Medicina e Direito, traçando o perfil dos estudantes que ingressaram nos referidos cursos com o objetivo de conferir o desempenho ao longo de suas trajetórias. Foram elaborados diversos quadros, com base documental, identificando a origem escolar, a cor autodeclarada, a condição socioeconômica e a nota do processo seletivo. O estudo utilizou como aporte teórico epistemológico o método dialético crítico de Paulo Freire (2005) e corroborou, além das discussões sobre políticas de cotas como política pública, discussões sobre o direito a uma educação humanizadora e equitativa. A pesquisa concluiu que a UNIR, com a aplicação da Lei de Cotas, tem efetuado uma educação socialmente justa, tornando a universidade mais diversificada.

A pesquisa de Jesus (2020) traz uma análise da democratização do ensino superior, por meio da Lei 12.711/2012, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada no materialismo histórico com a análise documental. A pesquisa se divide em 3 sessões: “Educação, Estado e Democracia: Implicações na Política Educacional Brasileira”, que faz uma análise histórica das políticas educacionais com enfoque

na democratização do ensino superior. A segunda seção, intitulada “Entre contextos e pretextos: a política de cotas”, caracteriza a política de cotas a partir da reforma do Estado, da reforma do ensino superior e da luta dos movimentos sociais. E a terceira seção, denominada “Política de Cotas no Contexto Amazônico”, evidenciou a implementação da política de cotas nas universidades federais da região amazônica, relacionando-a com o perfil dos estudantes cotistas da UFAM, utilizando Garcia (2014) para discutir a idealidade e a realidade da política de cotas.

O estudo constatou que a Lei 12.711/2012 possibilitou o aumento do acesso de estudantes oriundos de escolas públicas e de estudantes pretos, pardos e amarelos à universidade. Porém, verificou-se a diminuição da presença de estudantes indígenas no contexto universitário da UFAM. Segundo dados da pesquisa de Jesus (2020), a presença de grupos indígenas atinge 1,2% dois anos antes da implementação da Lei de Cotas na UFAM e após a implementação, nos anos de 2013 e 2014, caiu para 0,2%.

Para Jesus (2020), a forma como é constituída a política de cotas combina mais categorias, como: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Fazendo com que os indígenas acabem competindo com preto e pardo. Desse modo, fazendo com que o número de cotistas pardos aumente de forma considerável.

O estudo de Vieira (2022) tem como objetivo analisar a implementação da Lei de Cotas na Universidade Federal do Amapá, utilizando a Teoria crítica de raça de Crenshaw (2002), que trabalha o conceito de raça como categoria central de análise, priorizando a narrativa de pessoas negras como sujeitas da história. O estudo utiliza como técnica de análise, o método hermenêutico-dialético de Minayo (2004, p. 227), que afirma que a crítica dialética “ênfatisa a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido” para possibilitar a compreensão dos fenômenos socioeducacionais.

O autor discorre sobre a importância da atuação do Movimento Negro por reivindicação de políticas na promoção de melhoria da mobilidade social, tendo sempre a educação como pauta de luta a ser alcançada. Aos poucos, o Movimento Negro teve que rever seu posicionamento universalista, pois à medida que as políticas eram implementadas, a população negra pouco avançava. E para quebrar essas barreiras, passou a reivindicar ações afirmativas com recorte racial. Vieira (2022) conclui que a maior dificuldade enfrentada na implementação da Lei nº 12.711/2012 refere-se ao, ainda operante, racismo estrutural e estruturante da sociedade brasileira, presença ainda marcante nas Instituições de Ensino Superior.

2.7.2 Implementação da Lei nº12.711/12 nos Institutos Federais

Colen (2016) investigou o processo de inclusão, pela Lei de Cotas, de estudantes negros e indígenas nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO). O autor faz a análise da situação real com relação ao processo de inclusão nos cursos técnicos presenciais de nível médio em Finanças e Informática para Internet, ofertados pelo IFRO – *Campus* Porto Velho Zona Norte, no período que compreendeu 2013/1 a 2014/2, a fim de conferir o ingresso, a permanência e a conclusão do curso, assim como uma análise do Programa de Assistência Estudantil.

Colen (2016) concluiu com os resultados do estudo, que o IFRO cumpre com a legislação, mas deixa a desejar no que diz respeito do acompanhamento dos estudantes cotistas.

2.7.3 Trajetórias dos estudantes quilombolas na universidade

Campos (2016) traz em sua pesquisa dissertativa as trajetórias dos estudantes quilombolas que ingressaram pelas ações afirmativas na Universidade Federal do Pará (UFPA). No percurso teórico-metodológico, foi utilizado um levantamento bibliográfico sobre a temática, assim como um levantamento e análise de documentos. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas com cinco estudantes quilombolas ingressos na graduação, no período de 2013 a 2015, com o objetivo de conhecer suas trajetórias em termos de acesso à universidade e permanência, suas vivências e experiências.

Campos (2016) teoriza seu estudo, a partir de Gomes (2017) e Fiabani (2012), para conceituar quilombo. De acordo com os resultados da pesquisa, o ingresso de estudantes quilombolas ao ensino superior foi uma grande conquista, mas eles ainda enfrentam grandes desafios no que diz respeito à permanência, como: racismo institucional, um currículo que aborde a realidade quilombola e dificuldades em relação ao capital institucional nos espaços da universidade.

As dissertações demonstram que a temática das trajetórias dos estudantes cotistas nos programas de pós-graduação em educação da região Norte ainda é um campo desprezioso, levando em consideração os 10 anos da promulgação da Lei nº12.711/2012. Porém, pesquisas que abordam a sua implementação nas universidades federais fazem parte de um campo que vem se consolidando na Região Norte.

Foram encontrados quatro estudos que versam sobre a implementação da Lei de Cotas nas universidades: dois na Universidade Federal de Rondônia, um na Universidade Federal do Amapá e um na Universidade Federal do Amazonas. Estas produções enfatizam que apesar das universidades se tornarem mais diversificadas com a implementação da Lei de Cotas, o racismo estrutural e institucional ainda são presentes na vida dos estudantes. Retratam também as dificuldades que as Instituições encontram em acompanhar os estudantes cotistas.

Foi encontrada uma produção no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia que discute a implementação da Lei de Cotas no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Este estudo resalta as dificuldades que o IFRO encontra em acompanhar os estudantes cotistas negros e indígenas.

No que se refere às produções sobre as trajetórias dos estudantes cotistas, foi encontrada uma dissertação, no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará, que aborda sobre as trajetórias dos estudantes quilombolas. Nesta incursão, vale ressaltar que os estudantes quilombolas ingressam na universidade pelo processo seletivo de reserva de vagas, que começou a ser adotada voluntariamente por algumas universidades a partir de 2003, com a aprovação da Lei nº. 12.711/2012. Estas instituições tiveram que se adequar a essa política e implementá-la em seus cursos.

Conclui-se que as produções acadêmicas fizeram avaliação das políticas afirmativas nas universidades federais da região Norte, com o objetivo de compreender o processo de implementação da Lei de Cotas e os desafios enfrentados pelos estudantes cotistas negros e estudantes quilombolas como um instrumento de busca de equidade. Porém, o racismo estrutural e estruturante ainda causa empecilhos para que essa equidade aconteça de fato, como: falta de um currículo que trabalhe a realidade e as vivências de alunos negros, quilombolas e indígenas, o acompanhamento ineficiente das instituições para com os alunos cotistas, a dificuldade ou falta de informação no que se refere à política de permanência do aluno cotista dentro da universidade.

CAPÍTULO III

“EU SOU A VOZ DA RESISTÊNCIA PRETA”⁹: MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Ai entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc. (Lélia Gonzalez, 2018, p. 373)

Nesta seção, serão discutidos os processos históricos de construção do racismo na sociedade, como ele se estrutura e se transforma a partir de cada momento histórico. Perpassar por estas conjunturas é de suma importância para compreender o legado do Movimento Negro às pautas e lutas pela Educação até chegar nas políticas de cotas na Universidade.

No último subtópico deste capítulo, será abordado o conceito de Quilombo como símbolo de luta e resistência da população negra, afim de conhecer também o território dos estudantes quilombolas e como o Movimento Negro protagonizou lutas com o objetivo de conseguir títulos para avanço de terras das comunidades negras rurais, para assim, também, compreender a existência da população negra quilombola que por muito tempo foi silenciada.

3.1 O racismo e seus processos históricos de construção

O colonialismo europeu constitui-se na segunda metade do século XIX, nesse período, o racismo se configurava como a “ciência” da superioridade branca, patriarcal e cristã na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que até hoje direciona a produção acadêmica ocidental (GONZALEZ, 1988).

De acordo com Gonzalez (1988), todo esse processo se estruturou numa concepção etnocêntrica, na qual considerava absurdas, exóticas e supersticiosas toda manifestação cultural vinda dos povos não ocidentais, que eram chamados de “selvagens”. Logo, houve a “naturalização” da superioridade europeia, justificando todas as formas de violência e o etnocídio sobre os povos que eram considerados inferiores.

Toda essa forma de violência era explicada pela Europa de forma racional dos “costumes primitivos” para elucidar uma questão de racionalidade administrativa de suas

⁹ Verso da música *Eu sou*, do artista negro Washington Duarte (WD), que traz como uma forma de protesto o processo de marginalização do povo preto pela sociedade.

colônias. Com a resistência dos povos colonizados à violência, deferia novas proporções, chegando às vezes não parecer violência e sim “verdadeira superioridade”

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus e suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta, pelo menos, duas faces que só se diferenciam enquanto táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me, no caso, ao que comumente é conhecido como *racismo aberto* e *racismo disfarçado*. O primeiro, característico das sociedades de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa, estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros (“sangue negro nas veias”). De acordo com essa articulação ideológica, miscigenação é algo impensável (embora o estupro e a exploração sexual da mulher negra sempre tenha ocorrido), na medida em que o grupo branco pretende manter sua “pureza” e a reafirmação de sua “superioridade”. Em consequência, a única solução, assumida de maneira explícita como a mais coerente, é a segregação dos grupos não brancos. (GONZALEZ, 2018, p. 72)

Gonzalez (2018) define o *racismo disfarçado* utilizando o termo *racismo por denegação* nas sociedades de origem latina, nas quais predominam as teorias de miscigenação, da assimilação e da democracia racial. O melhor exemplo de *racismo por denegação* é a chamada América Latina, que é muito mais ameríndia e amefricana. Principalmente nos países de colonização luso-espanhola, trata-se de uma forma de compreender como esse tipo de racismo se desenvolve e se constitui na forma absoluta de alienação dos povos não brancos.

Para abranger essa estrutura, é necessário voltar-se à formação histórica dos países ibéricos, Espanha e Portugal, que ocorreu no desenrolar de uma luta plurissecular contra a presença de invasores que se diferenciavam não somente pela religião (Islã). As tropas não eram só preponderantemente negras (3.700 mouros para 300 árabes), mas também eram comandadas por um general negro, “Tárik-bin-Ziad”. Ademais, não só os soldados, como o ouro do reino negro de Ghana (África Ocidental) foram responsáveis pela conquista moura da Ibéria (Al-Andulus). As duas últimas dinastias que governaram Al-Andulus procediam da África Ocidental: a dos Almorávidas e a dos Almohadas. Foi sob o reinado deste que nasceu, em Córdoba, o filósofo Averróis. Assim, a presença moura deixou grandes marcas nas sociedades Ibéricas, como na França, Itália e etc. Isso explica porquê o *racismo por denegação* tem na América Latina um lugar de privilégio para sua expressão, uma vez que Portugal e Espanha alcançaram uma vasta experiência no que diz respeito aos processos mais eficazes de articulação das relações raciais (GONZALEZ, 2018).

As sociedades ibéricas estruturam-se a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram constituir a América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas,

dispensam formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (GONZALEZ, 2018, p. 73).

Diante desse contexto, é possível afirmar que o racismo latino-americano assume uma posição mais sofisticada para manter negros e indígenas em condições subordinadas, graças a ideologia do branqueamento que reproduz a ideia de que os valores culturais do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Isso produz o mito de embranquecer negando a própria raça e a própria cultura. Podemos refletir sobre essa perspectiva quando pessoas negras se relacionam com pessoas brancas com a intenção de “limpar o sangue”, tendo filhos miscigenados. Assim como, também, as mulheres negras alisam seus cabelos crespos na tentativa de se aproximar de um padrão eurocêntrico para serem aceitas.

Os efeitos do racismo por segregação sob os grupos discriminados reforçam a identidade racial dos negros, diferente do *racismo por denegação*. A identidade racial é percebida por qualquer criança desse grupo, as crianças negras, por exemplo, crescem sabendo o que são sem se envergonhar disso, o que permite desenvolver outra forma de percepção no interior da sociedade em que vivem. Podemos frisar o fato dos quadros jovens dos movimentos de liberação da África do Sul e da Namíbia, ou para o fato do Movimento Negro dos Estados Unidos ter conseguido conquistas sociais mais amplas do que os Movimentos Negros da Colômbia, do Peru e do Brasil (GONZALEZ, 2018). A segregação não é algo positivo, mas é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces que provocam o empenho para que os grupos étnicos lutem de forma mais contundente.

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado “inferior”. A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse a lutasse, em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista (GONZALEZ, 2018, p.120)

Nesse contexto, podemos citar os protestos que ganharam as ruas do mundo em 2020, contra assassinatos de pretos por brancos, como o de George Floyd, nos EUA, por polícias militares; e o de Beto, por agentes de segurança privada do Carrefour, no Brasil.

Já o *racismo por denegação* assume uma condição diferente, sendo um racismo mais sofisticado como o mito da democracia racial. Nesse caso, a força cultural se apresenta como a melhor forma de resistência, o que não significa que vozes não se ergam para denunciar o sistema racista.

Segundo Mbembe (2020, p. 175),

[...] a colonização também foi um projeto de universalização. Sua finalidade era inscrever os colonizados no espaço da modernidade. Mas a sua vulgaridade, a sua brutalidade tão habitualmente desenvolvida e a sua má fé fizeram do colonialismo um exemplo perfeito de antiliberalismo.

Nessa incursão, Almeida (2019) elucida como exemplo antiliberal a Revolução Haitiana, que ocorreu devido à escravização do povo negro do Haiti. Os negros escravizados reivindicavam liberdade e igualdade universais, fundadas pela Revolução Francesa. Tornou-se evidente que o projeto liberal-iluminista não tornava todos os homens iguais. Os mesmos que aplaudiram a Revolução Francesa viram a revolução do povo haitiano com desconfiança e impuseram vários obstáculos, que até nos dias de hoje pagam o preço pela reivindicação de liberdade.

Diante disso, notou-se que o projeto liberal-iluminista não dava igualdade para todos os homens e nem garantiria humanidade para todos os indivíduos. Segundo Almeida (2019), é nesse contexto que a raça surge como conceito central para que a contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de destruição colonial operem simultaneamente como alicerce da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos em negros, brancos e indígenas, serviu como forma de submissão das populações Africanas, da Ásia e da Oceania.

De acordo com Almeida (2019), essa tradição liberal-iluminista produz uma literatura de justificação. O que pode ser encontrado em escritores que defendiam as ideias de subjugação para os povos africanos, desde Hegel, no século XVII, até Raimundo Nina Rodrigues, no século XIX. Hegel se refere aos povos africanos como povo “sem história”, “ferozes” e “bestiais”. Essas associações entre seres humanos, incluindo suas características físicas a animais, é algo comum do racismo, que promove práticas discriminatórias e até mesmo genocídio da população negra. Já Raimundo Nina Rodrigues defendia ideias baseadas no racismo científico.

A síntese perfeita da crítica a essa tradição de justificação do racismo em suas diversas faces encontra-se no pensamento de Amador de Deus (2020, p. 34), assim expressa de forma didática:

O racismo é um fenômeno que tem como um de seus suportes a crença na naturalização da superioridade do colonizador. E, em consequência, a naturalização da existência de grupos naturalmente hierarquizados. A causa da hierarquia não é fixa. Ela adquire e adquiriu várias formas ao longo do tempo. Em alguns momentos, a suposta causa se fundamentou na superioridade de uma cultura em relação a outras culturas. Em outros momentos, a causa encontra resposta na biologia, e então, as causas, superioridade cultural e superioridade biológica, se misturam, se fundem e passam a constituir um fenômeno complexo, capaz de englobar os aspectos físicos, morais, intelectuais e culturais dos grupos em situação de subalternidade.

Logo, compreende-se que o racismo tem como princípio os critérios de classificação dos grupos hierarquizados, como: cor da pele, traços físicos e cultura eurocentrada, além do

padrão socioeconômico privilegiado. Os grupos que não possuem esses critérios são vistos para que subsiram os grupos privilegiados.

Segundo Amador de Deus (2020, p. 36),

O racismo faz uso dos estereótipos que atribuem superioridade a um grupo e, por consequência, inferioridade ao “outro”. Por sua vez, os estereótipos constituem alicerces para a construção do preconceito racial, base da discriminação racial.

Assim, o racismo fomenta desigualdades sociais, fazendo com que negros e negras vivam de forma desumanizada e em lugar de subalternidade, para assim subservir aos brancos, a quem são garantidos privilégios na sociedade.

O racismo também configura relações de poder, consistindo na capacidade de o grupo privilegiado criar uma ideologia que além de legitimar essa relação de poder, funcione como um meio de reproduzi-la.

Não existe racismo desvinculado das relações de poder. Esse é o papel que as consequências sociopolíticas do racismo são submetidas ao poder possuído pelos racistas [...] uma pessoa pode considerar toda sua vizinhança inferior, mas se essa pessoa não possuir poder, sua opinião racista será limitada e os vizinhos não sofrerão maiores consequências (AMADOR DE DEUS, 2020, p. 37).

Assim, entende-se que o racismo depende de estruturas sociais para que a discriminação continue sistemática. Para Almeida (2019), o racismo é uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, se manifestando através de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, dependendo do grupo social a qual pertençam.

O preconceito e a discriminação racial são produzidos pelo racismo, o preconceito de raça é baseado em estereótipos para com indivíduos pertencentes a determinados grupos, podendo ou não resultar em práticas discriminatórias. Como, por exemplo, rotular negros como violentos. Já a discriminação é o tratamento diferenciado a esses grupos. Conforme Almeida (2019, p. 23), “a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça”.

Para Almeida (2019), existem dois tipos de discriminação: a discriminação direta, que se caracteriza com o repúdio a indivíduos ou grupos motivado pela condição racial, a exemplo dos países que proíbem a entrada de negros, judeus e muçulmanos e até mesmo lojas que se recusam a atender clientes de determinada raça. E a discriminação indireta, na qual a situação dos grupos minoritários é ignorada ou quando são impostas regras de “neutralidade racial”, sem levar em consideração a existência dos problemas e marcadores sociais em determinados grupos.

Nesse contexto de discriminação indireta, pode-se citar como exemplo o debate contrário à Lei de Cotas para estudantes negros nas universidades, que versa sobre a constitucionalidade e não a respeito da situação que a maioria dos estudantes negros e negras vivenciam devido ao racismo estrutural e estruturante. Além de versar sobre a constitucionalidade, a lei ainda reflete a questão da necessidade de cotas sociais, não utilizando somente o critério étnico-racial.

[...] as cotas, de acordo com a Lei Federal 12.711/2012, beneficiam os pretos, os pardos, os indígenas e os brancos oriundos de escolas públicas de acordo com a renda familiar. Tal fato torna insustentável a defesa da ideia de que essas cotas são somente raciais. Com efeito, são todas cotas sociais, uma vez que todos os problemas da sociedade são sociais, o que invalida a oposição entre cotas raciais e cotas sociais (MUNANGA, 2019, p. 113).

Nesse contexto, Munanga (2019) reafirma a invalidez da oposição entre os discursos de cotas raciais *versus* cotas sociais, pois entende que todos os problemas da sociedade são problemas sociais, assim como o racismo.

O racismo -que se materializa como discriminação racial-é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Para Almeida (2019), não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político, pois ele também deriva de um processo histórico e estrutural onde essa dinâmica tem relação com as peculiaridades de cada formação social. Quanto ao processo histórico, o racismo pode se manifestar de forma circunstancial e específica e em conexão com as transformações sociais.

[...] apesar da determinação formal de aspectos como a economia, o Estado e o direito (formas sociais), cada sociedade possui uma trajetória singular que dará ao econômico, ao político e ao jurídico, particularidades que só podem ser apreendidas quando observadas as respectivas experiências históricas (formações sociais) (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Em relação à construção histórica do racismo, podemos observar a validade dessas bases conceituais indicadas por Almeida (2019), uma vez que as características biológicas só adquirem relevância em determinadas circunstâncias sociais, políticas e econômicas de determinadas sociedades.

Conforme Amador de Deus (2008), validar a concepção de “raça” como um fator biológico é algo problemático, pois deve-se levar em conta duas condições quando se pensa em raça: a primeira, é de que “raça” é um conceito subjetivo e instável ao longo da história. A segunda condição, é que mesmo que raça seja contestada cientificamente, a classificação, de acordo com as diferenças físicas, conserva uma força inquestionável que provém da visibilidade

dos traços físicos e isso faz com que a “raça” possua um caráter social. Logo, o conceito de “raça” para Amador de Deus (2008, p. 56),

(...) corta transversalmente as fronteiras do estado nacional, porém a discriminação, a classificação e a organização das relações sociais entre “raças” acontecem em Estados que tem o poder de reforçar políticas que contêm meios capazes de incluir ou excluir pessoas, privilegiar com poder e recursos grupos selecionados e decidir quem tem o direito ou não de se tornar cidadão.

Nesse contexto, entende-se que o termo raça assume um papel histórico que não pode ser avaliado somente como mera característica biológica, pois é algo construído socialmente.

Em suma, o conceito de raça, deve ser entendido como um constructo social, que engloba em sua constituição histórica uma dimensão que é também biológica, não no sentido de que seja uma realidade que explique a diversidade humana e a dívida de raças estanques, mas no sentido de que produz a legitimidade dos efeitos da classificação racial universal estabelecido no século XVI, a partir de uma concepção baseada nas relações de poder, estabelecida no mundo com o colonialismo, capaz de gerar um padrão de poder e de distinção hierárquica entre as raças, e consequentemente um sistema definidor de subalternidades. (AMADOR DE DEUS, 2008, p. 56-57).

3.2 Racismo estrutural no Brasil

Como foi discutido anteriormente, entende-se que o racismo antecede o processo de escravização dos povos africanos. Na modernidade/colonialidade os povos não brancos foram reduzidos ao trabalho escravo, assim como tiveram toda a sua história e cultura apagadas. De acordo com Amador de Deus (2008), o racismo não foi criado com a escravidão, mas essa o tem como hipótese estabelecida em relações de poder hierarquicamente construídas.

Os registros históricos sinalizam que o regime escravista no Brasil aconteceu com a chegada dos primeiros africanos escravizados após a invasão dos portugueses nas terras dos indígenas, onde atualmente localiza-se o estado da Bahia. Logo, as pessoas escravizadas, negros e indígenas, iniciaram o plantio de cana-de-açúcar. Os primeiros engenhos deram grandes lucros e por dois séculos, constituiu o produto básico da economia, que destinava a suprir os mercados europeus (NASCIMENTO, A., 1980).

Os engenhos de cana-de-açúcar demandavam grande força de trabalho nos séculos XVI e XVII, nas províncias de Bahia e Pernambuco. Por este motivo, nessas regiões, se concentraram muitas pessoas escravizadas para suprir a mão de obra. Ainda no século XVII,

descobriram-se minas de ouro e diamantes em Minas Gerais, fazendo com que parte da população negra escravizada se deslocasse para o Sudeste.

De acordo com Abdias do Nascimento (1980), a região Norte do país também sofreu grande fluxo da população escravizada quando a indústria têxtil da Inglaterra demandava de algodão e o grande produtor foi a província do Maranhão.

As plantações de algodão provocaram forte concentração de escravos naquela região do norte do país, enquanto fenômeno semelhante ocorria em Minas Gerais por causa das atividades da mineração. Mas quando o país inicia o chamado ciclo do café, no século XIX, uma vez mais desloca-se o foco da presença escrava, agora para as províncias centro-sul do Rio de Janeiro e São Paulo; um século mais tarde São Paulo se tornava a capital industrial do Brasil (NASCIMENTO, A., 1980, p. 50).

O processo de escravização no país gerou o genocídio em massa das populações negras e indígenas, ainda assim, levou-se a acreditar que a relação, entre o europeu, o negro e o indígena, fez com que no Brasil se construísse a ideia de que não existe racismo em sua estrutura, pois ocorreu a miscigenação entre esses povos, sem ao menos considerar que, nesse processo de miscigenação, as mulheres negras e indígenas, além de escravizadas, também foram violentadas sexualmente pelo homem branco. Porém, as análises sociológicas sobre a miscigenação no Brasil não gozam de unanimidade, para as quais identificam-se pelo menos três grandes linhas de pesquisa a respeito das relações entre raça, classe e desigualdades sociais.

No início da década de 1930, Gilberto Freyre formulou uma concepção de relações sociais dando ênfase às contribuições positivas do africano e do ameríndio para a cultura brasileira. Desse modo, Freyre formulou concepções que respaldaram a democracia racial que implica na igualdade entre as pessoas independentemente de sua cor ou etnia, pois, para ele, a mistura de raça entre o colonizador português e colonizados negros e indígenas envolve a ausência de preconceito e discriminação racial, existindo, assim, iguais oportunidades sociais e econômicas entre negros e brancos (GONZALEZ; HASENBALG, 1982).

Nessa incursão, a democracia racial de Gilberto Freyre permitiu outras influências por estudiosos das relações raciais no norte do Brasil, rural e urbano, entre as décadas de 1940 e 1950. Esses estudiosos, impressionados pela dicotomia racial no Brasil e nos Estados Unidos, sustentaram a ideia de que no Brasil não existia preconceito de raça ou de cor. Para eles, o preconceito existente no Brasil era somente o preconceito de classe.

Em 1950 e 1960, foi desenvolvida, pela escola de São Paulo, a terceira linha de pesquisa que incorpora uma análise de classe da questão racial. Sociólogos, como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, partem da ideia de que o sistema de relações raciais é focado a partir da análise do processo de desagregação do sistema escravista de castas e da constituição de uma sociedade de classes.

Depois da abolição, a situação social do negro é vista à luz da herança do antigo regime.

Preconceito e discriminação raciais, o despreparo cultural do ex-escravo para assumir a condição de cidadania e de trabalhador livre e a sua negação do trabalho como forma de afirmação da posição de homem livre resultaram na marginalização e desclassificação social do negro, que se estendeu por mais de uma geração (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 86).

De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (1982), esse diagnóstico está relacionado à Região Sul do país, onde a maioria da população negra tinha saído da escravização nos anos finais do sistema escravista. No restante do país, a transição de escravo para homem livre foi mais gradual. A maioria da população negra já era livre antes da abolição em alguns lugares, como o Nordeste e Minas Gerais, mas continuou sem avançar em relação ao mercado de trabalho.

De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (1982), o período pós-abolição foi marcado pela tentativa de inserção da população negra no mercado de trabalho e na estrutura da sociedade de classe emergente em busca da ascensão social. A discriminação racial e a preferência por trabalhadores brancos imigrantes aparecem junto com uma forte ênfase nas deficiências culturais dos ex-escravos, como falta de normas organizadas de comportamento, desorganização familiar e social. No regime escravista, permeava o preconceito e a discriminação, mas esses eram contrapostos com os fundamentos jurídicos, econômicos e sociais para uma sociedade de classes.

Nessa perspectiva, promove-se na sociedade a ideia de que o racismo desapareceria com o amadurecimento do capitalismo, transformando o racismo à brasileira em um fenômeno transitório e assim solidificando raça e posição na estrutura social.

Para Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 88), no enfrentamento desse problema, a perspectiva assimilacionista está presente nas três abordagens das relações raciais:

Num caso o papel da raça na geração de desigualdades sociais é negado, noutro o preconceito (racial) é reduzido a um fenômeno de classe e por último, a discriminação racial constitui um resíduo cultural do já distante passado escravista. Nenhuma destas perspectivas considera seriamente a possibilidade da coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista.

Para Gonzalez e Hasenbalg (1982), o preconceito e a discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição. Eles adquirem novas funções dentro da nova estrutura social e as práticas racistas dos grupos dominantes passam a se relacionar aos privilégios materiais e simbólicos que eles obtêm da desqualificação competitiva com os negros. Nessa perspectiva, não existe nenhuma lógica pertinente ao desenvolvimento do capital que leve a um conflito entre racismo e industrialização.

A raça continua como critério mais importante na distribuição de pessoas na hierarquia social. Com o passar do tempo, explica-se a diminuição da escravidão com relação à posição social da população negra, pois, segundo Gonzalez e Hasenbalg (1982), quanto mais distancia-se do sistema escravista, menos se pode atrelar a escravidão como uma causa da atual subordinação social do negro. Esse fato deve ser atribuído às relações estruturais e à desigualdade entre brancos e negros no presente.

Nesse sentido, pode se relacionar a estrutura desigual de oportunidades de mobilidade social após a abolição à desigualdade na distribuição geográfica de brancos e negros e as práticas racistas do grupo racial dominante.

[...] nota-se que um número desproporcional de negros vive nas regiões predominantemente agrárias e menos desenvolvidas do Brasil, onde as oportunidades econômicas e educacionais são muito menores do que o Sudeste, onde se concentra a parte majoritária da população branca. Esta segregação geográfica dos dois grupos raciais foi inicialmente condicionada pelo funcionamento do sistema escravista e posteriormente reforçada pelas políticas de estímulo à imigração europeia implementadas no Sudeste, cujo resultado foi a segmentação regional do mercado de trabalho entre o fim do escravismo e a década de 1930 (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 90).

Nesse contexto, as práticas discriminatórias e racistas da população branca limitam as aspirações do negro obstruindo sua mobilidade social, além de projetarem uma autoimagem desfavorável da população negra. Essa visão negativa do negro começa a ser projetada também nos textos escolares, estando presente nos meios de comunicação de massa, assim, abrangendo um conjunto de estereótipos e representações populares.

Para Almeida (2019), o racismo estabelece um complexo imaginário social que é reforçado pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e pela escola. Um indivíduo ao assistir novelas brasileiras, vai se convencer de que mulheres negras tem uma vocação para o trabalho doméstico, que homens negros estão ligados ao crime ou que homens brancos são líderes e poderosos.

Nesse contexto, percebe-se o quanto a cultura televisiva influencia para que a imagem das pessoas negras seja associada à subalternidade ou criminalidade. Assim, também pode-se frisar as programações infantis que quase sempre trazem como protagonista uma pessoa branca, fazendo com que as crianças negras cresçam sem representatividade e construindo que o padrão eurocêntrico seja o aceitável pela sociedade.

A escola, por sua vez, contribui nessa construção negativa da imagem da população negra, pois reforça todas essas percepções ao apresentar uma sociedade onde negros e negras não têm contribuições importantes para a literatura, ciência, matemática e que as pessoas

escravizadas só foram libertas pela bondade de pessoas brancas conscientes e não por um histórico de luta e resistência do povo preto.

Nesta incursão, reforça as práticas discriminatórias e a violência simbólica contra o negro regulando as suas aspirações sociais, conforme o que o grupo racial dominante impõe como “lugares apropriados” para as pessoas de cor (GONZALEZ; HASENBALG, 1982).

O grupo dominante é aquele que tem o poder político, econômico e ideológico. São os grupos heteronormativos, brancos e homens. Já as minorias são os grupos que sofrem com o racismo, machismo e preconceito de orientação sexual. Esse grupo é visto como inferior e não possui poder e nem privilégios na sociedade.

Segundo Amador de Deus (2020), o grupo dominante possui privilégios e a sua cultura é naturalizada por toda a sociedade e sua língua é a que domina a esfera privada e pública.

A posição de privilégio de um grupo provém, quase sempre, de seu acesso ao poder da máquina do Estado. Por sua vez, o poder do Estado pode se manifestar de diversas maneiras, que vão desde o que se pode chamar de “definição racial” até o controle das oportunidades de emprego, educação, habitação etc. O Estado tem poder fundamental tanto no alívio quanto no aumento das dificuldades das vítimas do racismo (AMADOR DE DEUS, 2020, p. 38).

Diante disso, pode-se afirmar que o Estado exerce o controle na vida das pessoas e atua de forma racista quando não cria políticas de enfrentamento do racismo, tais como: oportunidades de emprego, aumento no número de vagas em escola pública, políticas de ações afirmativas para a entrada da população negra nas universidades e assistência para que os alunos e alunas que ingressam nas universidades, por meio dessas políticas, venham a permanecer e a concluir seus cursos.

O racismo estrutural no Brasil é institucionalizado, pois o mito da democracia racial ainda impera no discurso da classe dominante e também é reproduzido por parte da classe dominada.

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem (ALMEIDA, 2019, p. 43).

O que vai quebrar essa estrutura é a reflexão crítica de negros e negras sobre sua condição na sociedade e a escola deve exercer esse papel de criticidade da realidade para além do imaginário racista.

Outra consequência do racismo estrutural é a ideia de meritocracia que está associada à falta de méritos dos indivíduos. A desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza,

desemprego e ascensão social é entendida como o não esforço da população negra em estudar ou trabalhar o suficiente para conquistá-los.

De acordo com Almeida (2019), a meritocracia se evidencia através de mecanismos institucionais, como os concursos públicos e os vestibulares nas universidades. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas públicos de ensino, o perfil dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito à condição de ser homem, branco, hétero e cisnormativo. Os meios de comunicação que difundem padrões culturais e raciais a grupos dominantes também fazem parte desse conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos.

Para Bento (2022, p. 13),

[...] a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa. Há que se lembrar de que muitas vezes a “competência” exigida está ligada a um tipo de familiaridade com códigos da cultura organizacional adquiridos ao frequentar instâncias mais estratégicas das instituições, bem como quando se tem algum tipo de relacionamento com lideranças de níveis hierárquicos mais elevados. Essa experiência não é acessada, em geral, por grupos que carregam uma herança de discriminação e exclusão.

Nessa perspectiva, a lógica da meritocracia não leva em consideração a trajetória de vida diferente de cada grupo, como a qualidade do ensino que foi acessado por pretos e brancos, a disponibilidade de ter equipamentos tecnológicos que auxiliem os estudos, o sistema de saúde ou o saneamento básico. São muitas diferenças e privilégios existentes em cada realidade social que nem pode ser comparada a nível de mérito. Por fim, vale citar o sistema carcerário, no qual o principal objetivo de conter a criminalidade é na verdade um controle racial da pobreza, visto que a maioria da população carcerária é negra.

No Brasil, o mito da democracia racial faz com que as pessoas reforcem a ideia de que o racismo não existe. Isso sustenta o discurso meritocrático.

Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras, que não fizeram tudo que estava ao seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal (ALMEIDA, 2019, p. 51).

Assim, a meritocracia é um discurso racista que faz com que os indivíduos se conformem com a desigualdade social e faz com que o poder estatal continue praticando o racismo institucional e não criando políticas de enfrentamento para combater a desigualdade racial.

3.3 A luta do Movimento Negro pelo direito à educação

De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro é um ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo de sua história política, social, cultural e educacional em prol da superação do racismo.

O Movimento Negro possui um histórico de lutas no campo educacional, que, segundo Domingues (2007), pode ser dividido em quatro momentos: da primeira república ao Estado novo (1889-1937), da segunda república à Ditadura Militar (1945-1964), do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000) e sua quarta fase se iniciou na nova república, nos anos 2000, até atualmente.

De acordo com Domingues (2007), a primeira fase do Movimento Negro é marcada com um ano após a abolição, quando o sistema político não assegurou políticas públicas de assistência para a população negra que foi marginalizada socialmente, psicologicamente e economicamente. E para reverter esse quadro, os ex-escravizados e seus descendentes se mobilizaram e construíram os movimentos de mobilização racial negra. Assim, constituindo dezenas de grupos (grêmios, clubes e associações) em alguns estados do Brasil.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Algumas dessas associações agregavam trabalhadores negros portuários, ferroviários e ensacadores. Desse modo, constituíam-se com um caráter sindical. Também se constituíram associações formadas somente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas.

Nesse período, a imprensa negra paulista surgiu com o objetivo de tratar de questões que afetavam a população negra, como: educação, saúde, mercado de trabalho e habitação. Era uma forma de refletir soluções para o problema do racismo na sociedade. Desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, circularam alguns jornais: O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Bandeirante (1918), A Liberdade (1918) e A Sentinela (1920), entre outros (GOMES, 2017).

Segundo Gomes (2017), a imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX, que atribuía a inferioridade intelectual da população negra,

pautando-se no ideário do racismo científico. Os jornais cumpriam um papel educativo de informar e politizar a população negra a respeito de sua integração na sociedade.

Nesse contexto, é importante frisar o papel da Frente Negra Brasileira (FNB) que surgiu em São Paulo, em 1931, se tornando a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), convertendo o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. A FNB promovia a educação, criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, grupo musical e teatral, time de futebol, curso de formação política visando a integração dos negros e negras na sociedade. Se tornou partido político em 1936, mas foi extinto em 1937 com o decreto assinado por Getúlio Vargas que tornou ilegais todos os partidos políticos (DOMINGUES, 2007).

De acordo com Gomes (2017), a Frente Negra é considerada uma articuladora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época.

Para Domingues (2007), a segunda fase do Movimento Negro é marcada por um movimento organizado no qual ampliou-se sua política de ação. A discriminação racial se tornava mais problemática, pois aumentava-se a competição devido ao crescimento do mercado. O preconceito racial continuava a perseguir a população negra que permaneceria marginalizada em favelas, mocambos, alagados e na agricultura de subsistência.

Nessa época, um dos principais grupos de organização foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, cuja sua principal liderança foi Abdias do Nascimento.

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 109).

O TEN alfabetizava seus participantes, muitos deles eram operários, favelados, empregados domésticos ou sem profissão definida. Fazendo-lhes refletir sobre os espaços ocupados pela população negra. Assim como a reivindicação do ensino público para todas as crianças, a admissão de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário (GOMES, 2017).

Nesse contexto, percebe-se que o Movimento Negro, além de promover espaços de integração para a população negra, também é um movimento que politiza seus integrantes.

fazendo com que estes tenham consciência do racismo na sociedade e que somente a luta por políticas públicas consistentes é capaz de amenizar as desigualdades sociais.

É importante ressaltar que o Movimento Negro atuou na luta das políticas educacionais dos anos de 1940 e 1960 para a inclusão da população negra na escola pública, fomentando discussões sobre raça no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61).

Segundo Gomes (2017, p. 31),

[...] apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida lei, a raça operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente da época. Uma análise mais detida dos diferentes documentos sobre a tramitação do texto legal permite inferir que naquele momento a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade.

Nesse contexto, vale ressaltar que dentro das políticas públicas a questão racial sempre foi debatida de forma universalista, sempre associando raça à classe, com o propósito de esvaziar as ações da população negra como sujeitos de história. Esse mesmo debate permeou a aprovação da política de cotas raciais, onde seu foco principal era a reparação histórica com o povo negro, mas a burguesia tratou de esvaziar essa ação ampliando a lei para estudantes de baixa renda e pessoas com deficiência.

De acordo com Amador de Deus (2020, p. 69),

[...] temos um processo de abolição que entrará para a história oficial da nação brasileira como sendo resultado da benevolência das elites letradas. Após a abolição, as elites montam estratégias contra as organizações dos negros, que passam a ser perseguidos em suas ações rotuladas como desorganizadas, artificiais e deslocadas. Enquanto isso, as elites firmam o pacto com a persona (máscara) contemporânea do racismo brasileiro: o mito da democracia racial.

O Movimento Negro, até a década de 1980, no que se refere à educação, possuía o discurso universalista, mas, a partir do momento em que se constatou que as políticas públicas de educação, ao serem implementadas, não atendiam a população negra, as reivindicações do Movimento Negro começaram a mudar. Nesse momento, as ações afirmativas passaram a ser uma demanda real (GOMES, 2017).

A terceira fase do Movimento Negro é marcada pelo início do processo de redemocratização. O golpe militar de 1964 representou uma derrota para a luta do povo negro, pois desarticulou o enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Seus militantes eram estereotipados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil, visto que perpetuava-se a ideia de que se vivia em uma democracia racial.

A discussão racial foi praticamente banida, desmobilizando as lideranças negras. A reorganização política antirracista aconteceu no final da década de 1970 nos movimentos

populares sindicais e estudantis, mas isso não significa que no período mais intenso da ditadura não houve nenhuma ação. Estudantes e artistas criaram o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), a imprensa negra retorna com os jornais: *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do *13 de Maio* para o *20 de Novembro*. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976 (DOMINGUES, 2007). Essas iniciativas não tinham um sentido de enfrentar o regime. Somente com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, o Movimento Negro volta a se organizar politicamente, inspirado na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras.

Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, naquele momento, por ampla reforma constitucional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 à meados de 1980. As reformas constitucionais de alguns países, à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais (GUIMARÃES, 2003 *apud* GOMES, 2017, p. 33).

Nessa incursão, de acordo com Gomes (2017, p. 33), na segunda metade dos anos de 1990, raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado ao construir a emancipação do Movimento Negro e o aumento no número de pesquisadores e pesquisadoras interessados na temática racial. Nesse período, é importante citar as principais ações do Movimento Negro, como a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida, no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. Essa ação teve como resultado o Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial, que foi entregue ao Presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso. A partir disso, em 1996, foi criado o Grupo de trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Também foram criados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), um projeto que foi executado pelo Ministério da Educação (MEC), logo depois aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. As questões da Diversidade Cultural foram contempladas pelos PCNs, mesmo que ainda de uma forma universalista de educação (GOMES, 2017, p. 34).

A proposta dos PCNs, à época, era de garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas para o processo de construção da cidadania e igualdade de direitos entre os cidadãos. Desse modo, sustentaria o respeito entre os alunos no ambiente

escolar, fazendo com que estes alcançassem o progresso em sua aprendizagem (BRASIL, 1997).

Nos anos 2000, o Movimento Negro passa a reivindicar, com mais força, políticas públicas educacionais que venham reparar historicamente a população negra. É importante citar a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), ocorrida em Durban na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Após esse evento, o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas para a população negra nas universidades passou a ganhar força. O Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência do racismo institucional, se comprometendo a construir medidas para a superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no mercado de trabalho.

De acordo com Gomes (2017, p. 34-35),

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais.

Em 2003, também foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando os artigos 26-A e 79-B da LDB, nos quais traz como obrigatoriedade para os currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica. E a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como “o dia da consciência negra”. Regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

Nessa perspectiva, é importante ainda mencionar também a implementação da Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece a efetivação da igualdade de oportunidade e defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, além do combate da discriminação racial. E a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012. Ademais, a implementação da Lei nº 12.711 de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades e institutos federais.

Todas essas implementações foram resultado da luta e reivindicações do Movimento Negro para que a população negra tivesse acesso e direito à educação. E evidenciam o protagonismo desse movimento como um ator político e um educador, que, segundo Gomes

(2017, p. 38), “produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira”.

Ressalta-se que essas ações têm como objetivo atender a população negra, mas não se limitam a ela, pois visam a construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais democráticos para todos e todas.

3.4 Quilombo: sinônimo de luta e resistência negra e o território dos estudantes quilombolas

O termo Quilombo nos remete a um território de luta e resistência da população que era escravizada no período colonial. Nesse período, a população negra e indígena promoveu vários levantes contra as formas de opressão do colonizador, várias revoltas explodiram no século XIX: na província da Bahia, na cidade do Rio de Janeiro, na província do Maranhão, Ceará, Pará e demais estados do Brasil.

Os quilombos ou mocambos eram territórios formados pelo povo negro escravizado não só para a fuga da escravidão e organização das revoltas, mas uma atitude dos negros e negras para se conservarem no sentido histórico e consciência grupal (NASCIMENTO, 2021).

Segundo Nascimento (2021), os estudos sobre quilombos demonstram que a criação desses assentamentos era como uma fuga das pessoas escravizadas, mas é relevante salientar que existiam outras formas de negação ao sistema de opressão como abortos, suicídios, assassinios de senhores e de sua descendência. Logo, pondera-se que fugir dos maus tratos dos senhores não chega a ser um motivo tão forte que levasse grande números de negros e negras a criar os quilombos.

(...) alguns eminentes historiadores veem no “quilombo” um retorno a “situação tribal”, uma necessidade imanente de o homem voltar às suas origens na África. Ou ainda o coroamento de um ideal inato de liberdade dos grupos comprometidos com o “quilombo”. É justo que pensemos que uma das aspirações do escravo seja a liberdade, mas não no sentido que a literatura interpreta. Sem dúvida essa interpretação está baseada numa visão impregnada de ideologia liberal burguesa que remonta aos utópicos e até a Rousseau e aos pensadores do século XVIII, o mesmo ideal que se presume tenham levado a Revolução Francesa. Mais recentemente, baseando-se em princípios marxistas, os historiadores veem o quilombo como tentativa frustrada de tomada de poder, entendendo-se assim que o escravo, por não possuir uma consciência “adequada” não conseguiu lograr essa vitória” (NASCIMENTO, 2021 p. 123).

Nessa perspectiva, entende-se que o quilombo se forma a partir da necessidade humana de se organizar de um modo específico e não pelo modo estabelecido pelo colonizador.

No século XV, a maior fonte de riqueza para os europeus era o tráfico escravista, o Brasil passou a ser o maior destinatário do tráfico de pessoas escravizadas em meados do século

XVI. Os portugueses constataram que o comércio de escravos atendia aos interesses coloniais mais do que qualquer outra atividade e utilizaram três métodos categóricos para obter esse empreendimento (NASCIMENTO, 2021).

O primeiro baseava-se na compra por parte dos traficantes nos mercados dos povos mais afastados, junto às fronteiras do Congo e de Angola. Mbundu, povo fixado próximo ao lago Stanley, deu nome a esses traficantes, os famosos pombeiros. O segundo método consistia em obter escravos através da imposição de tributos aos chefes mbundu conquistados (...) o terceiro método de adquirir escravos era através de guerras diretas. Os governadores eram os mais interessados neste último procedimento. Alguns deles, com interesse no Brasil, preocupavam-se em abastecer de escravos suas próprias terras americanas (NASCIMENTO, 2021 p. 154-155).

Nessa perspectiva, os negros escravizados acabavam se agrupando, formando sociedades diversas como forma de resistência à opressão e à escravidão. Dessa forma, os quilombos se expandiram pelo território brasileiro, sendo o mais emblemático o Quilombo de Palmares.

De acordo com Nascimento (1980), o grupo de africanos escravizados no Brasil que fundou o Quilombo de Palmares, fugiu para a floresta onde hoje estão localizados os Estados de Alagoas e Pernambuco. Inicialmente era um grupo pequeno de fugitivos, mas logo cresceram, chegando a 30 mil pessoas, o que Nascimento (1980) considera “um verdadeiro Estado africano pela sua forma de organização sócio-econômica e política”. A República de Palmares dominou uma área territorial de mais ou menos um terço comparando-se ao território de Portugal. A terra pertencia a todos, assim como o trabalho coletivo para o sustento também era propriedade comum de todos os palmarinos. A República de Palmares era, visivelmente, organizada politicamente e seus integrantes eram qualificados na arte da guerra.

Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o poder todo-poderoso da igreja católica. Resistiu a cerca de 27 guerras de destruição lançadas pelos portugueses e os holandeses que invadiram e ocuparam longo tempo o território pernambucano. Palmares manteve sua existência durante um século: de 1595 a 1695 (NASCIMENTO, 1980, p. 47).

Campos (2016) elucida que, no Brasil, até meados do século XX, várias comunidades remanescentes de quilombos ainda eram desconhecidas e suas descobertas foi motivo de grande importância no processo de organização do Movimento Negro, pois o quilombo se tornou um símbolo de resistência e luta contra a discriminação racial. O Ministério da Cultura criou, em 1980, a Fundação Cultural Palmares com o intuito de implementar políticas públicas para a

valorização da cultura negra, assim como instituiu o processo de certificação de terras quilombolas no território brasileiro.

O termo “remanescentes das comunidades de quilombos” surgiu na Assembleia Constituinte de 1988, em debates com o Movimento Negro. De acordo com o artigo 68 dos ADCT/CF-1988,

Aos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado, emitir-lhes os respectivos títulos. Garantindo também os direitos culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto o reconhecimento cultural da identidade quilombola e esta identidade depende de sua autodefinição. Segundo o Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), “as comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias” (INCRA, 2023).

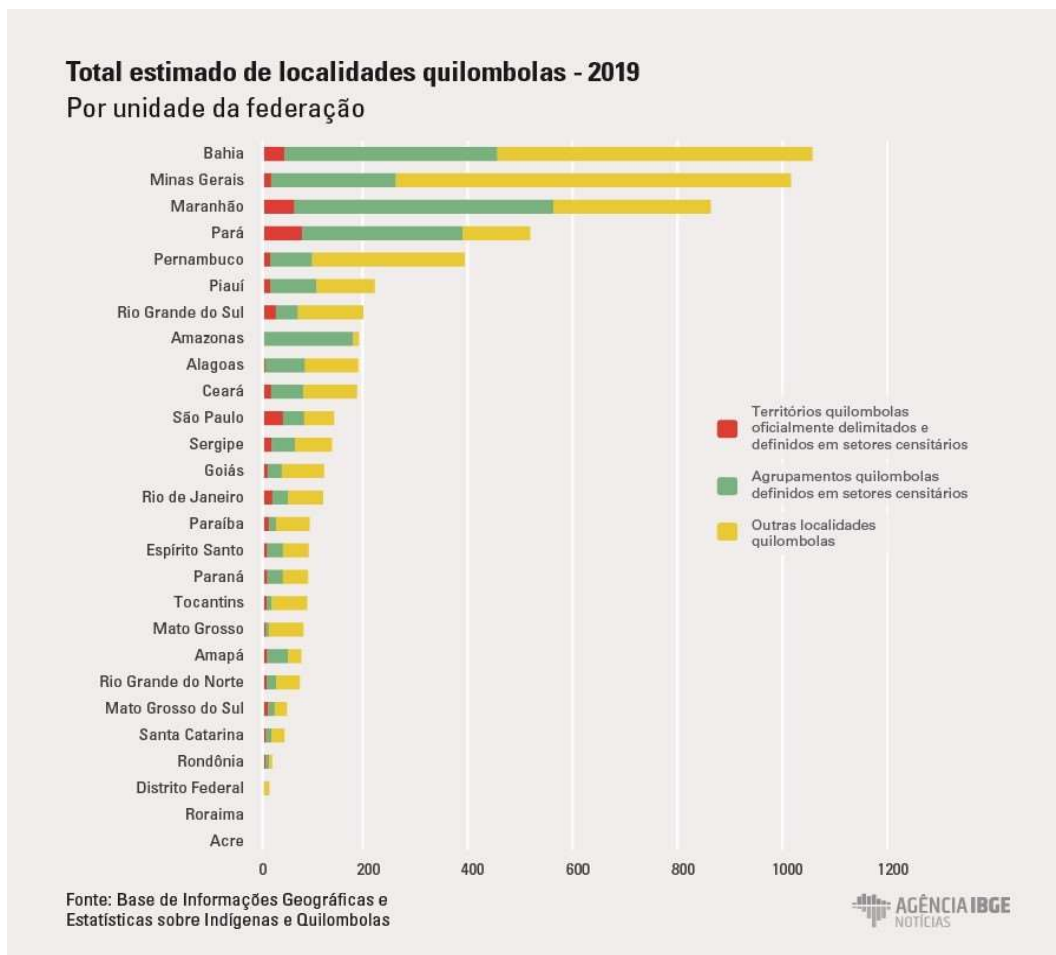
De acordo com o Decreto de nº 4.887 de 2003, o Incra é a autarquia responsável no âmbito federal pela titulação das terras quilombolas. Entende-se por terras ocupadas por remanescente das comunidades dos quilombos aquelas utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Desse modo, a política de regularização fundiária dos territórios quilombolas é importante para a continuidade desses grupos étnicos, além de significar uma reparação histórica com a população negra quilombola (INCRA, 2023).

No Brasil, estima-se que existiam 5.972 comunidades quilombolas, divididas em 1.672 municípios, 404 são territórios oficialmente reconhecidos, 2.308 são agrupamentos quilombolas que entre estes, 709 estão situados dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados e 1.599 não estão situados nessas terras. 3.260 são conhecidos como outras localidades quilombolas (IBGE, 2019).

Segundo o IBGE (2019), a região brasileira que concentra o maior número de localidades quilombolas é o Nordeste com 3.171, além de também ser a região com o maior número de territórios quilombolas reconhecidos, oficialmente são 176. Em seguida, o Sudeste com 1.359, a região Norte tem 873 quilombos. Já as regiões Sul e Centro-Oeste contabilizam

319 e 250 localidades quilombolas respectivamente. É importante frisar que no estado do Pará, encontra-se a maioria das localidades com delimitação oficial de 75 quilombos.

Gráfico 1 – Localidades quilombolas por unidade federativa.



Fonte: Base de Informações Geográficas Estatísticas sobre Indígenas e Quilombolas.

Em 2022, o IBGE recenseou pela primeira vez, em 150 anos, a população quilombola. Recenseadores visitaram comunidades tradicionais para pesquisa sobre estatística da população, organização social e cultura. No Censo de 2010, o IBGE incluiu os quilombos no registro de etnias indígenas. Até 29 de agosto de 2022 já contabilizava 386.750 quilombolas.

No estado do Pará, os municípios com o maior número de quilombolas são: Oriximiná, com 41 localidades quilombolas, Moju, com 38 localidades e Óbidos, com 30 (IBGE, 2019).

Segundo Campos (2016) as comunidades quilombolas no Pará se pautam na luta pela terra e no combate de todas as formas de expropriação provenientes do avanço de grandes projetos da Amazônia, resultando na organização dos quilombolas e do Movimento Negro

desde a década de 1980, que realizou várias mobilizações em prol do interesse das comunidades negras rurais. No quadro abaixo, Fiabani (2008) destaca os eventos ocorridos nesse período:

Tabela 1 – Eventos ocorridos com as comunidades negras rurais paraenses

Ano	Evento	Local	Objetivo
1985	Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas PA Do encontro originou-se a Coordenação Regional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Baixo Amazonas	PA	Do encontro originou-se a Coordenação Regional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Baixo Amazonas
1987	Criação da Associação Cultural de Óbidos	PA	Objetivava a aproximação das comunidades negras
1988	I Encontro Raízes Negras PA e MA Organizado pela Associação Cultural de Óbidos	PA e MA	Organizado pela Associação Cultural de Óbidos
1990	1990 Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de Oriximiná	PA	Reuniu as populações negras do Trombetas e Erepecuru-Cuminá
1991	Seminário Internacional sobre a Desordem Ecológica na Amazônia	PA	Participação efetiva da ARQMO ¹⁰
1992	ARQMO	PA	Iniciou a demarcação de terras da comunidade do Trombetas
1998	1998 I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará PA Participaram do evento representantes de 63 comunidades negras rurais
1999	Criação da Comissão Estadual Provisória	PA	Reuniu representantes dos municípios de Acará, Alenquer, Ananindeua, Baião, Cachoeira do Piriá, Gurupá, Óbidos, Oriximiná e Santarém.
2000	Programa Raízes	PA	Dinamizar ações de regularização de domínio das áreas ocupadas por comunidades remanescentes
2001	II Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	Rever as estratégias e atitudes do movimento
2004	Coordenação Estadual das Comunidades Negras do Estado do Pará-MALUNGU	PA	Oficialmente fundada

Fonte: elaborado por FIABANI (2008).

De acordo com Fiabani (2008), essas mobilizações foram de suma importância para o avanço da titulação de terras das comunidades quilombolas no Pará. Nessa perspectiva, o CEDENPA teve um grande protagonismo, pois esteve a frente dos “Encontros Raízes Negras”, que tiveram como objetivo discutir estratégias de reivindicar a demarcação dos territórios quilombolas, além de iniciar as discussões sobre a implementação do artigo 68 do ADCT¹¹, que reconhece a propriedade definitiva aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, tornando dever do Estado a emissão dos títulos.

¹⁰ Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de Oriximiná.

¹¹ Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CAPÍTULO IV

“COTA NÃO É ESMOLA”¹²: POLÍTICAS DE COTAS NO BRASIL

Esta seção busca traçar um breve histórico das normas relativas às políticas de cotas, começando com a trajetória da legislação sobre política de cotas no Brasil e passando em seguida para a trajetória de implantação da política de cotas na Universidade Federal do Pará, que só ocorreu pelas mobilizações do Movimento Negro, com destaque para a atuação do CEDENPA, que travou uma luta aguerrida dentro da universidade para a implementação da política de cotas para estudantes negros e negras assim como a reserva de vagas para estudantes quilombolas.

4.1 A trajetória da legislação de política de cotas no Brasil

A trajetória da legislação de política de cotas no Brasil pode culminar com a Lei nº 12.711, de 2012, mas sua análise remete a 1999, cujo teor sofreu profundas modificações.

A Lei nº 12.711 foi sancionada em 29 de agosto de 2012, pela presidenta Dilma Rousseff, dispondo sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades e institutos federais. Conforme seu Artigo 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 (BRASIL, 2012).

Contudo, a oferta de vagas, por meio de cotas ou outras modalidades de ação afirmativa, começa a acontecer nas universidades públicas antes mesmo da aprovação da Lei de Cotas. Vale ressaltar que após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas para a população negra nas universidades passou a ganhar força.

O Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência do racismo institucional, se comprometendo a construir medidas para a sua superação, entre elas, as ações afirmativas na educação. O Brasil assinou em Durban documentos nos quais se comprometeu

¹² Canção da artista negra Bia Ferreira, que vem como um manifesto assinalar o racismo trazendo uma verdade: que cota não é esmola e sim uma dívida histórica da sociedade com o povo negro.

a criar políticas afirmativas que apontassem para o fim das causas e dos efeitos danosos da discriminação racial e em maio de 2002, o governo Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Porém, tal iniciativa não foi efetivada pelo governo federal.

O pioneirismo de implementação de reserva de vagas no ensino superior coube a algumas universidades estaduais e federais que passaram a adotar ações afirmativas para o ingresso da população negra. De acordo com Dutra (2018), a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou cotas de até 40% para pretos e pardos nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Estadual do Norte Fluminense (UENF); e no dia 09 de novembro daquele mesmo ano de 2002, o Governador Anthony Garotinho sancionou a Lei nº 3.708, garantindo a reserva mínima de 40% das vagas das universidades estaduais para estudantes negros e pardos.

A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) adotou a política de reserva de vagas no ano de 2001, por meio da deliberação nº 192/2002 do Conselho Universitário. No segundo semestre de 2004, foi a vez da Universidade de Brasília, primeira Instituição de Ensino Superior (IES) Federal a instituir o sistema de cotas para ingresso de estudantes negros e negras.

Na década de 2000, também houve uma ampliação na oferta de vagas no ensino superior privado, impulsionado pela criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da Lei nº 11.096/2005, cujo objetivo é a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos pelo governo federal.

Segundo Almeida (2019), essa expansão acelerada do acesso ao ensino superior na rede privada se deu pelas ações afirmativas, visto que o público alvo das bolsas do Prouni são alunos e alunas egressos de escola pública, com reserva de vagas para negros e indígenas na mesma proporção dessas subpopulações nos estados da federação. Até 2014, o número de bolsistas pretos e pardos beneficiados pelo Prouni foi de 51%, superando o percentual de bolsistas brancos (45,8%).

De acordo com Godoi e Santos (2021, p. 15),

[...] mesmo antes da entrada em vigor da Lei no 12.711/2012, o efeito conjunto das ações afirmativas de acesso ao ensino superior na esfera pública – em 2012 já havia 70 universidades públicas (estaduais e federais) adotando programas de ação afirmativa (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016, p. 308) – e na esfera privada já havia alterado significativamente a proporção entre brancos e negros nos bancos universitários: entre 1993 e 2011, os pardos passaram de 16,1% para 31,3%; os pretos passaram de ínfimos 2,1% para 5,8%; os brancos reduziram sua presença de 80% para 61,8%.

Diante desse contexto, percebe-se que mesmo com a política de cotas a população negra ainda é minoria nas universidades públicas e maioria no ensino superior privado, onde supera a população branca.

Apesar das universidades terem implantado o programa de reserva de vagas, ainda havia discussões a respeito da implementação sobre a política de cotas em âmbito judicial. A maioria dos intelectuais, juntamente com a mídia, teciam debates contra a implementação da política de cotas nas universidades.

De acordo com Feres Júnior e Campos (2016, p. 280),

Muitos intelectuais interpretaram a introdução de ações afirmativas raciais no país como uma perigosa “opção pela promoção da raça e pelo multiculturalismo” ou uma celebração equivocada das “supostas diferenças étnicas e raciais no multiculturalismo e na diversidade”. Em outras oportunidades, apontamos o fato de vários críticos das políticas de ação afirmativa no Brasil as associarem ao multiculturalismo de modo apressado e automático.

Segundo Godoi e Santos (2021), em uma ação impetrada em 2009, no Supremo Tribunal Federal pelo Partido Democratas, ocorreu uma decisão unânime sobre a constitucionalidade do programa de reserva de vagas para negros e negras da Universidade de Brasília (UnB).

A decisão do STF deixou muito clara a inviabilidade jurídica das teses de que a reserva de vagas para negros no ensino superior constituiria uma medida “racista”, violadora do direito fundamental de igualdade e do princípio da meritocracia universitária. Todos os clássicos argumentos da tese da higidez jurídica das cotas raciais universitárias (SARMENTO, 2006) foram considerados e validados nos votos que compuseram o acórdão do STF: reparação histórica ou justiça compensatória; justiça social redistributiva; igualdade de oportunidades; multiculturalismo e seus ganhos epistemológicos (GODOI; SANTOS, 2021, p. 16).

A Lei de Cotas foi aprovada quatro meses após o julgamento de sua validade no programa da UnB. Apesar de sua origem evocar o Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 73/1999, de autoria da deputada Nice Lobão, o conteúdo da Lei 12.711/12 é muito diferente do conteúdo deste PLC. Este determinava que as universidades públicas preenchessem 50% de suas vagas com base nas notas obtidas pelos candidatos nas disciplinas cursadas no ensino médio de escolas públicas e privadas. Não havia qualquer tipo de ação afirmativa no PLC nº 73/1999 (GODOI; SANTOS, 2021, p. 16).

Mesmo que a Lei nº 12.711/12 não tenha seu conceito baseado somente na questão étnico-racial, ainda assim é uma política que vem como uma forma de reparar os danos e desigualdades raciais vivenciados pela população negra, desde o processo de escravização e que se mantém até hoje (AMADOR DE DEUS, 2020). Um processo que, como sabemos, vitimou e violentou de várias formas: física, psicológica e socioeconômica. Segundo Hasenbalg (1979), as mudanças promovidas pela abolição da escravidão não foram suficientes para

garantir a essa população estabilidade e melhores condições sociais e políticas, não as isentando da discriminação racial.

Diante desse contexto, a Lei de Cotas assume um papel crucial como política de ação afirmativa, promovendo a oportunidade de acesso da população negra ao ensino superior. Por este motivo, é de suma importância conhecer e discutir como tem sido seu papel na trajetória dos estudantes cotistas negros e negras no que diz a respeito seu acesso e permanência nas universidades.

4.2 Trajetória de implantação da política de cotas na UFPA: a atuação do CEDENPA na luta contra o racismo estrutural dentro da universidade

É impossível refazer a trajetória de implantação da política de cotas na Universidade Federal do Pará sem a ferrenha atuação dos movimentos negros, com relevante destaque para o CEDENPA, cujo histórico, mesmo que em breves linhas, se faz necessário.

O Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) é a única entidade criada e fundada por negros em Belém, sem fins lucrativos ou vínculos políticos. Sua história tem início em 1979, quando negros e negras começaram a se reunir com a proposta de criar uma entidade que denunciasse o racismo e as opressões vivenciada por esta população. O grupo passou a promover manifestações em datas como o dia 13 de maio e 20 de novembro. No dia 10 de agosto de 1980, foi fundado, sendo aprovados os estatutos em 16 de agosto de 1981 e registrado no dia 27 de abril de 1982.

A fundação ocorreu durante o movimento de redemocratização do Brasil; o regime era ditatorial, porém, num momento em que estava sendo criado um ambiente favorável à abertura política com muita ênfase ao Movimento Negro estadunidense. Tudo isso fez com que instigasse a luta por justiça racial no Pará. Logo, o grupo passou a integrar espaços com os movimentos negros da região, participando de todos os Encontros de Negros do Norte e do Nordeste.

Segundo Amador de Deus (2020, p. 30),

Durante muito tempo se acreditou que, devido à grande miscigenação com o índio, praticamente não existia negros na Amazônia. Realmente, em comparação com estados como o Maranhão e a Bahia, somos poucos. Mas, mesmo assim, há muitos negros, principalmente em determinadas regiões do estado. Alguns estudos, entre os quais destaco especialmente o trabalho de Vicente Sales, *O Negro no Pará*, mostram que o negro se concentra principalmente nos municípios que se dedicavam ao cultivo da cana de açúcar e à atividade pecuária.

O CEDENPA começou a realizar uma série de palestras com o intuito de discutir o negro e politizando o 13 de maio que até então era colocada como uma data festiva, logo o

grupo auxiliava os docentes e equipe pedagógica nas escolas com palestras para um trabalho com enfoque antirracista. Também passou a se posicionar sobre a discriminação racial vivenciada pela população negra no Estado adotando as seguintes ações:

- a) Estimular o aumento da autoestima coletiva do segmento negro. A maioria da população negra foi ensinada e aprendeu que pertence a uma raça inferior, por isso, muitas vezes não reage às discriminações perpetradas por agentes do Estado e/ou da Sociedade Civil. Trabalhar para eliminar e neutralizar os efeitos dessas e de outras ideologias que estimulam o segmento negro a se manter “desmobilizado”, é uma das tarefas importantes da Entidade, inclusive através da valorização da afrocultura ancestral;
- b) Estimular o segmento negro a lutar por uma cidadania plena. A população está concentrada na faixa de baixa renda da população, em todos os estados do Brasil. Em sociedade hierarquizada como a nossa, se não existisse as barreiras do racismo, o segmento negro estaria representado proporcionalmente em todas as camadas sociais – tal como ocorre, por exemplo, com as mulheres e homossexuais, segmentos também discriminados, mas que têm representatividades nas classes de alta e média renda. Trabalhar para que o segmento negro tenha ciência de seus direitos e exija oportunidades iguais em todas as áreas da vida social – educação, formal, informal e profissional; participação no corpo diplomático, generalato, empresariado, e tudo o mais.
- c) Participar das mais diversas articulações que se liguem à luta em favor da eliminação das hierarquias sociais é, também, uma tarefa básica do CEDENPA, levando em conta que a estratificação social é uma das principais fontes geradoras de desigualdades sociais. (BENTES, 2010, p. 12-13).

Assim assumindo o compromisso de eliminar qualquer forma de discriminação racial sofrida pela população negra no estado do Pará. No que diz respeito à Educação, o CEDENPA lutou por uma reforma educacional que levasse em consideração a diversidade étnico-racial nos currículos da Educação básica.

É importante ressaltar que a entidade esteve presente, juntamente com outros representantes do Movimento Negro nacional, na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Assim, consolida-se a atuação do Cedenpa, denunciando o racismo à brasileira e reivindicando pautas de luta do Movimento Negro, aspirando a construção de uma sociedade racialmente igualitária.

Após a III Conferência de Durban, os debates sobre as ações afirmativas nas universidades tomaram força. As universidades estaduais e federais brasileiras começaram a adoção de cotas para o ingresso da população negra, sendo essa foi uma luta travada pelo CEDENPA dentro da UFPA para garantir a implantação das cotas étnico-raciais.

Nesse contexto, é válido ressaltar todo o histórico de luta dos movimentos negros no que concerne o direito ao acesso da população negra a educação superior. A educação, como

um direito social, foi sistematicamente negada aos negros e negras. E na luta contra a negação desse direito, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças, destacou a educação como um importante espaço-tempo suscetível de intervenção e de emancipação social (GOMES, 2017).

Na trajetória de luta do CEDENPA, assinala-se a atuação de seus membros no Grupo de Trabalho que elaborou a proposta de cotas raciais para grupos étnicos discriminados. Sabe-se que a proposta levada pelo GT não foi a proposta aprovada pelo CONSEPE, mas a atuação dos membros do CEDENPA para a implementação da política de ação afirmativa na UFPA foi de grande importância para existir uma política pensada no ingresso da população negra, indígena e quilombola.

De acordo com Navegantes (2019, p. 81),

Apesar da existência de um movimento negro na região norte desde a década de 1980, como o próprio CEDENPA, a Associação do Movimento Afrodescendente do Pará (Mocambo), entre outros, tais entidades pouco tinham diálogo com a academia, pois concentravam suas atividades em lutas coletivas fora do contexto acadêmico. É a partir desta histórica falta de representatividade negra na maior universidade da Amazônia brasileira, que no dia 16 de Novembro de 2002, o CEDENPA com o apoio de seus membros que eram discentes e/ou professores universitários, criou o então primeiro NEAB da região, intitulado Grupo de Estudos Afro-Amazônicos (GEAM), vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFPA.

O GEAM foi o primeiro Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da região norte. Os NEABs surgiram em 1959, com o objetivo de estudar a população negra brasileira. Através da criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mais de 100 Núcleos surgiram, em universidades públicas e privadas do país (NAVEGANTES, 2019).

O grupo é formado por professores do IFCH, sendo alguns militantes do Movimento Negro. Foi por meio deste grupo que se criou a primeira proposta de ação afirmativa na universidade. É importante frisar que o GEAM esteve presente na votação do CONSEPE para a inserção de políticas de cotas na UFPA, assim como impulsionou este debate no ambiente acadêmico e na sociedade. O grupo não é de cunho exclusivamente acadêmico, seu objetivo é criar um espaço de diálogo entre a academia e a sociedade, levantando pautas importantes. De acordo com Melo (2011, p. 69 - 70), os objetivos do GEAM são:

Propor políticas públicas que visem o combate ao racismo e a eliminação da discriminação racial; Criar um espaço de diálogo e de trocas de experiências entre a Academia e os Movimentos Sociais Negros; Estimular a participação de professores, técnicos e estudantes nas ações e atividades acadêmicas que visem o combate ao racismo e a eliminação da discriminação racial; Estimular a criação de linhas de

pesquisa, ensino e atividades de ensino sobre a questão racial em todas as áreas do conhecimento.

A proposta do GEAM é discutir as relações étnico-raciais amazônidas no âmbito da universidade, fazendo com que o Movimento Negro se torne presente neste espaço, desse modo visa fortalecer a luta por políticas públicas para a população negra. O grupo atua com a formação dos professores, especializações contra o racismo institucional e intolerância religiosa nas religiões de matriz africana (NAVEGANTES, 2019).

O Sistema de cotas na UFPA foi implantado em 2005, uma conquista do Movimento Negro, como o Centro de Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), o grupo MOCAMBO, o Conselho Municipal do Negro e por um grupo interno da comunidade acadêmica, o Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM) da UFPA. Mas, desde o início dos anos 2000, as ações afirmativas já eram debatidas na Universidade.

O GEAM, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFPA, surge em 2002, com o objetivo de atrelar a pesquisa acadêmica à militância política, não se definindo com um Grupo de Pesquisa exclusivamente acadêmico, mas como um espaço de diálogo entre a sociedade e a universidade.

Em 2002, este grupo encaminhou à Reitoria da Universidade a primeira proposta para a adoção de política de cotas. A proposta foi então remetida à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), que instituiu o Grupo de Trabalho de Políticas de Acesso à Universidade, com o objetivo de elaborar um projeto de ação afirmativa na UFPA articulado com representantes do Movimento Negro, estudantes e professores. Este GT era formado pelos professores e professoras da UFPA: Roberto Ferraz Barreto, que à época era pró-reitor de ensino de graduação, Raimundo Jorge Nascimento de Jesus, Zélia Amador de Deus, Marilú Márcia Campelo, Eleanor Gomes da Silva Palhano, Raimundo Alberto Figueiredo Damasceno, Apolinário Alves Filho, que era técnico administrativo e por Assunção José Pureza do Amaral, representante do Conselho Municipal do Negro (MELO, 2011).

Em sua pesquisa, Melo (2011, p. 36) elucida que a proposta de ação afirmativa formulada pelo Grupo de Trabalho sugeriu a reserva de 20% das vagas para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela Universidade, por um período de dez anos e a reserva de uma vaga em cada curso para quilombolas. A respeito da permanência dos estudantes cotistas na Universidade, foi proposta a aprovação de bolsas de manutenção, alojamento e alimentação para os estudantes quilombolas em situação de carência, assim como a implementação de um programa de apoio acadêmico psicopedagógico, ou de auxílio para todos estudantes cotistas que sentissem dificuldades com as disciplinas.

Acreditava-se que o ponto-chave da reserva de vagas era para promover a proposta apresentada pelo GT, que não vinculava o critério racial com o critério de procedência de escola pública, pois o foco era incluir a população negra na universidade, tornando as cotas uma política de combate ao racismo (MELO, 2011).

A apresentação da proposta pelo GT provocou muitos debates e discussões – favoráveis e contrárias – dentro da comunidade acadêmica, com eco em publicações impressas que circulavam na UFPA, como o *Jornal Beira do Rio*.

Em agosto de 2003, o *Jornal Beira do Rio* da UFPA, publica pela primeira vez, uma matéria que faz referência ao sistema de reserva de vagas. Intitulado “Cota para negros reabre discussão sobre o racismo nas Universidades”, o artigo levanta algumas polêmicas que cerceiam este debate, ressaltando opiniões emitidas pela professora Zélia Amador de Deus, Presidente do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), descrevendo algumas opiniões de estudantes secundaristas de escolas públicas e particulares, e comentando sobre a possibilidade de adoção da política racial na UFPA (MELO, 2011 p. 71).

Zélia Amador de Deus, ativista do Movimento Negro, co-fundadora do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará, professora da Universidade Federal do Pará e cofundadora do Grupo de Estudos Afro-amazônico da UFPA, teve voz de destaque nessa reportagem, na qual enfatizou que as políticas de ação afirmativa deveriam ser de ação transitória, assim como as cotas: na medida em que houver um grande percentual de negros na Universidade, não serão mais necessárias. Ainda fez reflexões a respeito da exclusão de negros e negras nos demais setores da sociedade (MELO, 2011, p. 71).

Na mesma reportagem, também é possível constatar o que o senso comum reproduzia sobre a política de cota, como, por exemplo, a fala de estudantes de escola pública e privada que diziam que os negros queriam demonstrar incapacidade para adentrar a universidade pelas cotas e que todos eram capazes. Percebeu-se o discurso da meritocracia vindo da fala dos alunos entrevistados.

Apesar das opiniões dissidentes sobre as cotas, o movimento favorável não parou. Em 2004, é criado, por docentes da universidade, técnicos e representantes do Movimento Negro, o Grupo de Trabalho “Políticas de Ações Afirmativas” para a população negra, responsável por promover debates para discutir as políticas de ação afirmativas com a comunidade acadêmica. O resultado desses debates deu origem à Proposta de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Pará de integração de Grupos étnicos discriminados (MELO, 2011).

No que tange a proposta do GT para promover o efetivo acesso de cotistas aos cursos de graduação da UFPA, destacam-se as seguintes medidas:

a) Disponibilizar, por um período de 10 anos, 20% das vagas oferecidas no processo seletivo seriado da UFPA para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela universidade.

b) Disponibilizar, por um período de 10 anos, uma vaga em cada curso para índios de tribos situadas na Amazônia Legal, assim como para quilombolas do território paraense, sempre como respostas às demandas específicas, de capacitação colocadas pelas nações indígenas e comunidades quilombolas, e apenas na medida em que contem com secundaristas qualificados para preenchê-las.

c) Apoio à escola pública: Implementar uma ação afirmativa de cunho social para alunos do ensino médio paraense através de um curso para negros e carentes das escolas públicas de ensino médio do Estado do Pará.

d) Apoio pedagógico aos professores da rede escolar de educação básica para dar cumprimento às determinações da lei 10.639/2003 (MELO, 2011, p. 79 *apud* GT DE AÇÃO AFIRMATIVA, 2004).

Era uma proposta de combate ao racismo, integrando outros grupos étnicos, como os indígenas e quilombolas. Previa ainda ações de apoio às escolas públicas e oferta de curso pré-vestibular para estudantes do ensino médio público. O GT também planejava o acompanhamento dos alunos cotistas na universidade e para garantir essa permanência, propôs que:

a) A UFPA se comprometerá a assinar convênios com entidades federais, estaduais e municipais assim como quaisquer formas contratuais com entidades de direito privado para a possível concessão de bolsas de manutenção, alojamento e alimentação para os estudantes indígenas e quilombolas em situação de carência, segundo os critérios definidos pela UFPA.

b) A UFPA se disporá a implementar três programas relacionados diretamente com o Plano de ação afirmativa: b.1) um programa de apoio acadêmico psicopedagógico, ou de tutoria, não obrigatório, porém sob solicitação, para todos os cotistas que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas;

b.2) um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados periodicamente, sugerir ajustes e modificações e identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência;

b.3) uma Ouvidoria, destinada a promover inclusão de pessoas negras e membros de outras minorias e categorias vulneráveis na universidade (MELO, 2011, p. 79 *apud* PROPOSTA..., 2004).

Segundo Melo (2011), as divergências que surgiram na votação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), em 2005, foram colocadas em quatro propostas de cotas: a que constava na proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho, que previa 20% das vagas para estudantes negros; a proposta do reitor, Alex Fiuza de Melo, colocada no início da reunião, reservando 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas; a proposta pautada pelo representante da Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA), Benedito de Jesus Ferreira, que consistia em 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas, sendo 40% desse percentual destinados a alunos que se autodeclarassem pretos ou pardos e a proposta pautada pelo conselheiro do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Armim Mathis, que destinava 20% das vagas para estudantes da escola pública pretos e pardos.

A proposta aprovada por unanimidade foi a do representante da ADUFPA, que então instituiu na Universidade Federal do Pará, no dia 5 de agosto de 2005, por meio da Resolução de nº 3.361/2005, a política de cotas com 50% das vagas de graduação destinadas para

estudantes de escolas públicas e 40% dentro deste percentual para alunos autodeclarados pretos e pardos. A resolução não contemplou estudantes quilombolas e essa política de cotas teria uma vigência de 5 anos, prevendo que fosse feita, ao final desse prazo, uma avaliação.

A respeito do debate ocorrido no CONSEP, a pesquisa de Silva (2022) traz o relato de uma das gestoras que estava na reunião, representando o Movimento Negro, que lembra que à época o reitor Alex Fiuza era contra a Proposta de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Pará de integração de Grupos étnicos discriminados apresentada pelo GT. Por meses, marcaram várias assembleias para a discussão da proposta, mas nunca tinha quórum. Em agosto de 2005, houve quórum e a proposta foi discutida com um discurso elitista vindo do reitor, que encomendou ao pró-reitor uma proposta para barrar a proposta vinda do Movimento Negro. Era uma proposta pautada na política de bônus, assim como implementou a Unicamp, mas não estava organizada, este usou sua autoridade, se pautando em discursos racistas baseados na meritocracia, como também de que cotas para negros beneficiariam alunos negros das escolas particulares, retirando vagas de estudantes da escola pública e que a exclusão ocorria por uma questão de classe e não de cor.

Neste período, na Câmara Federal, ocorria um projeto sobre cotas que defendia 50% para estudantes de escola pública e desse percentual 40% para negros, que, durante o debate no CONSEPE, foi apresentada pelo representante da Adufpa e assim foi sustentada pelo reitor.

De acordo com Melo (2011), o reitor, Alex Fiúza de Melo, comentou em depoimento ao Jornal Beira do Rio, em setembro de 2005, que a decisão por cotas sociais utilizou um critério mais universal, a escola pública, que tem a maioria de seus estudantes negros e pardos. Para o reitor, se o CONSEPE optasse apenas pelo critério étnico-racial, muitos negros de melhores condições sociais teriam vantagens sobre brancos pobres estudantes de escolas públicas. Já o técnico administrativo da Auditoria Interna, Apolinário Alves Filho, que fez parte do GT que elaborou a proposta de 20% de cotas para negros, considerou o texto aprovado um avanço, mesmo que desconfigurado da proposta original. De qualquer forma, a UFPA perdeu um momento importante de se igualar às outras universidades, cuja decisão foi especificamente pautada no critério étnico-racial, conforme apontado por Melo (2011, p. 93):

Percebemos que vários pontos da proposta aprovada no CONSEPE deixaram os membros do GT insatisfeitos, como por exemplo, o fato das cotas aprovadas não serem puramente raciais. Quando indagado se este acontecimento não atrapalha o objetivo original da Proposta elaborada pelo GT, o Prof. Raimundo Jorge afirmou que: “atrapalhar, não atrapalha, mas confunde o objetivo antirracista e promotor da afirmação da população negra da proposta do GT. A questão racial passa a ser entendida como um epifenômeno da questão social”. Ou seja, passa-se a entender que o principal problema a enfrentar é a desigualdade social do Brasil, e não o racismo que se reproduz aqui, cuja, uma das formas dele se reproduzir é a desigualdade existente entre brancos e negro.

Diante desta conjuntura, houve muitos debates desaprovando essa decisão tomada pelo Conselho. De acordo com Oliveira (2007), foi noticiado pelo Jornal “O Liberal” que em 12 de agosto de 2005, houve um protesto de centenas de estudantes de escolas privadas, que concorriam ao vestibular, contra a política de cotas na UFPA. Após uma conversa com o reitor, os estudantes protocolaram um abaixo-assinado no Ministério Público para que ocorresse a anulação da política de cotas. Foi recomendado à Universidade que não utilizasse as cotas no vestibular seguinte para que não prejudicasse os estudantes que estavam concorrendo às vagas naquele ano. Sendo assim, a UFPA adiou a vigência das cotas para o vestibular de 2008. Logo, embora aprovada em 2005, a política de cotas na UFPA só se efetivou em 2008.

Ressalta-se que em 2009, a UFPA passou a contemplar a política de ação afirmativa para indígenas e pessoas com deficiência. Por meio da Resolução 3.869/2009, ficou estabelecida a criação de duas vagas em cada curso de graduação para estudantes indígenas via seleção diferenciada e por meio da Resolução nº 3883/2009, ficou garantida uma vaga em cada curso de graduação para pessoas com deficiência.

As modalidades de ação afirmativa para o ingresso de indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência diferem do sistema de cotas, pois não são consideradas cotas ou reserva de vagas e sim, vagas adicionais que se não forem preenchidas, serão extintas.

Em 03 de agosto de 2012, volta o CEDENPA à cena política, enviando uma carta ao reitor Carlos Maneschy, reafirmando o compromisso com as cotas. Dentre as solicitações, estava o pedido do mínimo de 4 vagas para quilombolas com paridade de gênero. Assim, após as reuniões do CONSEPE, foi aprovado e estabelecido na Resolução nº4.309, de 27 de agosto de 2012, que diz:

Art. 1º Fica aprovada a reserva de 2 (duas) vagas, por acréscimo, em favor dos quilombolas, no Processo Seletivo (PS) para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Parágrafo único. Caso não ocorra o preenchimento destas vagas, as mesmas serão extintas.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. (p. 1)

De acordo com essa resolução, o primeiro vestibular para quilombolas teve seu edital publicado no dia 17 de setembro de 2012, para realização do Processo Seletivo Especial (PSE) 2013.1. Foi coordenado pelo Centro de Processo Seletivo (CEPS) da UFPA, através da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COPERPS). A seleção foi composta de duas fases: a primeira, por meio de uma prova de conhecimentos gerais das disciplinas do currículo do Ensino Médio e a segunda fase, deu-se por meio de entrevista individual.

O segundo vestibular para quilombolas ocorreu em setembro de 2013 para a realização do “Processo Seletivo Especial de 2013”, destinado à seleção diferenciada para candidatos indígenas e quilombolas para o ano de 2014. Foi composto por três etapas: prova objetiva abrangendo os objetos de avaliação da Matriz de Referência do ENEM 2013, a segunda etapa constou-se por uma redação e a terceira por meio de uma entrevista individual (CAMPOS, 2016).

No PS 2014 (UFPA. COPERPS. Edital n. 10/2013) deixam de aparecer as vagas adicionais para indígenas e quilombolas, uma vez que ainda em 2013 é aprovada a resolução específica, criando o Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas (PSE). Este processo constou inicialmente de três etapas (prova objetiva, redação e entrevistas), sendo posteriormente modificado para apenas duas etapas (redação e entrevistas), modelo de PSE adotado até hoje (SILVA, 2022).

A reivindicação de vagas para quilombolas continuou sendo uma pauta do Movimento Negro que, segundo Silva (2022), sempre que se pedia reserva de vagas, a pró-reitoria alegava que não havia necessidade, pois o candidato quilombola podia concorrer pela cota de alunos pretos. De acordo com Silva (2022), a professora Zélia relata que indígenas e quilombolas não entravam pelo processo regular, devido a falta de uma educação pública de qualidade e que isso seria então racismo institucional do Estado por não oferecer educação de qualidade para que todos e todas acessem o ensino superior. Por este motivo, o Movimento Negro lutou pela criação do PSE com vagas específicas para quilombolas e com seleção diferenciada. Hoje são destinadas duas vagas em cada curso, com a possibilidade de se inscrever em duas opções, concorrendo simultaneamente e isso aumentou a presença desses grupos na universidade.

O modelo atual de oferta de cotas se distribui de acordo com o quadro a seguir:

Tabela 2 – Grupo de cotas que compõem o Processo Seletivo da UFPA

<p>A: AMPLA CONCORRÊNCIA: Todos os(as) candidatos(as), independente da origem, ou condição socioeconômica.</p> <p>B: COTA ESCOLA: Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>F: COTA ESCOLA/PcD: Candidatos(as) que cursaram o ensino médio ou equivalente integralmente em escola pública e que são pessoas com deficiência.</p> <p>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</p>

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: (SILVA, 2022). Estudo de Caso _ UFPA. **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas.**

Nota-se que o percentual de 50% das vagas para candidatos provenientes de escola pública se subdivide em oito subcotas, dando ainda a possibilidade de o candidato concorrer concomitante em mais de um grupo de cotas. De acordo com Silva (2022), a distribuição ocorre desta maneira: EP = 2,5%; EP/Renda = 2,5%; EP/PPI = 17,5%; EP/Renda/PPI = 17,5%; EP/PcD = 2,5%; EP/Renda/PCD = 2,5%; EP/renda/PPI/PcD = 2,5%; EP/PPI/PcD = 2,5%.

Nessa conjuntura, o debate em torno das políticas de ação afirmativa na UFPA até sua materialização perpassou por intensos conflitos e interesses motivados por uma discussão classista e racial, mas que é possível visualizar o racismo estrutural que retirou a proposta de cotas exclusivamente raciais na UFPA. Pois, segundo Amador de Deus (2020), a branquidade tenta esvaziar qualquer conquista de reparação histórica da população negra. E com base nessa afirmativa, essa mesma branquidade votou contra um projeto de cotas raciais, alegando que o problema não estava na cor da pele e sim na condição social, salientando a ideia de que se vive em uma democracia racial na qual o problema maior é a desigualdade social e não o racismo.

Percebe-se que a luta pela conquista de cotas para alunos negros e estudantes quilombolas dentro da UFPA ocorreu por meio de muitos conflitos entre o grupo de trabalho formado por docentes, técnicos e representantes do Movimento Negro com os representantes do Conselho. A proposta de cotas raciais foi derrubada com o discurso racista de que cotas sociais para estudantes da escola pública abrangeriam alunos negros e brancos pobres. Tais argumentos tentam negar que a questão racial seja um problema e dessa forma, anula-se qualquer reivindicação que se baseie no contexto étnico-racial.

Segundo Amador de Deus (2020), o racismo se metamorfoseia a cada momento histórico, adquirindo novas faces, o que se pode chamar de *personas* (máscaras) do racismo. Assim, ele se renova para persistir. Com base nesse contexto, justifica-se a alteração da proposta inicial de cotas somente para negros na UFPA, assim como a reserva de vagas para quilombolas também desaparece do parecer, além de tentar justificar que o problema para ocorrer a exclusão é um problema de classe e não racial. Assim, a implementação de cotas foi baseada no critério

social. Todas as manifestações do racismo que se negam a ver a questão racial como construção ideológica e como conjunto de práticas e estruturas sociais, têm sido determinantemente fundamentais da posição dos negros e não brancos dentro das relações políticas do capitalismo (SILVA, 2022).

Hoje, a UFPA caminha no sentido de tornar-se plural e inclusiva, criando estruturas e normativas internas para a dedicação aos estudantes ingressos pelas ações afirmativas. A universidade passa a inserir novos grupos de sujeitos a partir de Processos Seletivos Especiais para indígenas e quilombolas e mais recentemente, passou a realizar o Processo Seletivo Especial para imigrantes, refugiados, asilados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas (MIGRE). São processos de seleção diferenciados que acrescentam vagas reservadas no processo seletivo regular, o que significa uma maior inclusão de grupos étnicos discriminados (SILVA, 2022).

De acordo com Silva (2022), é importante destacar os esforços que a universidade vem conduzindo para a permanência dos sujeitos, como o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af), o Programa de Mobilidade Interna (Mobaf) e as iniciativas de política de ações afirmativas para a pós-graduação stricto sensu. São políticas que contribuem com a permanência dos estudantes e seu engajamento nas pesquisas.

Nos desafios apontados por Silva (2022) para que as políticas de acesso e permanência se cumpram, destacam-se as estratégias de implementação e monitoramento institucional, com a implantação de um Comitê Gestor da PAA, com uma maior participação da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais.

Isso pode incluir, dentre outros aspectos, controle dos dados e das informações que permitam acompanhar sistematicamente, as demandas aos processos seletivos, todos os dados durante o curso (ou cursos), até os dados da conclusão e continuidade nos estudos dentro da universidade. Deve incluir também a previsão de estruturas, órgãos ou comissões com funções específicas na implementação das PAA, além de garantir a integração, diálogo e ação conjunta dos demais órgãos da UFPA na assunção das responsabilidades de cada um neste processo (SILVA, 2022, p. 162).

Silva (2022) também elucida a necessidade de se discutir as políticas de ação afirmativa com toda a comunidade acadêmica, para que se amplie o debate para além dos conteúdos ou informações, a fim de discutir as implicações e necessidades que estas impõem a cada setor, órgão, unidade, subunidade e toda a estrutura institucional. É um desafio importante pensar a relação da universidade com a escola pública, como forma de contribuir com a preparação dos estudantes para acessar a universidade, de pensar a universidade em sua preparação para acolher os novos públicos e de forma mais ampla, como prática de formação sociopolítica e formação para a cidadania (SILVA, 2022).

CAPÍTULO V

“EU SOU O SONHO DOS MEUS PAIS, QUE ERAM SONHOS DOS AVÓS QUE ERAM SONHOS DOS MEUS ANCESTRAIS”¹³: TRAJETÓRIAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, serão feitas as apresentações dos participantes desta pesquisa, alunas e alunos cotistas negros e negras e estudantes quilombolas da UFPA ingressos nos cursos de Pedagogia, Medicina e Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, entre os anos de 2020 e 2022, como também de suas *escrevivências* e trajetórias a partir das rodas de conversa.

Foram realizadas duas “oficinas de *escrevivências*”, a primeira com estudantes do curso de Pedagogia no dia 26 de junho de 2023, na sala 104 do curso de Pedagogia, no bloco E do *Campus* profissional da UFPA, com início às 10:40 e término às 13:00, totalizando duas horas e 20 minutos de atividade. Compareceram sete estudantes, sendo cinco mulheres quilombolas que ingressaram pelas ações afirmativas por meio do processo seletivo especial (PSE) e 2 estudantes, sendo uma mulher e um homem, que ingressaram pela cota Escola/Renda/PPI. A segunda ocorreu pela plataforma *Google Meet*, no dia 05 de julho de 2023, às 16:30 e teve 45 minutos de duração. Compareceram dois estudantes: um do curso de Medicina, que ingressou no ano de 2021 e uma aluna do curso de Licenciaturas Integradas, que ingressou no ano de 2020, ambos ingressos pela cota Escola/Renda/PPI. Assim, totalizando nas duas oficinas nove estudantes negros(as) e quilombolas participantes.

O convite para os alunos e alunas de Pedagogia ocorreu durante o meu período de Estágio Docência na turma que tinha quarenta e nove alunos matriculados e deste total, nove alunos se apresentaram como ingressos pelas ações afirmativas. Já no curso de medicina, houve grandes dificuldades de encontrar alunos negros ingressos pela cota PPI assim como no curso de Licenciatura Integrada, fui informada que alguns alunos ingressos pelas cotas já haviam se formado. Por este motivo, consegui o contato com um estudante do curso de medicina e uma outra aluna do curso de licenciatura integrada, ambos já haviam participado da Pesquisa Nacional sobre cotas.

As oficinas foram intituladas *Oficina de Escrevivência e reflexões sobre minha trajetória acadêmica*. Todos e todas concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo, assim, guardado seus dados em sigilo.

¹³ Verso da música *Trevo, figurinha e suor na camisa*, do rapper Emicida.

A atividade ocorreu em três momentos, o primeiro destinou-se a apresentação dos/das estudantes, em que falaram seus nomes, local onde residem, idade e como se reconhecem numa perspectiva étnico-racial. Todos os participantes se autodeclararam negros ou pretos, moram em bairros periféricos e cinco moram em comunidades quilombolas. É importante ressaltar que todos são egressos de escola pública, três estudantes são mães e dois alunos trabalham, um no período da noite e outro no período da manhã.

No segundo momento da atividade, foi explicado aos participantes o conceito de *escrivivência*, de acordo com Conceição Evaristo; lemos o Poema “Todas as manhãs” desta escritora, e foi explicado o motivo pelo qual escolhi esse poema como texto motivador, a servir de inspiração para a escrita das suas vivências.

O poema "Todas as manhãs" foi escolhido pelo fato de retratar o que foi o processo de racismo e escravização do povo negro no Brasil, além de projetar sonhos, resistência e esperança. Através deste poema, Evaristo elucida que mesmo com o silenciamento de sua voz, a população negra tem seus sonhos resgatados e deve lutar e resistir para combater as opressões.

Nessa perspectiva, fazendo uma ligação com a vivência dos estudantes negros que mesmo com as dores do racismo e as dificuldades que este traz para a sua luta diária como universitários, não devem deixar de projetar seus sonhos e continuar resistindo às violências impostas pelo sistema. Após a leitura do poema, os participantes escreveram uma carta para o seu “eu” do passado, o seu “eu” antes de ingressar na universidade relatando os desafios de acesso e permanência que esse “eu” irá enfrentar. A carta foi denominada “escrita de si” e tem como tema central *Trajetória acadêmica: meus principais desafios de acesso e permanência na universidade*.

Após a escrita da carta, fizemos a socialização e dialogamos sobre algumas questões que visam captar suas percepções acerca do significado da universidade pública e sobre suas experiências de vida como pessoas negras/quilombolas e sobre os desafios vividos no âmbito da universidade.

Por uma questão de ética, os participantes dessa pesquisa serão identificados por codinomes:

Tabela 3 – Breve caracterização dos participantes

Codínome	Cor/raça	Curso	Ano de ingresso	Procedência	Cota/Reserva de vaga
Carolina Maria de Jesus	Preta	Pedagogia	2022	Barcarena/Pa	Escola/Renda/PPI
Zumbi dos Palmares	Preta	Pedagogia	2022	Guamá- Belém/Pa	Escola/Renda/PPI
Dandara	Preta	Pedagogia	2022	Quilombo	PSE
Teresa de Benguela	Preta	Pedagogia	2022	Quilombo	PSE
Luísa Mahin	Preta	Pedagogia	2022	Quilombo	PSE
Esperança Garcia	Preta	Pedagogia	2022	Quilombo	PSE
Anastácia	Preta	Pedagogia	2022	Quilombo	PSE
Luiz Gama	Preta	Medicina	2021	Coqueiro- Ananindeua/Pa	Escola/Renda/PPI
Marielle Franco	Preta	Licenciatura Integrada em Ciências, matemática e Linguagem	2020	Guamá-Belém/Pa	Escola/Renda/PPI

Fonte: produzido pela autora, 2023.

Após a finalização da oficina, foi realizada a transcrição das cartas, assim como dos diálogos que complementam as suas vivências. As fontes foram analisadas criteriosamente e assim divididas nas categorias, conforme expostas a seguir.

5.1 “*Tu tiveste sorte de nascer assim com essa cor mais clara, porque a tua mãe é muito escura*”: racismo estrutural nas trajetórias de vida dos estudantes

Após a apresentação dos participantes, para começarmos o diálogo, fiz a primeira pergunta, com o objetivo de saber como esses participantes se reconhecem numa identidade étnico-racial. A pergunta foi: “*Em qual momento da sua vida você se reconheceu negro ou negra?*”. Nesta subseção, o relato das vivências dos nove estudantes foi organizado por ordem de fala de cada um ao responderem à pergunta.

Eu me reconheci diferente, porque eu sou adotada. A minha família é branca. Óbvio, tem pardos, mas, centralmente, [eram brancos]. A minha mãe, que me adotou, era branca, meu pai também e meus irmãos também. Todos brancos. Quando eu tinha seis ou sete anos, eu perguntava para minha mãe o porquê que eu era diferente, o porquê que meu cabelo era crespo. Na verdade, eu não sabia que era crespo, eu perguntava: “mãe, por que meu cabelo é pixaim?”. Porque eu ouvia também falarem que meu cabelo era assim. Eu perguntava: “Por que eu sou assim? Por que os cabelos dos meus irmãos são lisos? Por que eu sou dessa cor? E por que vocês são diferentes? Vocês são mais claros que eu”, que foi com essa idade que ela me contou que eu era adotada. Acho que um ano depois eu conheci minha mãe biológica. Ainda a conheço e tenho contato com ela. De vez em quando falo com ela. Foi na infância que eu me reconheci diferente. Só que a família era branca e a minha mãe era idosa, ela me adotou com mais de 58 anos, era um ambiente diferente. Não que eles fossem racistas, mas tinham aqueles pensamentos enraizados de racismo estrutural. Então, nunca me disseram que eu era preta, mas que eu era morena. Quando foi para a adolescência, já me falavam e eu comecei a me reconhecer como negra, uma mulher preta. E eu falava: “ah, eu sou preta” e falavam: “não, tu não és preta. Tu és morena”. A minha mãe biológica é retinta, tem o nariz largo e a boca grande, carnuda, como falavam. Eu tenho traços menos

marcantes, como dá para perceber. Meu nariz é pequeno, minha boca é pequena. Eu sempre ouvi: “tu tiveste sorte de nascer assim com essa cor mais clara, porque a tua mãe é muito escura. Tu tiveste sorte de nascer com o nariz pequeno, com a boca pequena”. Eu ouvia esses comentários na fase de 13 ou 14 anos e não sentia que isso era racismo em si. Tanto que me sentia lisonjeada quando falavam: “nossa, o teu nariz é bonitinho, tua boca” (Carolina Maria de Jesus, 2023).

O relato de Carolina Maria de Jesus demonstra bem a face do racismo estrutural, a começar no seu ambiente familiar, no qual se transcorrem falas a negar a sua identidade como criança negra, perpetuando a ideia de que ser negro ou negra é algo ruim e por este motivo criam termos, como “morena”, além da valorização dos traços finos, inferiorizando as características do corpo negro, como lábios grossos e nariz largo. Para a sociedade eurocêntrica, quem não carrega esses traços pode se sentir privilegiado, pois há uma aproximação estética branca.

É válido frisar que, para nós negros e negras, antes de nos reconhecermos como tal, não reconhecemos como racismo o fato de não associarem a nossa aparência com aparência de pessoas pretas. Visto que, muitas vezes, antes desse reconhecimento étnico-racial, tentamos nos aproximar cada vez mais da aparência eurocêntrica nos “embranquecendo”: as mulheres alisam seus cabelos crespos, os homens pretos casam com mulheres brancas, escolhemos a religião do colonizador etc.

O corpo negro é uma marca identitária de nossa ancestralidade e sempre teve uma importância, tanto para ser negado quanto para ser afirmado. Ao afirmarmos a negritude, o corpo estará presente falando por si, por uma raça e por uma ancestralidade (AMADOR DE DEUS, 2020).

Carolina M. de Jesus continua o relato dizendo:

Teve um episódio quando eu tinha 12 anos, na escola, que um garoto me chamou de “macaca preta”. Isso para mim era racismo. Com essa idade eu já tinha noção do que era racismo explícito. Então, ele me chamou disso e eu falei: “cara, tu és racista”, mas esses comentários de “tu não és preta, tu és morena”, isso eu não reconhecia como racismo. Quando eu fui crescendo, já na idade de 16 ou 17 anos, eu fui entendendo o racismo. Porque eu fui começando a entender o que já tinha sofrido. Eu fui entendendo nas aulas de História e Sociologia. Eu fui entender o que era racismo, as suas diversas formas e eu entendi que eu já havia sofrido várias vezes, esses comentários que eu sofria. Teve uma vez que estava entrando nas Lojas Americanas, acho que foi em 2019 também, foi antes da pandemia. Eu entrei e fui para onde tinha livro e DVD, um funcionário branco me seguiu. Eu dei bom dia e ele deu bom dia, mas ele ficou me seguindo. Para onde eu ia, ele ficava olhando, ficava me seguindo. Se eu saía de uma distância para outra, ele ia também. Nisso, eu fiquei [pensando] assim: “será que ele está achando que eu vou roubar a loja?”, porque eu estava de mochila. Em primeiro momento, eu pensei que fosse por conta da mochila. Que ele poderia achar que já que eu estava de mochila, ia enfiar alguma coisa lá como qualquer outra pessoa. Já me ocorreu de saber de casos de pessoas que entram e roubam. Eu pensei: “será que é por conta da mochila? Mas aqui não tem guarda-volume”. Mas aí, eu vi outras pessoas entrando na loja com mochila também e ele não deu a mínima para essas pessoas. Depois que eu fui entender: “ah, entendi, é porque eu sou preta”. Ele estava achando que eu realmente iria roubar lá, porque sou preta e não por conta da mochila. Ficou

me vigiando, sabe? Essa foi uma das primeiras manifestações de racismo estrutural. Experiências de racismo estrutural que eu vivi e que eu entendi logo de primeira. Ao longo desse tempo, de 2019 para cá, eu já vivi diversas situações. Os comentários de que eu não sou negra, sou morena, que meus traços são finos, que eu tenho sorte de não ser retinta, tudo isso ainda escuto. Sofri muito, na infância, bullying na escola, por conta do meu cabelo. “Cabelo de Assolan”, “cabelo de Bombril”. Até meses atrás, antes de eu colocar as tranças, eu escutei alguém falar: “nossa, ainda bem que tu colocaste, porque tu estavas acabada com aquele cabelo” e era o meu cabelo crespo, solto. Eu tinha cortado, porque estava danificado. Cortei, estava um corte *blackzinho* pequeno. E me falaram que eu estava feia, acabada. Então, com essas coisas eu fui entender o que era racismo, já na adolescência, mas entender que eu era diferente da minha família que era branca, entender que eu tinha essa diferença, foi bem na infância mesmo (Carolina Maria de Jesus, 2023).

A partir da fala da estudante, podemos perceber o que é o racismo explícito, através da injúria racial que ela sofreu, ao ser chamada de “macaca preta”. A injúria racial consiste em ofender a honra de alguém considerando elementos referentes à cor ou etnia. Também é possível presenciar em seu relato que além do racismo explícito, a estudante também sofreu o que González (1988) classifica como *racismo por denegação*, ao ser vítima de racismo dentro de uma loja por ter sido seguida por um segurança, enquanto clientes brancos não tiveram o mesmo tratamento. O *racismo por denegação* é um racismo disfarçado, que González (1988) explica ser mais comum nos países da América Latina, pois prevalecem as teorias da miscigenação e a da democracia racial.

O racismo estrutural não é explícito, mas está constantemente inserido nas dinâmicas das relações do patriarcado, já que a figura de poder está localizada nos indivíduos do sexo masculino e de origem europeia. Para González (1988), o racismo é o sintoma da *neurose cultural brasileira*, que se caracteriza, dentre outras, pela articulação do racismo ao sexismo, resultando na produção de efeitos mais violentos sobre a mulher negra. Essa estrutura se mantém e se reproduz por meio da promoção da escassez político-econômica aos bens culturais e educacionais, levando à marginalização da população negra. Mesmo sob o capitalismo, negros e negras são impedidos de acessar lugares de consumo (e de poder): no caso da estudante, para o segurança, inconscientemente ela não tem condições de estar comprando naquela loja.

Compreende-se um pouco mais sobre o racismo estrutural na fala de Zumbi dos Palmares, quando este relata um pouco sua vivência como homem negro morador da periferia:

Para falar a verdade, eu nunca parei para pensar quando me reconheci negro. Nunca parei para pensar nisso. Após essa pergunta eu fiquei refletindo sobre vários movimentos, vários eventos que participei que abordavam essa temática, principalmente o grupo de jovens da igreja católica “Pastoral da Juventude”. Se falava muito na questão de extermínio de jovens e com o tempo eu fui entender o porquê desse movimento contra o extermínio, também compreender que esse extermínio tem classe, tem local, tem lugar e tem cor. A partir daí, então, eu fui começar a ter um olhar um pouco mais atento com essa questão de cor, de raça. Posteriormente a isso, vivenciar, [de uma maneira] um pouco mais intensa, essa questão da minha cor, de me reconhecer como uma pessoa negra dentro da universidade. Iniciado pela banca

de heteroidentificação, na qual achei um tanto que desrespeitosa quanto ao método utilizado. A forma como foi feita. Acho que não deveria ser dessa forma. A minha família, basicamente toda, por parte de mãe, são todas pretas, de pele escura. Da parte do meu pai, já tem homens claros. Já é uma mistura de negros com portugueses. No mais, é isso, eu vim vivenciar um pouco mais essa questão de cor e raça dentro da universidade, onde eu fui posto a ter que falar e ter que me expor (Zumbi dos Palmares, 2023).

O estudante traz em seu relato que esse reconhecimento de sua raça está associado a movimentos que participou na igreja católica como a Pastoral da juventude-PJ¹⁴, que promovia debates junto com movimentos sociais para abordar a temática do extermínio de jovens no bairro em que ele morava, dois aspectos importantes a serem destacados.

Primeiro, é importante olhar a importância que a PJ teve na contribuição da formação de identidade étnico-racial deste estudante, pois a partir de discussões realizadas dentro da periferia sobre o genocídio, ele passou a refletir sobre racismo estrutural e sobre seu lugar como homem negro e periférico dentro de uma sociedade racista. A partir desse diálogo dentro dos movimentos, é possível associar a um movimento educador, pois gera um conhecimento novo, constituindo novos atores políticos, assim como elucidada Gomes (2017) sobre o Movimento Negro que também é educador, pelo fato de contribuir para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos. A comunidade negra, assim como o Movimento Negro, produz saberes diferenciados do conhecimento científico e não devem ser considerados menos “saber” ou “saberes residuais”. São saberes de emancipação, produzidos pela população negra (GOMES, 2017).

Segundo, assim como relata o estudante, o genocídio tem classe, tem lugar e tem cor. A população negra, pobre e periférica é a que mais morre, segundo as estatísticas. O extermínio em massa da população negra advém da *neurose cultural brasileira*, aparecendo de uma forma objetiva na estrutura de poder, pois, segundo Gonzalez, não há espaços de discussão sobre os impactos históricos da escravidão. O racismo estrutural vem se reafirmar dentro das relações entre as pessoas, existindo um poder ao branco – que não é questionado – e ao negro é reservado o lugar de marginalização.

Dandara, ao compartilhar sua experiência de reconhecimento, também relata as formas de racismo explícito que sofreu durante o ensino médio:

Eu não sei, assim, quando, realmente, me reconheci preta. Ao longo da nossa vida, tem um momento em que a gente começa a sofrer o preconceito. Eu sabia que eu era preta por conta da minha cor, mas ainda não me reconhecia assim exatamente. A partir do momento em que vai para escola, vai para outros lugares, que tem um contato com outras pessoas, a forma como a gente é vista, o preconceito, tudo isso faz com que a gente pare para pensar: “isso realmente acontece comigo, porque eu sou dessa cor. E

¹⁴ Organização de Juventude ligada ao Setor de Juventude da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), que tem como objetivo levar o evangelho a jovens empobrecidos.

eu tenho que lutar”. Durante o meu ensino médio, teve um garoto que me perturbava a vida me chamando de preta, de macaca. Eu ficava pensando, ficava muito mal com isso (Dandara, 2023).

A escola é o lugar mais comum de práticas racistas, pois é o primeiro lugar em que a criança vai ter contato com a diversidade social, por meio do convívio com outras crianças de etnias diversas. É na escola que acontecem as primeiras experiências de racismo vindas de colegas e até mesmo de professores. É válido frisar sobre a representatividade nos livros didáticos que geralmente trazem um padrão eurocêntrico para representação de personagens, principalmente nos livros de história nos quais negros e indígenas que, há algum tempo, eram retratados de forma racista: a história do negro era associada somente a escravidão e a do indígena como “seres sem cultura”. Para ambos, o homem branco aparece como o salvador; e a invasão eurocêntrica ainda é retratada como “descobrimto”.

Para tentar combater o racismo no espaço escolar, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer entre as diretrizes e bases da educação nacional a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a ser aplicada em todas as escolas públicas e particulares da educação básica. Mas, decorridos 20 anos desde que a lei foi sancionada, ainda existem muitos entraves em sua formalização no espaço escolar, entre os quais o reducionismo da temática meramente às datas comemorativas, como o dia 20 de novembro.

Os protestos de estudantes de escolas públicas e particulares ocorridos contra as cotas na UFPA, em 2005, mostram que após dois anos de sanção, a Lei nº10.639 parecia estar ainda ausente das salas de aula das escolas de Belém. Por isso, uma educação antirracista deve acontecer diariamente e estar presente no planejamento letivo. É muito importante que as escolas promovam cursos de capacitação para os educadores realizarem essa educação antirracista.

Na continuação do relato da estudante, percebe-se que o racismo também é frequente dentro de seu ambiente familiar.

Quando eu saí da minha comunidade, fui morar com a minha tia. A minha tia é preta, mas o meu tio é branco. Meus primos também são brancos, são um casal. E o meu tio e o meu primo são muito preconceituosos, todos os comentários deles são extremamente racistas. Então eu já vivo em uma casa em que o racismo está presente. É bem difícil, toda vez, ter que estar lutando contra isso, sabe? Eu sou preta, agora eu já me reconheço como preta, tenho conhecimento disso, mas é uma luta, realmente, por conta desse preconceito (Dandara, 2023)

Observamos que o racismo dentro do ambiente familiar também está presente no relato de uma outra estudante, que também é quilombola.

Já no meu caso, a minha mãe é negra e o meu pai... a minha mãe é bisneta de escravo. O meu pai é branco. Então, a partir do momento que eu me entendi assim [negra], a

minha mãe sempre, no decorrer da minha infância e [quando] eu já fui crescendo mais, me falava que a minha avó, quando ela estava grávida de mim, falava assim, por ser muito preconceituosa, branca, muito preconceituosa: eu não tenho neto, ela não é minha neta. Você pode ter essa criança, mas ela não é minha neta. A partir do momento em que eu fui crescendo, a minha mãe sempre falava isso. Até então, por parte de pai, eu nunca tive a presença de vó. Da minha mãe, não. Então, eu nunca fui aceita na família do meu pai. No caso, como faleceu o meu avô e a minha avó por parte de pai. Os meus tios sim, sempre conversam comigo, são muito presentes. Até então, eu sou muito afastada deles. Eu já sou mais presente na família da minha mãe. Todos negros, então eles têm essa vivência e sabem. Então, a partir daí, desde a minha adolescência eu já comecei com isso. Foram certas coisas que me faziam: “Ah, eu vou alisar meu cabelo”, porque na escola tinha aquela piadinha. “Ah, porque teu cabelo é ruim”, “teu cabelo é duro” e eu comecei naquela fase. Mas, assim, desde então eu já sabia o que era isso, o que era esse preconceito, porque ele já estava instalado na minha família desde que eu cresci (Teresa de Benguela, 2023).

A estudante conta em seu relato que é bisneta de pessoas negras que foram escravizadas. Sua mãe é uma mulher negra e seu pai é um homem branco. Por este motivo, existiu a rejeição na sua família paterna. Sua avó paterna, por ser uma mulher branca, lhe rejeitou ainda no ventre de sua mãe. Presenciamos que o racismo já nos acompanha antes mesmo de nascermos, retirando o direito da criança negra de ser amada e de compartilhar boas memórias de afetos com seus familiares. Esse episódio fez com que a estudante sentisse vontade de embranquecer sua estética na adolescência, alisando seus cabelos para ser aceita dentro de um círculo social. O racismo recreativo vivenciado na escola com piadas sobre seu cabelo também foi motivo para a estudante decidir alisar o cabelo.

A estudante segue o diálogo narrando que sentia que seu pai, por ser um homem branco, não a aceitava, motivo da origem de constantes conflitos no ambiente familiar.

O meu pai se “amigou” com a minha mãe, só que eu sentia nele... como a Dandara falou, na família da gente ainda tem preconceito, que solta aquilo ali. É aquela aceitação, ele não tem aquela aceitação. A minha mãe é negra, mas o meu pai é branco. Então, a todo momento tem esse conflito. (Teresa de Benguela, 2023).

Luísa Mahin também é quilombola, se considera uma mulher preta e conta que esse reconhecimento racial vem desde a sua infância de dentro de sua comunidade, na qual os mais velhos sempre contavam a história do quilombo para as crianças, frisando que todos e todas ali são descendentes de pessoas negras que foram escravizadas.

Eu tive conhecimento de que eu sou preta desde a minha infância. Porque a minha mãe é bem negra mesmo, então, toda a família da minha mãe são de pessoas bem pretas mesmo. Já a família do meu pai tem a pele mais clara, só que eles também moram lá na comunidade e eles se consideram como pretos também. Porque nós, lá da comunidade, crescemos com as histórias que os antigos contavam para gente de que lá era uma comunidade que existiam os escravos, tinha senzala, tinha casa grande, que ficava lá na beira do rio e tinham as pessoas que trabalhavam para o dono da terra. Então, até hoje os mais velhos contam essa história para gente e a gente tem a consciência disso. Que a gente é descendente de escravo, que a gente é negro e que isso eu tenho muito orgulho de dizer, que eu sou preta, sou descendente de escravo e estou na luta para vencer na vida (Luísa Mahin, 2023).

Essa consciência de se reconhecer negro foi repassada/construída de uma forma pedagógica num processo de tradição oral. Uma consciência que é transmitida de geração a geração, onde os mais velhos ensinam os mais jovens em um processo consciente para que se mantenha viva a história das tradições ancestrais. Essa transmissão oral age como uma estratégia pedagógica de resistência das populações aquilombadas e que deve servir de lição aos operadores do processo pedagógico formal (agentes públicos e empreendedores privados) na implementação da Lei nº10.639/2003, rumo a uma educação antirracista.

No relato de outra estudante quilombola, também é possível observar os ensinamentos através da tradição oral sobre a história dos ancestrais negros.

Eu me reconheço como negra, como pessoa preta desde a minha infância também. Assim como as meninas, na minha comunidade a gente sempre teve essas histórias contadas e isso está enraizado na nossa comunidade. Como a Luisa falou, a gente cresceu ouvindo os nossos avós, os nossos antepassados contando as histórias que aconteceram no lugar onde a gente mora. Na minha família, ela é, posso dizer, que 95% negra, tanto por parte de pai, como por parte de mãe. Então, a gente não teve esse problema de dizer: “ah, tu és mais clarinho”, “tu és mais escurinho”. A gente sempre se respeitou dentro da nossa família. A gente sempre teve esse respeito tanto por parte da família do meu pai quanto por parte da família da minha mãe. Como a colega falou, só aqui dentro (da universidade) que eu fui reconhecer realmente, porque aqui a gente sofre muito preconceito. Aqui dentro as pessoas já te olham com um olhar diferente, já te julgando pela forma do teu cabelo, pela tua cor, pelo modo como tu te veste. São vários obstáculos que a gente enfrenta aqui dentro. Eu tenho muito orgulho de ser negra, de ser preta, de ser descendente de escravos e como já foi falado aqui, a gente enfrenta uma luta no nosso dia-a-dia. Não só aqui dentro, como lá fora também. E é como a colega relatou. Eu também já sofri preconceito quando entrei no estabelecimento com meu esposo para comprar uma TV. Então, o guarda, quando viu nós dois entrando, eu sou negra e meu marido é mais negro do que eu um pouco. Nós dois entramos e não veio nenhum atendente nos atender. Somente o guarda seguindo a gente o tempo todo. A gente olhando os produtos na loja e o guarda sempre andando atrás da gente. A gente percebeu que estava sendo seguido e saiu dessa loja, fomos comprar em outra loja, onde a gente foi bem acolhido. Até porque nessa loja tinham *banners* mostrando pessoas negras trabalhando. A gente se identificou com o local. Então, hoje em dia não é fácil, a gente passa por essa luta no nosso cotidiano e a gente vem lutando pelos nossos direitos (Esperança Garcia, 2023).

Nas vivências das duas estudantes pertencentes a comunidades quilombolas, a percepção do autorreconhecimento como pessoas pretas advém de dentro de suas comunidades. Nascimento (2021) converge essa afirmação quando discorre, em seus estudos sobre quilombos, que o quilombo é um símbolo que visa compreender conotações de resistência étnica e política, guardando características únicas de seu modelo africano com o intuito de preconizar ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise nacional vem corrigir distorções impostas pelos poderes dominantes. Por conta disso, o quilombo representa um veemente instrumento no processo de reconhecimento da identidade negra para uma maior autoafirmação étnica e nacional.

A estudante elucida em sua fala a questão do racismo vivenciado dentro de uma loja onde foi perseguida, juntamente com seu esposo, negro retinto, por um guarda. Nessa loja, nenhum atendente se direcionou a eles para atendê-los, isso mostra como nós negros e negras somos invisibilizados em locais de consumo (e de poder), pois para o sistema capitalista racial¹⁵, não temos o poder de consumir. Se entramos em uma loja, somos associados a “bandidos” e muitas vezes, a de “subalternos”, o que, paradoxalmente, explicaria os banners de pessoas negras trabalhando expostos na outra loja.

Na sua fala também está presente o racismo vivenciado dentro da universidade, quando percebe uma diferença nos olhares julgadores das pessoas pelo seu modo de se vestir, pelo cabelo e pela cor da sua pele. Para nós, negros e negras, sentimos o racismo na diferença de tratamento que nos é direcionada, pois o corpo fala no olhar, nos gestos, são as *personas do racismo*. Pois o racismo se metamorfoseia para continuar existindo e oprimindo. Isso mostra como nós, negros e negras, também somos invisibilizados em locais de produção, de consumo e de poder científico, pois para o sistema capitalista racial, não temos o poder de consumir e de produzir ciência, não obstante todos os saberes produzidos por nossos ancestrais.

O racismo está presente em diversas instituições e não é diferente nas universidades. Nas universidades brasileiras, o acesso ao mundo afro-brasileiro também é escasso, pois o modelo europeu se repete e as populações negras são tangidas para longe do chão universitário. Como salienta Nascimento (1968), falar sobre identidade negra nas universidades brasileiras é o mesmo que “provocar todas as iras do inferno”, constituindo um difícil desafio aos poucos universitários negros.

A próxima estudante que contou sobre seu reconhecimento étnico-racial relatou que essa percepção surgiu na infância. A sua família materna tem a pele mais clara, mas a sua família por parte de pai todos são pretos, mas o racismo se perpetua dentro do ambiente familiar, onde os próprios parentes negros reproduzem esse racismo a ponto de não ter aceitação de sua cor.

Eu, desde a minha infância, tive o conhecimento de que eu sou preta. Na família da minha mãe são todos claros e na família do meu pai são todos bem pretos. Só que o racismo acontece na família do meu pai, no qual somos pretos. Minha avó é bem negra, mas ela não aceita a sua cor. Ela diz que não gosta da sua cor, que ela odeia a sua cor. Tem também uma tia que disse que não suporta ser negra. Então, isso vem muito da família do meu pai. Sempre eu cresci com isso, ouvindo essas piadinhas dos meus próprios parentes que não se consideram negros, não aceitam sua cor. Eu posso dizer que realmente isso ficou mais forte depois que eu entrei na universidade, depois

¹⁵ Expressão que nasceu entre os sul-africanos que lutavam contra o regime do apartheid na década de 1970. A expressão é amplamente usada hoje pelo Black Lives Matter a partir da perspectiva de Cedric Robinson, que em 1983, focalizou as formas de como o racismo permeia a organização e o desenvolvimento do capitalismo (BENTO, 2021).

que eu tive mais conhecimento e até dentro da nossa comunidade. Assim, não é aquilo forte, não tem aquele autorreconhecimento, hoje em dia que já tem mais forte, mas no início não era. Porque as pessoas, posso dizer, não tinham orgulho de serem pretas. Porque elas achavam que ser preto era uma coisa feia, era algo ruim. Então, posso te dizer que, hoje em dia, eu tenho orgulho de ser preta. Eu continuo na luta pelos nossos direitos de melhores condições de vida e acredito que a gente vai conseguir (Anastácia, 2023).

O fato de sua avó odiar ser negra é mais um exemplo de como a estrutura racista trabalha para inferiorizar a autoestima de pretos e pretas. Para Fanon (2008), na Europa, a função do preto é representar os sentimentos inferiores, as más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome. Isso faz com que o negro construa um auto-ódio sobre sua cor, vindo a combater a sua própria imagem.

Para a mulher negra, além de lutar contra o racismo, ela também luta contra o machismo, luta contra o sistema patriarcal que coloca a mulher negra em situação de trabalhos domésticos, além de ser sexualizada e preterida pelos homens negros e brancos.

O penúltimo aluno que compartilhou sua vivência de reconhecimento também diz que foi na infância que essa percepção de ser negro ocorreu.

Eu estudei no Sesc quando criança, mas o meu ensino médio foi em escola pública. Quando criança, no SESC, eu tinha uma bolsa e estudava de graça, porque a mensalidade era muito cara. Eu era um dos poucos negros na minha turma, das outras turmas eu não me recordo, porque eu era muito criança. Da minha turma, pelo menos, eu acredito que era o segundo, acho que tinham dois além de mim em uma turma de aproximadamente 15 ou 20 alunos. Eu lembro que meus amigos, meus principais amigos, e até meus outros colegas tinham um tom de pele diferente. Então, eu sempre me senti, de certa forma, diferente, mas não inferior. Eu fui crescendo e fui vendo que eu não era igual a todos, quando a gente é criança, a gente vai amadurecendo e começa a perceber e ter uma noção da sociedade e das coisas que estão ao nosso redor. Então, acho que desde criança já tinha uma noção do meu tom de pele, porque a gente vê muito filme, vê muita série e querendo ou não, a gente acaba aprendendo a nossa etnia (Luiz Gama, 2023).

Em seu relato, o estudante elucida que da educação infantil até o 5º ano estudou em uma escola particular na qual era bolsista, pois seus pais não tinham condições de pagar a mensalidade. Ele era um dos poucos negros em sua turma e que, em relação a cor, sempre se sentiu diferente dos colegas; e a partir do momento em que foi crescendo, essa percepção também amadureceu.

Também percebemos essa percepção étnico-racial na infância na fala da última participante, que relata que foi na escola, principalmente, que aconteceu o fato de perceber suas características diferentes dos outros alunos brancos.

Me identifico quando o Luiz Gama fala que foi pela infância, foi na escola também, mas na parte do meu cabelo que é cacheado. Eu fui perceber que o meu cabelo era diferente. Foi a partir do meu cabelo que eu fui ver as minhas características. O cabelo, a cor, o nariz. Na infância eu percebi (Marielle Franco, 2023)

As experiências dos estudantes sobre o autorreconhecimento étnico-racial coincidem sobre se descobrir preto ou preta no ambiente escolar, onde ocorrem as primeiras vivências de racismo explícito, como as injúrias raciais pelo tom da pele e inferiorização dos traços marcantes dos negros e de seus cabelos crespos. Assim como alguns citam que essa percepção aconteceu dentro do ambiente familiar, ao se perceberem diferentes e até mesmo com a reprodução do racismo vinda de seus familiares. Alguns apelidos recebidos na escola para se referir ao cabelo crespo como “cabelo de assolan”, “cabelo de bombрил” expressam que o cabelo das pessoas negras é visto como objeto (produto industrializado), associado à artificialidade e sempre em tom de inferioridade e jocoso. Tudo isso marca a história das pessoas pretas, sendo vistas como as primeiras experiências públicas de rejeição de seus corpos vivenciadas na infância e na adolescência.

Os estudantes também têm a percepção sobre o racismo estrutural quando citam que, dentro de lojas, foram seguidos por seguranças; e dentro da universidade sofrem, em algumas situações, um tratamento “diferente”, por parte de colegas e demais pessoas que pertencem à universidade, assim como percebem as desigualdades de oportunidades à população negra.

Nos relatos, uma situação que chama muita atenção é a observação que estes estudantes fazem em relação a banca de heteroidentificação. E essa fala está presente na vivência de três alunos no momento da roda de conversa.

A partir do momento em que eu entrei aqui na universidade, eu comecei a ver que isso também é muito forte. Então, a todo momento a gente tem que estar lutando contra isso. Primeiramente, na banca (heteroidentificação), quando a gente é entrevistado e a gente tem que provar o que a gente é. A gente sabe disso, porque a gente já passou. Para mim sempre foi muito presente na minha vida a gente sempre ter que estar provando o que a gente é, essa nossa raiz, essa nossa descendência. Então, eu acho que a minha vida inteira foi assim. Então, a partir do momento, eu digo assim, da minha infância até aqui é sempre lutando contra o que as pessoas acham, o que elas afirmam (Teresa de Benguela, 2023).

Ao relatar sobre sua experiência, a estudante diz que no processo seletivo para ingressar na universidade pelo sistema de cotas, é necessário provar a sua etnia e sua cor perante a banca de heteroidentificação. Segundo a estudante, ser negra é lutar a todo instante até para se provar sua raça e cor. Isso também fica evidente na fala de Carolina Maria de Jesus que diz ter se sentido violada ao passar pelo processo.

Entre por cota. Hoje, na aula, teve um debate também sobre isso, sobre a banca de heteroidentificação daqui, eu ia falar, mas eu acabei não falando nada, mas eu me senti muito... como é que se diz? A menina usou a palavra “violada”, eu acho. Porque são pessoas brancas na banca, julgando o quanto eu era negra para entrar, o quanto eu era apta a... sei lá, em algum momento da minha cabeça chegou a passar que o julgamento deles era: “ah, essa pessoa está mais apta a sofrer racismo, então ela pode entrar” ou “uma pessoa que eu trataria com preconceito”. Fiquei imaginando isso, claro, não estou dizendo que a banca é racista, pelo amor de Deus. Mas, me senti violada por conta disto. Apesar de que foi bem rápida a minha avaliação, mais ou menos um

minuto e pouco. A moça só pediu para eu tirar a máscara, porque era na época no pico da pandemia. Eu estava sem trança, estou usando trança agora. Meu cabelo é crespo e curto. Eu me declarei preta e ela não teve dúvidas, mas para ela me analisar, eu me senti mal com isso de ter que provar uma coisa que a vida inteira se sabe que eu sou. Uma menina preta, agora uma mulher preta e ter que provar o que eu sou. E saber que tiveram pessoas na mesma condição que eu que não foram deferidas (Maria Carolina de Jesus, 2023).

Na UFPA, as bancas de heteroidentificação racial fazem parte do processo seletivo de estudantes pretos e pardos e começaram a ser aplicadas na instituição no ano de 2021. Até 2020, os candidatos que concorriam às cotas se autodeclaravam pretos ou pardos. Essa autodeclaração fez gerar várias denúncias acerca de candidatos brancos que fraudavam o processo e ingressaram na universidade utilizando-se da cota racial.

A UFPA recebeu 35 denúncias de fraudes que foram apuradas pela comissão. As universidades iniciaram o processo de implementação das bancas no ano de 2014 e em 2018 criaram várias bancas pelas universidades do país. Assim como a adoção da política de cotas, a adoção de medidas antifraude por meio da banca de heteroidentificação na UFPA também ocorreu de forma tardia (SILVA, 2022).

As bancas de heteroidentificação são necessárias para maior segurança do processo, o que vem garantir que as vagas sejam ocupadas por pessoas pretas e pardas. Mesmo que ainda existam controvérsias e críticas sobre a forma de como esse processo é conduzido, ela é importante para que as vagas não sejam ocupadas por quem não as merece por direito e, por vezes, até mesmo se oponha à política de cotas.

No relato dos estudantes, é compreensível o fato destes se sentirem desrespeitados perante a banca de heteroidentificação por terem que provar algo que já está explícito na vida inteira de discriminação sofrida por essa população. Mesmo que a população seja miscigenada, não deveria haver grandes dúvidas sobre quem é negro e negra, pois somos as pessoas que mais sofrem com a exclusão e violência em todos os sentidos. Inclusive, se não existisse fraudes por pessoas brancas, não haveria necessidade de os candidatos negros passarem por este processo, tornando-se mais um exemplo da extensa lista de esvaziamento de nossos bens e direitos que a branquidade insiste em se apropriar. Todavia, é importante reconhecer que o processo precisa ser aperfeiçoado com formação mais ampla e contínua de quem faz parte do processo.

Apesar das críticas acima, na fala de uma outra estudante quilombola, evidencia-se o quanto o processo da banca de heteroidentificação vem se aperfeiçoando, mesmo que a passos lentos:

Hoje em dia tem um privilégio que tem um quilombola na sala que também participa. Tem a Zélia, que às vezes ela está na banca, mas nem toda vez ela está. Tem pessoas que, na entrevista quilombola, pela característica, quem está avaliando o aluno na sala,

não é. E também há pessoas que entram, não são quilombolas, mas conhecem e tem vínculo. Então isso depende muito (Esperança Garcia, 2023).

Seu relato demonstra que tem um representante quilombola que participa da avaliação juntamente com a banca, que conta a participação quase frequente da professora Zélia Amador de Deus, que também fiscaliza e orienta o processo de heteroidentificação.

As experiências dos estudantes sobre sua percepção étnico-racial demonstram que todos e todas possuem uma localização psicológica central (Asante, 2009) pois se reconhecem negros e negras, além de reconhecerem quando são submetidos a situações de racismo explícito e estrutural.

Após os estudantes terem socializado suas experiências sobre a percepção racial, iniciamos a segunda parte da oficina que objetivava a escrita de uma carta para o seu “eu” do passado, o “eu” antes de ingressar na universidade, relatando um pouco da trajetória que esse “eu” irá se deparar. Deixei-os livres para escrever o que quisessem. Não foi determinado tempo e nem limite de linhas para que, assim, todos e todas ficassem à vontade para expressarem, em suas *escrevivências*, o que bem desejassem.

Quando terminaram de escrever, cada um compartilhou a leitura da carta nas rodas de conversa e a partir disso, foi possível continuar o diálogo sobre a trajetória, de acordo com o que foi escrito. A seguir serão analisados alguns trechos das *escrevivências* dos estudantes

5.2 “A ficha ainda não caiu? Pois acredite, você está na maior do Norte”: sentido atribuído à entrada na universidade.

A seguir, selecionamos alguns trechos que mais se repetiram nas *escrevivências* de cada um. Começamos por este de Dandara:

A menina tímida terminou o ensino médio e entrou na faculdade e foi na maior do norte viu, já não é mais tão tímida e pensa todos os dias em dar melhores condições de vida para sua família e para sua comunidade. Muito obrigado D., a pessoa que eu era aí me transformou no que sou hoje, bem aqui (*Escrevivência* de Dandara, 2023).

A estudante traz em sua escrita que era uma menina tímida, moradora de uma comunidade quilombola, que precisou se mudar para a casa dos tios ainda no ensino médio. Por conta da pandemia do novo coronavírus, ela só tinha acesso à internet na casa dos tios para poder estudar e assim, conseguiu se preparar para o vestibular. Em sua escrita, ela se refere a UFPA como “a maior do Norte”, assim como na carta de outra estudante que também atribui a entrada na universidade como um sonho, mesmo que fosse uma realidade distante.

Hoje venho por meio desta carta para lhe informar que o sonho no qual você achava impossível irá se tornar realidade na sua vida. O seu tão sonhado

acesso na universidade chegou! Você será a primeira da família a cursar o ensino superior, parece até mentira né? A ficha ainda não caiu? Pois acredite você está na maior do Norte (*Escrevivência* de Luísa Mahin, 2023).

É notável nos textos e nas falas dos estudantes o orgulho que eles nutrem por terem sido aprovados no vestibular da UFPA que, como se sabe, é a maior universidade da região Norte. Mas, não é somente à grandeza espacial a que eles se referem e sim, como a maior no sentido de excelência.

A partir dos trechos, perguntei o que significava o ingresso na universidade pública, a fim de que explorássemos mais essa questão em nosso diálogo. Luísa Mahin foi a primeira a falar e disse que a entrada na Universidade pública é uma grande conquista, já que é a primeira pessoa de sua família que ingressa no ensino superior.

É uma grande conquista ingressar na universidade, porque sou a primeira da família, entendeu? Antes eu não tinha essa visão, imaginava que era uma coisa muito difícil ingressar aqui. Eu não me via dentro da universidade, mas depois que eu conheci realmente todo o processo que tem, o PSE, eu pude perceber que nós, cada dia mais, devemos ocupar mais os nossos espaços e que isso sempre foi um lugar nosso que, hoje em dia, nós temos o direito de estar aqui. Porque antes isso nos foi negado e hoje a gente está aqui, ocupando nosso espaço, que sempre foi direito nosso (Luísa Mahin, 2023).

Ao expressar-se sobre o significado de estar em uma universidade pública, a estudante declara que nunca imaginou ocupar esse espaço devido às dificuldades que enfrentou, inclusive para estudar. Logo, acreditava que adentrar o ensino superior era algo muito difícil para ela, que não tinha acesso a uma educação de qualidade. Sua fala converge com Hasenbalg e Gonzalez (1982), quando tematizam que o racismo não acabou com a abolição da escravatura em 1888. A população negra deixou de ser escravizada, mas não existiram políticas públicas para sua inserção na sociedade. Segundo Gomes (2017), o sonho da população negra pós-abolição era ter direitos iguais, não ser vista com inferioridade e vivenciar a cidadania plena. E é por tudo isso que os setores mais organizados reivindicavam a educação que era uma luta prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção da população negra nas escolas eram um dos principais problemas para a sua ascensão social.

Percebemos na fala de outra estudante que, mesmo após 134 anos de abolição da escravatura, a população negra ainda luta por direitos básicos, como uma educação pública de qualidade.

Estar aqui, também, para mim, é uma grande conquista. Eu também sou a primeira da minha família. A minha mãe tem oito filhos, sete meninos e só eu de menina. Então, desde muito cedo, sempre fui uma menina muito esforçada nos meus estudos. Diferente dos meus irmãos que não conseguem se desenvolver nos estudos, por conta das dificuldades que existem lá [nas comunidades]. O meu irmão mais velho está com 23 anos, ele parou no primeiro ano do ensino médio. O segundo também, já parou no primeiro ano também, se eu não me engano. E os outros estão ainda [estudando], mas

estão repetindo. Todo ano eles repetem a mesma série, porque eles não conseguem avançar. Então, estar aqui, para mim, é um motivo de orgulho para os meus pais e para mim também. Às vezes eu me pego pensando e eu fico até sorrindo à toa, pensando: “meu Deus, eu estou em uma universidade e é na UFPA [Universidade Federal do Pará]. Senhor amado”. E eu via isso só na televisão, os jovens na universidade, e eu fico pensando: “meu deus do céu, que maravilhoso isso”. A gente está aqui, porque pessoas lutaram para a gente estar aqui (Dandara, 2023).

O relato da estudante deixa evidente a face da desigualdade social no Brasil que atinge de forma cruel a juventude negra. Cinco, dos seus sete irmãos ainda estão na Educação Básica e não conseguem concluir os estudos. Dois dos seus irmãos desistiram de estudar, por conta da constante repetência e não conseguirem avançar. Essa é a realidade de muitos jovens negros no país, que abandonam a escola e acabam tendo que trabalhar, muitas vezes, em trabalhos cuja mão de obra é precarizada.

O discurso da meritocracia justifica as desigualdades, criando uma elite que se considera trabalhadora e esforçada, mas que se beneficia das desigualdades para manter seus privilégios. De acordo com Bento (2022), o conceito de meritocracia é o de um conjunto de habilidades inerente a um indivíduo que emprega esforço individual não estabelecendo nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo e com o contexto em que ela está inserida. Ou seja, o discurso meritocrático visa defender que cada indivíduo é responsável pelo lugar que ocupa na sociedade. Se não alcançar um bom desempenho escolar, a culpa é unicamente do indivíduo.

Com o relato da estudante, percebemos o quanto a meritocracia é um discurso falacioso produzido para manutenção do *status quo*. Pela ótica do discurso meritocrático, os irmãos de Dandara optaram por não estudar. Pela ótica realista, das condições reais de vida, seus irmãos foram forçados a parar os estudos para ter que trabalhar, enquanto outros jovens na mesma idade que eles, usufruindo dos privilégios de nascerem em famílias ricas (algumas remanescentes das famílias escravocratas), que podem pagar as melhores escolas, não interrompem os estudos e têm acesso franqueado, bem como condições de permanência às melhores universidades.

A estudante, ao continuar seu relato, conta desta vez como seu primo (branco), que não foi aprovado no ENEM, inferioriza as ações afirmativas, quando comparado com ela.

E às vezes, lá em casa, o sonho da minha tia é ver os meus primos também entrando na universidade e ano passado o meu primo fez o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], só que ele não conseguiu passar. Uma coisa que ela fica falando e o meu tio até não gosta disso, porque ela fica me comparando com ele. Fica falando: “ela conseguiu e tu não te esforça” e às vezes o meu primo tem umas falas racistas, ele diz assim: “eu acho que vou virar negro, virar quilombola, para ver se eu consigo entrar na faculdade”, achando que ser preto, ser quilombola, é mais fácil entrar. O que eu fico muito incomodada, pensando que pessoas lutaram e perseveraram para que a gente conseguisse chegar aqui (Dandara, 2023).

Essa é uma realidade comum entre os estudantes que são aprovados pelas ações afirmativas. Muitos acreditam que eles estão “roubando” vagas que seriam de todos, pelo que se entende de “ampla concorrência” e às quais, historicamente, têm acesso a ampla maioria dos candidatos “brancos”; Muitos ainda defendem que cotas ou reserva de vagas tiram a vaga de quem é “mais preparado”, esta é mais uma face do racismo, que não permite que pretos ocupem espaços de saber e de poder. Em suma, o sistema de cotas faz com que a branquidade sinta (e manifeste) que seus privilégios estão sendo ameaçados.

Carolina Maria de Jesus também considera o ingresso na universidade como uma grande conquista e até mesmo algo inacreditável, assim relatada em sua *escrevivência*:

Olá, Carolina, eu sou você do futuro e vim te falar umas coisinhas. Bom, quando você tiver 21 anos, você vai conseguir passar no vestibular da Universidade Federal do Pará. Vai ser um momento único, você vai ficar muito feliz, nem vai acreditar que seja verdade, mas vai ser (*escrevivência* de Carolina M. de Jesus, 2023).

Carolina descreve que a aprovação em uma universidade pública é um momento único e até mesmo difícil de acreditar quando se ouve na rádio o nome na lista de aprovados

Para mim, estar aqui também é, obviamente, uma grande conquista. Eu não sou a primeira da minha família a estar em um curso do ensino superior, mas a primeira a estar em um curso na Universidade Federal. Minhas irmãs também são pedagogas, só que uma fez na UNAMA [Universidade da Amazônia] e a outra fez uma outra faculdade, que é particular também. Mas, eu sou a primeira a estar na Universidade Federal. Em uma pública e na UFPA. Apesar de todas as dificuldades, eu fiquei muito feliz e ainda fico. Apesar de estar bem sobrecarregada, bem cansada, na verdade. Às vezes, tem dias em que eu não quero vir para cá. Mas eu fico bastante feliz de estar estudando aqui. Às vezes eu paro para pensar: “nossa, eu estou na UFPA”. Era uma coisa, para mim, que achava impossível, porque eu sempre me achei “burrinha”. Aí, por conta dos meus transtornos, também achei que era impossível conseguir alguma coisa. Eu descobri que eu sou mais inteligente do que eu achava entrando aqui (Carolina M. de Jesus, 2023).

Ao expressar sobre o significado que a universidade tem em sua vida, a estudante traz em seu relato o quanto achava impossível ser aprovada na UFPA. Ela concorreu pela cota Escola/Renda/ PPI, mas já havia sido aprovada em um curso pelo PROUNI em uma faculdade particular. A estudante relata que sofre com muitos transtornos psicossociais e não acreditava que era capaz de ingressar por conta de sua condição, mas hoje percebe que a universidade trouxe uma mudança grandiosa em sua autoestima que faz com que ela perceba que sempre foi inteligente, mesmo que a sociedade dissesse o contrário.

Assim como Carolina, outras estudantes associam a entrada à universidade como a conquista de um espaço que lhes foi negado por anos, atrelando não a uma conquista individual, mas também coletiva, para a comunidade quilombola e para os seus ancestrais que não tiveram essa oportunidade.

Bom! Venho através desta carta lhe contar uma ótima notícia, menina eu passei no curso de Pedagogia. Você não tem ideia do quanto estou feliz de ter passado (*Escrevivência* de Esperança Garcia, 2023).

Em sua *escrevivência*, Esperança Garcia também relata o quanto ficou feliz em ser aprovada no PSE para quilombolas a uma vaga na Universidade Federal do Pará. E complementa explicando o sentido que essa aprovação trouxe para sua vida.

Para mim, é uma questão muito grande. É algo assim, como posso dizer, é como se a gente estivesse conquistando realmente o nosso espaço. Uma vez que a gente, que somos quilombolas, consegue entrar dentro de uma universidade, a gente está tendo uma conquista muito grande. Não só para a gente pessoalmente, como também para o nosso povo, como também para a nossa comunidade. Então, entrar aqui dentro, eu posso dizer, já é uma grande vitória, mas a gente sabe que tem um processo muito grande para chegar até a nossa formação. Eu creio que seja isso (Esperança Garcia, 2023).

Na mesma perspectiva, a escrita de Luísa Mahin ressalta a felicidade ao ser aprovada no curso de Pedagogia.

(...)estou realizando um dos seus maiores sonhos, estou cursando Pedagogia, estou muito feliz (*Escrevivência* de Luísa Mahin, 2023).

A estudante enfatiza a questão da representatividade quilombola dentro da universidade, atribuindo à aprovação uma conquista de toda a sua comunidade.

Estar aqui, hoje, representando milhões, representando os nossos antepassados, porque eu acredito que a gente está representando. A gente está nessa luta que é uma conquista que a gente teve e graças a Deus que a gente possa ir mais além. Que a gente não desista. Que nós, como futuros pedagogos, possamos motivar outros da nossa comunidade. Que a gente possa ser motivador para que outros venham também para essa luta, essa batalha, para que a gente possa conquistar o nosso espaço cada vez mais. Então, eu vejo isso. O meu olhar, hoje, é como se eu tivesse representando os meus antepassados (Luísa Mahin, 2023).

Teresa de Benguela também se reconhece nas *escrevivências* e nas falas das colegas, conta que a sua aprovação é motivo de inspiração para os seus.

Assim como a Luisa, no meu ponto de vista, é isso também. Porque assim como a gente está representando outros, a gente também está inspirando outros a entrar. Lá em casa, eu sempre falo para os meus sobrinhos, que eles têm de 15 a 18 anos e às vezes, a mente ainda está um pouco dispersa, “não sei o que eu quero”. Então eu falo: “se espelhe em mim e em outros”. Porque isso aqui é um sonho. Hoje em dia, eu digo que é minha realidade. Porque tudo, quase, na minha vida é isso aqui. Isso aqui para mim é o meu tudo hoje. Então, eu sei que foi uma batalha, só eu sei. As minhas colegas também, porque sei que passaram por tudo isso. Então, isso aqui, eu acredito que a gente estar aqui, também é uma inspiração para outras pessoas, para outros nossos descendentes que virão. (Teresa de Benguela, 2023).

O relato das estudantes demonstra que o ingresso na universidade pública passa a ser um exemplo para os demais de sua comunidade e familiares que tomam isso como inspiração para seguir no mesmo caminho.

Nesse contexto, observa-se a importância das ações afirmativas. Elas carregam o significado da mudança de vida de grupos marginalizados socialmente, dando a eles a

oportunidade de sonhar com um futuro digno, como podemos observar, a seguir, na fala de Zumbi dos Palmares, que relata que nem sequer sonhava em cursar ensino superior, já que a necessidade de permanecer no mercado de trabalho era maior do que qualquer sonho.

Acho que para mim é uma grande vitória estar aqui, pelo fato de que, há alguns anos atrás, eu nem sequer sonhava em fazer faculdade. Até então, o meu pensamento era só em trabalhar, conseguir as minhas coisas com o meu próprio suor, com o meu próprio esforço. Apesar das dificuldades econômicas dentro de casa, de eu ter que trabalhar, apesar de que desde cedo gostei de trabalhar, sempre gostei de estar me movimentando, só que, primeiramente, era para ter as minhas coisas. Hoje em dia, é um pensamento de conseguir uma vida melhor para mim e para minha mãe. E estar aqui hoje é mais uma vitória, mais um motivo para eu acreditar que se eu buscar, se eu for atrás, eu vou conseguir (Zumbi dos Palmares, 2023).

Devido às dificuldades econômicas, o estudante traz em seu relato que sempre precisou trabalhar e que não nutria sonhos de cursar o ensino superior. Ter uma renda para pagar as contas e adquirir suas coisas era o suficiente, já que o sistema capitalista racial tira qualquer expectativa de mudança de vida da juventude negra e o grupo branco é o grande beneficiário dessa exploração, especialmente sobre a população negra. Gonzalez (1988) traz essa percepção quando fala da divisão racial do trabalho existente no Brasil, em que a maioria da população negra faz parte dessa marginalização: desemprego, ocupações “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada etc. Tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc.

Tudo isso faz com que a juventude negra deixe de sonhar, visto que o capitalismo racial rouba esses sonhos. Logo, ingressar em uma universidade pública não é somente uma vitória para aqueles que são explorados por este sistema, mas uma possibilidade de almejar uma vida melhor para sua família. Zumbi dos Palmares continua seu relato, lembrando do dia em que foi aprovado na UFPA e recorda que quase não compareceu para realizar as provas do ENEM, devido estar cansado do trabalho do dia anterior.

Eu lembro, logo quando passei no vestibular, fui para o trabalho, todo mundo me viu com a cabeça raspada e a loja cheia, os clientes começaram a bater palma, os meus colegas de trabalho também começaram a bater palma. Ali, naquele momento, foi uma emoção única. Posterior àquilo, também, percebi que todo aquele meu esforço, todos aqueles dois dias em que eu estava cansado, mas fui fazer a prova do ENEM, toda aquela fé que a minha mãe e outros colegas puseram em mim, todo aquele movimento valeu a pena e espero poder estar retribuindo todo esse carinho, todo esse afeto, com a conclusão da graduação (Zumbi dos Palmares, 2023).

Ao lembrar de sua trajetória, Zumbi relata que foi motivado por sua mãe e demais amigos a não desistir e salienta que isso nunca será uma opção apesar das dificuldades demandadas em conciliar estudo e trabalho.

Em seus relatos, Luiz Gama e Marielle Franco também agregam que o ingresso na universidade foi a realização de um sonho individual e coletivo.

Para mim, passar na universidade pública foi um grande sonho. Eu sempre quis ingressar na universidade, não só por mim, mas pela minha família também. Sempre quis dar orgulho para minha mãe e para os meus irmãos, então, fiquei muito contente quando passei na universidade. Feliz por poder ingressar e por seguir o meu futuro (Luiz Gama, 2023).

Para mim, significou a oportunidade de ter voz e me posicionar, de forma que as pessoas pudessem me dar credibilidade (Marielle Franco, 2023).

Para Marielle, o ingresso na universidade significa a oportunidade de ter voz. O sentido atribuído que ela aborda em sua fala, converge com o que González (1988) elucida com a situação da população negra. Somos uma população silenciada, temos direitos questionados e nenhuma credibilidade e quando se trata de mulheres negras, essa violência é maior, pois suas vivências são limitadas pela classe, gênero e cor. De acordo com Gonzalez (1988, p. 14), “falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não serem brancas”. Pode-se observar essa exclusão no mercado de trabalho, onde a mulheres negras continuam ocupando cargos subalternos, além de possuírem a menor taxa de empregabilidade.

Segundo Bento (2022), o silenciamento das vozes de mulheres negras vem sendo quebrado, tarefa que vem sendo protagonizada pelo Feminismo negro, que assegura a visibilidade de qualquer violência contra as mulheres negras. Essa luta emerge em coletivos de mulheres negras por todo o país e que lutam contra toda forma de opressão por meio de diferentes formas de ação, incluindo os revolucionários. Uma das frentes de ação é a Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver, que este ano está em sua 9ª edição e que logo em sua primeira edição, em Brasília, em 2015, levou 50 mil pessoas negras às ruas. Essas frentes de ação, inclusas no conceito de Movimento Negro Educador, provocam muitas mudanças e faz a sociedade repensar sobre as relações sociais em novos marcos valorativos e civilizatórios.

Essa percepção de que o ingresso na universidade é uma forma de reconhecer a voz e dar credibilidade a juventude negra, em especial à mulher negra, revela um reconhecimento de consciência de opressão e de vitória, como enfatiza Asante (2014), pois há uma verificação de que ser negro ou negra é ter a voz calada perante a sociedade eurocêntrica e uma das formas de lutar contra esse silenciamento, é ingressando no ensino superior, um espaço criado para as elites que nos foi negado por muitos séculos. Logo, acessar o ensino superior – e especialmente público – pode ser considerada uma *consciência de vitória* e parte das lutas dos movimentos de mulheres negras para o enfrentamento do racismo e opressão. Segundo Asante (2014), consciência de vitória é o reconhecimento de que todas as atitudes e comportamentos são

alcançáveis e essa vontade exerce autoridade para vencer qualquer obstáculo imposto em seu caminho.

Esta consciência está marcada na fala dos estudantes quando associam a entrada na universidade como a ocupação de um espaço que lhes foi negado. Ter direito a uma educação superior pública e gratuita é um direito de todos os cidadãos brasileiros, mas as populações negras e periféricas têm esse direito negado, devido a imposição das desigualdades social e racial que os exclui dos espaços. E quando esse direito se torna garantido por lei, a população negra ainda acaba sendo excluída por fatores diversos: educação pública precarizada, ter que trabalhar para sustentar a família, entre outros elementos que contribuem para a sua exclusão.

5.2.1 A escolha do curso

Ao serem indagados sobre a escolha do curso, Carolina Maria de Jesus cursa Pedagogia e disse que acreditava ser um curso menos concorrido à época em que fez o ENEM, além de ser um curso na área de educação, pela qual a estudante tem muito apreço. Desde que saiu do ensino médio, fez cursinho e tentou ENEM para os cursos de História, Teatro e Ciências Sociais, mas não conseguiu a aprovação, ainda que tentasse pelas cotas.

Primeiramente, foi porque eu achava que era um pouco mais fácil para entrar aqui e envolvia educação, que era uma coisa que eu queria também. O meu grande sonho sempre foi fazer Teatro, Cinema e eu pretendo fazer também. Pretendo que a minha segunda graduação seja em Cinema. Mas, eu também queria fazer História, para ser professora de História. Eu tentei, desde que eu saí do ensino médio, estava fazendo cursinho, eu tentei fazer o ENEM para esses cursos. Eu não passei. História e coloquei também para Ciências Sociais, mas acabei não passando. Nesse ano, joguei para Pedagogia para cá para a federal e acabei passando. Tinha a ver com a educação. Eu gosto. Me apresentar, fazer um trabalho, eu ainda tenho muito nervosismo, mas eu gosto de dar aula. Não que eu já tenha dado aula, obviamente, para várias pessoas. Eu costumo ensinar os meus sobrinhos, minhas sobrinhas também, a ajudar eles com o dever de casa e com uma dificuldade que eles tenham. Eu costumo ajudar. Eu gosto bastante dessa parte da educação e também me descobri nessa parte de Educação Especial, para crianças com deficiência, principalmente com transtornos psiquiátricos. Porque eu fui uma criança com um transtorno psiquiátrico que não foi diagnosticado na época. Eu só fui descobrir e ter o diagnóstico do TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade] com 19 anos e não tive o auxílio necessário que eu poderia ter se eu soubesse que tinha antes. Então, nesse momento no curso, eu estou determinada a me especializar nessa área voltada para isso. Essa é a minha motivação (Carolina M. de Jesus, 2023).

Percebe-se na fala da estudante que, apesar de ter um interesse em cursar uma segunda graduação em Cinema, ela tem muita vontade de continuar se especializando na área da educação especial para atender alunos com deficiência. Sua fala demonstra a importância da política de cotas. Ao ingressar na universidade, a juventude negra nutre a perspectiva de alcançar voos mais altos: planejar uma especialização e trabalhar na área de formação para dar um retorno para a sociedade.

Apesar do avanço que representam as ações afirmativas, o relato de Carolina Maria de Jesus revela que a quantidade de vagas no sistema de cota deve ser aumentada, constituindo-se em uma nova pauta para o Movimento Negro. Isso, porque a reduzida quantidade de vagas destinadas aos negros gera uma disputa entre os integrantes do maior contingente populacional (56% apurado pelo recente censo do IBGE). As PAA, embora gerem inclusão, mantêm muitos, como Carolina, ainda fora das universidades por algum tempo, disputando com seus iguais uma vaga. A solução é o sistema de cotas evoluir para destinar uma quantidade de vagas proporcional à composição étnica da população, até que as condições de acesso e permanência estejam consolidadas e não seja mais necessário o sistema de cotas, superado pela criação das favoráveis condições de emprego e renda para todos.

Zumbi dos Palmares também demonstra em sua fala como a escolha do curso pode criar condições favoráveis de emprego e renda, pois percebeu no curso o quanto a área da Pedagogia é ampla, na qual se pode atuar em outras áreas, não se limitando à educação escolar. Inclusive, Zumbi dos Palmares tem vontade de fazer concursos públicos que exigem apenas o curso superior em qualquer área.

Acho que o que me motiva até aqui com a escolha do curso é que antes, no caso, eu achava que a Pedagogia era um curso no qual iríamos descobrir métodos, descobrir novas formas de ensino. Para mim, era algo mais voltado para a educação, após, entrando no curso e entrando quase no quarto semestre, descobri que vai muito além disso. Que através da Pedagogia, ela vai me disponibilizar novos olhares para outras áreas do mercado de trabalho sem ser da educação e por conta disso estou me interessando mais ainda pelo curso (Zumbi dos Palmares, 2023).

Dandara diz que ser professora sempre foi um sonho, pois ensinava seus irmãos nas tarefas escolares desde criança. Ainda que seu pai tivesse vontade de que ela cursasse Medicina, para ela, a Pedagogia sempre foi uma paixão.

O que me motivou foi, como eu já falei, que tenho sete irmãos e desde bem pequena já os ensinava com as atividades da escola. Até o que eu não sabia, eu tinha que procurar entender para ensinar. Então, por isso e mais que eu queria muito ser professora. A paixão sempre foi essa. Os meus pais sempre queriam outra coisa. A minha mãe queria que eu fosse diretora e o meu pai queria que eu fosse médica. E eu ficava pensando: “mas o que é que eu quero?”. E sempre é essa questão que os pais falam: “é o que tu queres, não é o que eu quero”. Eu vi que eu já tinha uma grande paixão pela Pedagogia. Então, foi o que me motivou a escolher o curso (Dandara, 2023).

Teresa de Benguela também escolheu o curso de Pedagogia porque sempre gostou de crianças e ensinava muitas crianças de sua comunidade. A estudante também diz que o motivo de sua escolha pelo curso está atrelado também à precariedade do ensino que recebeu, isso motiva a estudante a se tornar uma grande profissional para atuar de uma forma significativa na educação de seus futuros alunos e alunas.

O que me motivou escolher esse curso, primeiro, dois pontos eu destaco. Primeiro, porque sempre gostei de lidar com criança, sempre ensinei criança em casa mesmo. Aquela base, que nem a Dandara falou, eu buscava pesquisar o que eu não sabia e assim foi. O segundo foi que tive um ensino que achei muito difícil, muito precário. Então, eu penso assim, a partir do momento que tu tens um conhecimento, que tu aprendes, se tu fores para uma área que tu escolheste, que nem eu que escolhi a Pedagogia, eu também vou melhorar o ensino da criança para qualquer área que eu for de educação. Então, o meu ensino foi muito difícil. Até hoje eu tenho dificuldade em apresentar, em falar. Isso vem muito do meu ensino tradicional, bem tradicional mesmo. Então, o que me motiva é isso, aprender e me qualificar para quando eu for exercer minha profissão que seja de uma maneira, não digo excelente, mas que vá melhorar também a vida desses outros alunos que virão (Teresa de Benguela, 2023).

Luísa Mahin também contou que a maior motivação que teve ao escolher o curso foi o contato na infância com sua primeira professora. Foi a primeira referência da profissão que ela vivenciou, além de sempre gostar de crianças.

O que motivou a querer ser professora no percurso de Pedagogia foi que o meu primeiro contato com o profissional foi com a minha professora. Quando perguntavam: “o que tu quer ser quando crescer?” e eu dizia: “ah, eu quero ser professora”. Porque eu via aquilo. Eu ia para escola e via a professora dando aula. Eu sempre gostei de lidar com crianças, tanto é que eu tenho uma creche em casa (filhos). Então, isso me motiva a querer ser professora, eu gosto de lidar com crianças. (Luísa Mahin, 2023).

A estudante tem três filhos e diz que a paixão que tem por crianças também foi motivo para a escolha do curso de Pedagogia.

Esperança Garcia também relata que o desejo de ser professora surgiu na infância, quando auxiliava sua tia com as aulas na comunidade quilombola. Seu pai não via com bons olhos a docência, pelo fato de ter que lidar com muitos alunos em escolas precárias, sem investimento do poder público. Isso fez com que ela optasse pelo curso de Engenharia Ambiental quando concorreu ao PSE. A estudante conta que cursou engenharia por dois anos, mas não se adaptou e fez a Mobilidade Acadêmica Afirmativa (Mobaf) para trocar de curso.

O Mobaf tem como objetivo disponibilizar aos estudantes quilombolas e indígenas, oriundos do Processo Seletivo Especial (PSE-IQ), a possibilidade de trocar de curso após entrarem na UFPA.

Quando eu lembro de quando eu era criança, eu sempre falava que eu queria ser professora e o meu pai falava assim: “credo, minha filha, mas ser professora?” e com o tempo eu perdi isso. Eu também sempre auxiliava a minha tia, que é professora. Quando eu fui fazer a prova no primeiro ano, a minha tia falou: “por que você não faz Pedagogia?”, eu falei: “credo, tia, eu não quero ser professora. Eu vejo o que a senhora passa, então eu não quero”. Daí eu fiz para Engenharia Ambiental. Fui e passei. Acho que passei dois anos no curso, só que foi uma área que não me identifiquei com os cálculos. Foi o terror na minha vida. Então, fiz o MOBAF [Mobilidade Acadêmica Afirmativa]. A minha primeira inscrição que fiz no MOBAF foi para Nutrição. Eu lembro que, no último dia, já ia encerrar a inscrição, fiquei pensando: “mas será que é isso que eu quero realmente? Para nutrição mesmo? Não, eu vou mudar. Eu vou trocar minha inscrição, vou fazer Pedagogia”. Só que eu não falei nada para a Teresa, porque a gente ia ser concorrente. Falei: “não vou deixar ela saber”. Ela só soube quando viu meu nome na lista com ela. Pedagogia, quando eu entrei aqui realmente

foi que eu me deparei que realmente é essa área que eu quero para minha vida. Porque eu me deparo lá com a minha comunidade e os professores são pessoas de fora. A única professora que tem lá é a minha tia, mas ela vai até se aposentar. Então, quem dá aula para os nossos alunos da nossa comunidade são professoras de fora que não conhecem a nossa realidade. Eu acho que, na nossa comunidade, precisa realmente de professores de dentro que conheçam a cultura e que venham motivar as crianças para que elas possam conhecer a nossa realidade, a nossa cultura. (Esperança Garcia, 2023).

Em seu relato, a estudante conta que se formar em Pedagogia será uma grande conquista para sua comunidade, já que os professores que lá lecionam não conhecem a realidade dos alunos e alunas quilombolas. É importante que as crianças quilombolas reconheçam a sua cultura, por este motivo, é pertinente essa representatividade e manutenção dos valores culturais.

Anastácia também sempre gostou de trabalhar com as crianças de sua comunidade, por este motivo, escolheu tentar Pedagogia no primeiro PSE que concorreu, em 2019. Em seu relato, conta que não foi aprovada, mas na segunda vez que concorreu, conseguiu sua aprovação. Como Esperança Garcia, ela também traz a importância de levar todo o conhecimento adquirido para trabalhar como professora em sua comunidade.

O que me motivou a escolher esse curso, primeiramente, foi a minha família e depois, o fato de também gostar de trabalhar com criança. Na minha comunidade, em 2018, eu trabalhava dando aula de reforço para as crianças de primeiro, segundo e terceiro ano. Quando veio a possibilidade de entrar aqui na UFPA, a primeira vez que eu tentei entrar aqui foi em 2019, e a minha primeira opção sempre foi a Pedagogia. Nessa minha primeira tentativa, eu não consegui passar na entrevista. Passou um período e me inscrevi novamente. Já nessa segunda tentativa, eu consegui tirar uma nota boa na redação e na entrevista e consegui ingressar aqui. Então, desde o princípio, sempre foi a minha primeira opção trabalhar na área de Pedagogia. Também um dos motivos que me trazem a fazer esse curso, é pelo fato de ter dentro da minha comunidade uma pessoa formada em Pedagogia que possa trabalhar na área, que com o conhecimento que eu tenho aqui, juntando com a nossa cultura, com o que a gente tem lá, o conhecimento, a gente possa mudar a nossa realidade. Porque, como foi falado agora pouco, os professores vão daqui da cidade para lá, para a nossa comunidade. Eles não conhecem a nossa realidade. Eles não conhecem a nossa cultura. Por isso, a nossa cultura, muitas das vezes, dentro de sala de aula, acaba sendo, vamos dizer assim, um pouco escondida das crianças. Eles não conseguem passar para as crianças a nossa realidade, mesmo até porque eles não conhecem. Então, um dos motivos pelo qual eu estou aqui na universidade fazendo o curso de Pedagogia é esse. É em levar melhorias para a minha comunidade e levar novos conhecimentos para dentro da comunidade (Anastácia, 2023).

Marielle Franco, estudante do curso de licenciatura Integrada em Educação em Ciências, matemática e linguagens, em seu relato, conta que o que a motivou pela escolha do curso foi quando participou, ainda criança, do Clube de Ciências da UFPA. O Clube de Ciências da UFPA (CCIUFPA) é um espaço não formal de Educação Científica, pertencente ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), em que os estudantes dos cursos de licenciatura, ao ingressarem como estagiários, podem viver uma experiência de antecipação à docência,

envolvendo a abordagem do “Ensino de Ciências por Investigação”. É composto por alunos da educação básica do 1º ano do fundamental ao ensino médio, geralmente moradores do bairro do Guamá. Esse projeto dá a oportunidade para que essas crianças conheçam a importância da ciência.

Como moradora do Bairro [do Guamá], quando era mais nova, criança, na verdade, do fundamental I, participei do Clube de Ciências da UFPA e quando cresci, pensei como fazia para conseguir participar. Fui lá na secretaria do curso e a moça disse o nome do curso que eu faço hoje, Licenciatura Integrada. Eu fui e tentei. Minha motivação foi poder dar continuidade a um projeto que eu participei quando era criança (Marielle Franco, 2023).

Percebemos o significado que a Universidade pública exerce na vida de crianças e jovens moradores da periferia. Foi a partir de um projeto para as crianças do bairro, que o sonho de ingressar na UFPA e cursar o curso de Licenciatura Integrada surgiu na vida de Marielle Franco, que conta que tentou o vestibular por cinco anos antes de conseguir sua aprovação:

Terminei o ensino médio com 16 anos e por 5 anos fiz o ENEM, só que não conseguia passar. Então, já era algo assim, para mim, que já estava só tentando por tentar. Era mais que eu queria dar esse orgulho para a minha mãe, porque minha mãe é, desde pequena, minha mãe sustentou a casa sendo professora de reforço. A minha mãe faleceu em 2021, então, eu passei em 2020. Ela ouviu o meu nome na UFPA, no listão da UFPA, sabe? Então, a gente tem esse momento registrado. A gente tem esse vídeo. Então, é uma coisa muito importante para mim, muito bacana, é um sonho mesmo que estou vivendo (Marielle Franco, 2023).

Nota-se que a importância do ingresso na universidade é um sonho pessoal que está atrelado ao sonho dos seus ancestrais, que também tiveram esses sonhos roubados, mas que puderam vivenciar essa realização com a aprovação dos participantes dessa pesquisa.

Para Luiz Gama, o que lhe motivou a optar pelo curso de Medicina foi a vivência que tinha ao visitar sua mãe, que é técnica em enfermagem, ao hospital. O estudante conta que tinha um certo fascínio ao ver os profissionais da área da saúde, mas à medida que foi crescendo, foi tendo interesse por matemática.

A minha mãe é técnica em enfermagem, então, desde criança, ela sempre trabalhou muito em certos momentos, entre dois ou três empregos, e eu costumava visitar ela no hospital. Então, sempre tive um certo encanto pelo hospital e pelos profissionais da área de saúde. Fui crescendo e me desenvolvendo, acabei indo para uma vertente um pouco diferente, porque tinha muita aptidão na parte de exatas. Então, achei que iria seguir a carreira de Engenharia Civil, porque eu tenho facilidade com matemática e gosto muito de matemática (Luiz Gama, 2023).

Quando começou a se preparar para o ENEM, o estudante decidiu fazer Medicina, pois considerou que é uma área que teria um bom retorno financeiro futuramente.

Quando estava me preparando para o ENEM, pesquisei muito se era isso que eu queria fazer ou não e percebi que a área de Medicina estava um pouco mais em alta, o que poderia ser muito mais interessante. Parei para pensar bastante e acabei optando por Medicina. No começo do curso de Medicina, até fiquei um pouco balançado, achando que tinha feito a escolha errada, mas, quanto mais eu consegui prosseguir no curso,

mais eu me encontrei. Então, isso foi o porquê que escolhi Medicina (Luiz Gama, 2023).

As falas dos estudantes destacam o quanto a escolha do curso está relacionada a um sonho de infância que foi construído pelas vivências de cada um, a partir do momento em que tiveram contato com a profissão. As estudantes que cursam Pedagogia sentiram-se motivadas a escolher o curso por ter sido a primeira profissão com que tiveram contato na infância: umas ensinavam os irmãos; outras, as crianças dentro da comunidade quilombola a que pertencem.

O estudante de medicina também se inspirou a optar pelo curso a partir do momento em que visitava sua mãe nos hospitais em que ela trabalhava. Destaca-se que sua mãe é trabalhadora da saúde e precisava trabalhar em até três hospitais para o sustento de sua família. Assim como a vivência da estudante do curso de Licenciatura Integrada, que se inspirou a tentar o vestibular a partir do momento em que participou do projeto de ciências dentro da Universidade Federal do Pará, quando ainda estava no Ensino Fundamental I.

É válido frisar que para a concretização destes sonhos, alguns tentaram o processo seletivo mais de uma vez para conseguir a aprovação. O que demonstra como a desigualdade social atravessa a vida de jovens negros e negras, pois se gozassem de privilégios e condições de se prepararem em escolas elitizadas, talvez fossem aprovados na primeira tentativa, o que faz cair por terra o discurso de que ingressar na universidade pela política de cotas é fácil e que todos negros/as e quilombolas conseguem. Contudo, mesmo com as cotas, o curso de Medicina, Pedagogia e Licenciatura Integrada ainda tem uma grande concorrência. Às vezes até maior do que as vagas da ampla concorrência.

5.3 “O mais difícil é permanecer”: processos de resistência e desafios enfrentados dentro da universidade

Destaco, nesta subseção, os desafios que os estudantes negros e quilombolas enfrentam após seu ingresso na Universidade, assim como os processos que os fazem resistir para continuar seguindo dentro de seus cursos.

Ao socializarem suas “escritas de si”, os estudantes põem em evidência muitos pontos em comum sobre as experiências, no que se refere à permanência, de todos e todas que estavam ali. A exposição dessas experiências foi dividida nos seguintes subtópicos: Dificuldade financeira e Dificuldades institucionais.

5.3.1 Dificuldade financeira

Vai descobrir que só porque a universidade é pública não quer dizer que não vai ter gastos. E põe gastos nisso. Tanto que esse vai ser outro desafio: a falta de dinheiro. Sua mãe já vai ter gastos grandes e não vai poder te ajudar como gostaria. Você vai passar bastante dificuldades para se manter no curso de Pedagogia. Vai sofrer perdas: vai perder a sua mãe, vai se sentir impotente e inútil, vai ter uma recaída na depressão, vai ter diversos problemas emocionais e limitações da própria universidade. Mas saiba que você é forte, que você vai aguentar e superar tudo isso. Você vai conseguir se manter perseverante e vai fazer de tudo para concluir o curso e conseguir realizar seus sonhos (*Escrevivência* de Carolina M. de Jesus, 2023).

Na *escrevivência* de Carolina Maria de Jesus, nota-se o quanto é difícil se manter em uma universidade pública quando se é preto e pobre, já que o ensino superior brasileiro sempre foi para as elites e como os escravocratas não tinham o interesse de investir em educação superior na colônia, as elites e seus filhos eram enviados à metrópole. No século XVIII, havia dezenove instituições na América Latina, no Brasil, no entanto, universidade propriamente dita, só veio a ser criada no século XX (SANTOS, 2022).

Os gastos financeiros para se manter na universidade são diários, que contam desde o transporte até a refeição. A estudante compartilhou em seu relato que mora em Barcarena/Pa, e que o transporte mais acessível para chegar até a UFPA é a lancha. Também conta que perdeu o pai em 2016 e a mãe em março deste ano, as únicas pessoas que tinham uma renda na sua casa e desde então, as coisas ficaram cada vez mais difíceis financeiramente.

Eu sou de Barcarena. Eu venho todos os dias de lá para cá de lancha, que é específica para estudantes, conseguida no meio do segundo semestre do ano passado [2022], ou seja, era muito difícil para os estudantes virem para cá. Eu ainda peguei este período sem lancha e depois consegui. Mas, ainda é difícil, porque a demanda de estudantes de Barcarena para cá é alta, graças a Deus tem muitos estudantes de lá, mas às vezes eu não consigo pegar lancha, porque está cheia (Carolina Maria de Jesus, 2023).

A estudante continua relatando sobre a sua rotina para tentar estudar, mesmo com todos os entraves.

É um pouco difícil a rotina, porque, na minha casa, eu até tenho acesso à internet, só que não tenho um celular bom. Esse celular trava muito, então para fazer trabalho é muito difícil. Outra coisa que me prejudica bastante é que eu tenho vários transtornos psicológicos. Eu tenho depressão, ansiedade, TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade] e Síndrome de Tourette. Todos esses problemas me deixam impossibilitada de fazer certas coisas em certos momentos e em certos lugares. Então, eu só consegui fazer um resumo enorme de um livro aqui no Centro Acadêmico e quando estava em silêncio, quando tinha pouca gente. Eu não sei mexer direito em computador. Eu sei o básico, porque eu não tenho acesso, não tenho computador. Não tenho acesso a tecnologias assim, no máximo internet e celular mesmo. E o celular é limitado. Por conta de problemas psicológicos está sendo difícil de me manter aqui, porque eu perdi minha mãe em março e agora eu estou sozinha. Eu tenho meus irmãos, mas obviamente não é a mesma coisa. Está sendo difícil me manter aqui. Eu estou apta no CADGEST [Cadastro Geral de Assistência Estudantil], que é o cadastro geral daqui, mas eu fui indeferida no Auxílio Emergencial, no Auxílio Permanência. Eu estou sem renda, por enquanto. Recebendo só a ajuda da família. Então está sendo bem difícil continuar. Eu estou vindo, porque estou com um vale-digital que um amigo me disponibilizou há um mês. Ainda bem que o período letivo já está acabando, senão

eu não teria como vir para a aula. Estou com dificuldade financeira mesmo para vir para cá. É o que mais está pesando e também o fato dos meus transtornos. Eu faço tratamento no CAPS [Centro de Atenção Psicossocial], mas ainda assim é bem difícil de lidar. É muito cansativo ter que falar isso para as pessoas toda vez. São seis professores e eu tenho que falar para os seis que eu tenho esse problema, que eu tenho tal coisa. Ter que provar para os seis professores que eu faço tratamento, que eu faço isso, faço aquilo. Ai é bem cansativo também. É isso que mais pesa para mim, essa questão (Carolina Maria de Jesus, 2023).

No relato de Carolina, percebe-se o quanto é difícil para a estudante se manter na universidade e essa é a realidade da maioria dos estudantes negros que adentram o ensino superior. Como já foi abordado anteriormente, o ensino público foi planejado para as elites que não precisam se preocupar com questões financeiras. Filhos da classe média do país não precisam se preocupar como irão chegar diariamente à universidade e nem como irão fazer seus trabalhos acadêmicos, pois dispõem de internet de qualidade e computadores em suas residências. Enquanto que filhos da classe trabalhadora, que sustentam esse país, não conseguem nem dinheiro para um lanche ou passagem para o transporte, muitos não tem nem um celular para fazer suas pesquisas e muito menos internet.

Teresa de Benguela também se identificou muito com a *escrevivência* de Carolina Maria de Jesus e logo leu a carta que fez, compartilhando que a escrita de si também revela a escrita de nós (EVARISTO, 2017) pois todos e todas acabam se encontrando na mesma realidade.

Escrevo-lhe esta humilde carta para dizer o quão linda é a sua trajetória acadêmica, quanto valeu a pena a sua luta para alcançar o seu espaço na universidade, claro que para isso, você abriu mão de várias coisas, família, amigos entre outros. Afirmando que não foi fácil, pois só você sabe os desafios que enfrentou, as noites mal dormidas tentando buscar soluções para resolver problemas, problemas este, que se resume em: transportes da sua comunidade para universidade, alimentação que apesar de ter um custo bem pequeno no RU, ainda sim, teria que calcular isso tudo por mês e por fim, os materiais didáticos que um só livro termina a sua cota na xerox, então os desafios só cresciam mais desisti nunca foi o seu foco. O problema maior não é ingressar na universidade mais sim permanecer, de certa forma, você está conseguindo vencer todos estes obstáculos contínuos, está luta nunca foi e nunca será em vão pois pense em todas as vezes que acordastes às 4: horas da manhã para estar às 7:30 na universidade, algumas vezes só com o dinheiro do transporte, tudo isso para agregar conhecimentos. Quantas vezes foi questionada em sala de aula por colocar em evidência o seu quilombo, suas vivências e cultura, onde para muitos isso não tem importância, mas para você é seu ponto de partida, diante disso, lhe digo: alegre-se, futuramente será uma profissional brilhante. Seu nome é resistência! (*Escrevivência* de Teresa de Benguela, 2023).

Na sua “carta de si”, Teresa ressalta que por muitas noites não dormiu por pensar no dinheiro do transporte para a UFPA. Ela também utiliza a lancha e paga um valor mensal, juntamente com outros alunos para o trajeto diário. A estudante também destaca a alimentação, que apesar do Restaurante Universitário (RU) ter um valor simbólico de R\$1,00, ainda assim se torna um valor que faz falta se for calculado mensalmente.

A estudante também cita os materiais didáticos necessários ao estudo. Apesar de os alunos de baixa renda terem uma cota gratuita para impressão, muitas vezes ela precisa tirar xerox, o que excede ao valor da cota, tendo que, além da cota, investir recursos pessoais em material, o que torna insuficiente a receita mensal para bancar satisfatoriamente seus estudos.

Assim como os outros estudantes, Teresa de Benguela ressalta em sua carta que o mais difícil não é ingressar e sim permanecer na universidade, devido a todas essas dificuldades que lhe são impostas. Ela precisa acordar todos os dias às quatro horas para estar na Universidade às sete e meia. Relata também que, muitas vezes, só foi com o dinheiro do transporte e não foi possível fazer nenhuma refeição. A moça precisa organizar como será a rotina de seus filhos enquanto está fora, além de organizar o trabalho doméstico em sua casa. Também destaca em sua escrita que muitas vezes foi questionada em sala por colocar seu quilombo e sua cultura em evidência, que para ela é seu ponto de partida, mas que incomoda os demais quando ela fala de sua realidade como mulher preta e quilombola.

A escrita de suas vivências converge com o que Gonzalez (1988) elucida sobre a mulher negra, que esta tem sido uma quilombola, porque, graças a ela, a identidade cultural brasileira passa necessariamente pelo negro. Enquanto era escrava, a mulher negra foi direcionada a diversos trabalhos do campo até o trabalho doméstico. No campo, ela teve participação nas lutas contra as expedições militares que tentaram destruir os quilombos e nunca deixou de educar seus filhos contra o regime escravocrata. Quando se volta ao trabalho doméstico, a mulher negra assume a função de mucama ou ama de leite adquirindo contato direto com seus senhores, desde a violência sexual até a reprodução da ideologia senhorial, mas a partir dessa condição, ela fez a cabeça dos senhores, inclusive exercendo a função materna enquanto “mãe preta”, que é vista como passiva, sendo essa a sua forma de resistir à escravidão.

Hoje, a situação da mulher negra não é diferente do seu passado de escravidão. Por ser negra e mulher, enfrenta esses dois tipos de desigualdades que a tornam o segmento mais inferiorizado da sociedade brasileira (GONZALEZ, 1988).

Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar funções relacionadas ao trabalho doméstico e enquanto mãe, continua sozinha a batalhar pelo sustento dos filhos. E como estudante, continua exercendo a função materna e doméstica mesmo passando o dia inteiro na universidade em busca de sua formação para melhorar de vida. Como diz González (1988), o espírito de quilombola da mulher negra não a deixa fracassar. E é por este motivo que Teresa de Benguela termina sua carta com a frase: “(...) *diante disso, lhe digo: alegre-se, futuramente será uma profissional brilhante. Seu nome é resistência!*”.

A *escrevivência* de Teresa de Benguela demonstra elementos de uma localização psicológica afrocentrada, como salienta Asante (2009), pois demonstra que a estudante está em um lugar central em relação a sua cultura quilombola. Isso fica evidente quando ela envolve questões de sua realidade dentro do espaço acadêmico, mesmo que seja confrontada por outras pessoas, o que a torna agente de sua história.

Na *escrevivência* de Esperança Garcia, é possível destacar o cansaço de ter que acordar todos os dias às quatro e meia para conseguir chegar à UFPA. Esperança Garcia é quilombola da Comunidade Santa Quitéria, localizada no município de Acará e necessita de lancha, mas antes de pegar esta condução, pega outro transporte.

Diversas vezes você vai se sentir cansada, exausta, desanimada por que não é fácil levantar 4:30 da manhã ter que enfrentar uma ponte de difícil acesso para poder pegar a lancha pra poder chegar na UFPA, mas quero te dizer que toda essa dificuldade vai valer a pena. Quando chegar o grande dia da sua formatura vai olhar pra trás e vai dizer eu venci, hoje eu sou uma pedagoga e que o sonho se transformou em realidade. Então eu lhe digo: vai em frente, não desista (*Escrevivência* de Esperança Garcia, 2023).

Mesmo com todas as dificuldades estruturais e financeiras, a estudante não pensa em desistir do curso de Pedagogia, que sempre foi um sonho.

Posso dizer também que não foi tão difícil entrar, o mais difícil mesmo é permanecer aqui na universidade, porque nós encontramos diversas dificuldades que enfrentamos todos os dias. Mas acredito que cada barreira de dificuldade que a gente ultrapassa, seja uma vitória. Creio que a gente vai conseguir sair daqui formados e ir além (Esperança Garcia, 2023).

A população negra resiste há séculos a todas as barreiras que nos são impostas. Nossos ancestrais resistiram à escravidão lutando pela liberdade; resistimos todos os dias às violências do racismo, que está estruturado na sociedade; lutamos pelos nossos direitos e sobrevivência todos os dias. Lutamos para ocupar espaços que nos foram negados e que são nossos por direito. Logo, aprendemos a resistir e nunca desistir mesmo que as elites lutem pela nossa desistência.

Na escrita e na fala dos estudantes, não existe a palavra desistir, eles não cogitam largar a universidade e a vaga que tanto lutaram para conseguir mesmo que existam as adversidades.

Outro fato que os estudantes salientam, que também está associado à dificuldade financeira, é o acesso à tecnologia para estudar. Como já foi mencionado, muitos não dispõem de um celular bom, internet e nem computador. Os alunos e alunas que participaram da primeira oficina de *escrevivência* destacaram isso em suas falas, assim como os alunos que participaram da segunda oficina pelo *Google Meet*, os dois entraram na chamada usando celular, pois não tinham computador.

Para o estudante de Medicina, isso não lhe atrasa muito, mas ele reconhece que ter um computador em casa facilitaria muito para fazer suas pesquisas e trabalhos acadêmicos. Ele

destaca isso em sua *escrevivência*, quando escreve sobre as suas dificuldades de permanência na universidade.

Além disso, é evidente que o estudante de baixa renda possui menos acesso a tecnologia, já que um tablet, notebook ou ipad são caros apesar de eu não me atrasar tanto assim (*Escrevivência* de Luiz Gama, 2023).

Quando o estudante leu sua carta, perguntei como ele fazia para estudar com a ausência de computador, já que quase todos os estudantes de sua turma não abrem mão de itens tecnológicos para facilitar os estudos.

O ICM, o Instituto de Ciências Médicas, tem uma área com computadores. Eu já utilizei algumas vezes, não para trabalho, os momentos em que estava livre, utilizei para estudar um pouco de inglês, coisa besta. A verdade é que consigo fazer muita coisa pelo celular e agora que estou na faculdade, aprendo cada vez mais. Como falei, acho meio prático e eu ainda não tenho o meu computador. Eu tinha, na verdade. Nos primeiros meses da faculdade, eu tinha, só que era uma marca não tão boa, então ele pifou nos primeiros meses. A partir daí, nunca mais tive um computador. Eu consigo me desdobrar e fazer muitas coisas pelo celular. Nunca tive problema, só algumas coisas, alguns detalhes que não consigo. Tem algumas vezes que tenho que pesquisar uma base de dados, que eu tenho que fazer algum layout, por exemplo, antes de ontem ou algum tempo atrás, eu tive que fazer algumas edições em um documento e não conseguia de jeito nenhum pelo celular. Eu não conseguia. Fui tentar pelo computador e foi muito fácil por alguns programas de tem no computador. É uma coisa que me limita, mas é bem raro acontecer (Luiz Gama, 2023).

Notebook, tablet e ipad são instrumentos tecnológicos com alto valor financeiro, mas para estudantes de baixa renda é considerado um artigo de luxo quando este estudante não tem nem o dinheiro para almoçar na universidade. Certamente, ajuda o aluno a fazer suas pesquisas e trabalhos acadêmicos, mas, na ausência desses itens, o estudante precisa passar mais tempo na universidade para poder usar o computador do instituto.

Marielle Franco compartilha as mesmas dificuldades em sua *escrevivência*, a ausência de computador e internet para fazer seus trabalhos.

Meus principais desafios é o acesso à Internet para criação de trabalhos acadêmicos e quanto a permanência é ruim prosseguir sem ter um ambiente acolhedor onde morar. São diversos aspectos para além do muro da Universidade (*Escrevivência* Marielle Franco, 2023).

Para dar conta da rotina de trabalhos acadêmicos, a estudante explica que se não fosse os computadores que a universidade dispõe, não seria possível estudar.

Daí, entra o caso do Infocentro da UFPA, eu posso ir lá, também tem o instituto que fica aberto até um horário. Só que eu também trabalho e não posso ir no horário que está aberto, mas consigo, de vez em quando, ir lá. É mais na biblioteca do instituto e Infocentro que eu consigo fazer os meus trabalhos (Marielle Franco, 2023).

A estudante também é mãe de uma criança de 7 anos, trabalha e faz estágio durante o período do dia e somente à noite vai para a universidade. Percebe-se que sua rotina é bem exaustiva, como a rotina de toda mulher preta, mãe, trabalhadora e também universitária.

Eu estudo à noite na universidade. Trabalho de manhã, estudo à noite na universidade, estava fazendo estágio. Então, é tudo muito corrido. Como ele falou na carta para o “eu” dele do passado, que o mais difícil não é entrar, talvez o mais difícil seja sair. Conseguir concluir as demandas do curso. (Marielle Franco, 2023)

5.3.2 Assistência estudantil e as dificuldades institucionais

Durante as oficinas, fiz as seguintes perguntas: *“Alguém falou sobre a questão da Assistência Estudantil no início. Vocês têm acesso? Como é esta questão dos programas institucionais? Chegam essas informações para vocês? Por exemplo, da Bolsa Permanência, Estágio Remunerado. Vocês têm acesso aos editais? Como fica essa questão de se manter dentro da universidade?”*

Começamos a dialogar sobre como fazem para se manter na universidade com tantas dificuldades financeiras e institucionais, já que todos os estudantes citam a escassez de recursos para a assistência estudantil.

Desde o início eu procurei saber se tinha esse recurso e agora, mais do que nunca, estou precisando, pois estou sem renda. Quem me ajudava era a minha mãe e infelizmente ela faleceu. Só que [este processo] é muito burocrático. Eu acho um absurdo o tanto de documentos que temos que mandar comprovando que somos pobres e ainda assim fui indeferida, mesmo estando apta no CADGEST [Cadastro Geral de Assistência Estudantil] e mesmo conseguindo o Taxa Zero no R.U. [Restaurante Universitário], que eu não pago. Então, o motivo foi sobre a minha renda per capita, porque o meu cadastro ainda era de quando minha mãe estava viva e ela recebia um salário mínimo. Sendo que os remédios que ela utilizava para o seu problema no coração e no pulmão eram caríssimos e não era apenas isso, ela não gastava só com remédios, ainda tinha a comida, tinha uma dieta especial para ela. Então, eu mandei todos esses documentos para lá, mandei as receitas médicas dela, os preços, mandei tudo. Coloquei uma justificativa, que tem um espaço para colocar. Ainda assim, dividindo o salário dela entre dois, que era para mim e para ela, a renda per capita estava abaixo do que era o requisito no SAEST [Superintendência de Assistência Estudantil] e foi indeferida (Carolina Maria de Jesus, 2023).

Na fala da estudante, nota-se o quanto é difícil conseguir um auxílio estudantil na UFPA. Mesmo ela se encaixando nas regras para o recebimento da bolsa permanência, seu processo foi indeferido nas três vezes em que tentou se inscrever para o recebimento do auxílio, assim como continua contando em seu relato.

Já é a terceira vez que eu tento e isso é bem cansativo. Acho muito burocrático, muito absurdo. Eu não sei o que eles querem, que a gente seja miserável e que more “debaixo da ponte” para dar esse auxílio. Porque se estivesse dependendo exclusivamente deste auxílio, eu não estava mais aqui. Não estava mais vindo para a universidade. Sinceramente, estou dependendo da ajuda dos meus irmãos e dos meus amigos. Hoje eu consegui merendar aqui, porque meu irmão me deu dinheiro. O vale-digital também está acabando e eu não sei como vou pagar as passagens depois que acabar. Alguém vai me ajudar, mas não é todo mundo que tem como e tem a obrigação de me ajudar, pois eu não sou filha de ninguém aí e os meus pais faleceram. Então, assim, eu poderia ter a ajuda da UFPA [Universidade Federal do Pará], mas é muito burocrático o processo (Carolina Maria de Jesus, 2023).

Sem bolsa permanência, fica muito difícil para estes alunos continuarem a sua jornada acadêmica. No caso de Carolina M. de Jesus, ela ainda tem uma rede de apoio que tem lhe ajudado para continuar o curso, como alguns amigos e seus irmãos que subsidiam essa sua trajetória com dinheiro para seu transporte, xerox de livros para estudar e até mesmo para fazer um lanche quando ela não tem como almoçar. A estudante conta que conseguiu a taxa zero no R.U e isso já ajudou muito financeiramente, mas que se conseguisse a bolsa, com certeza lhe deixaria mais tranquila para prosseguir no curso.

Assim como Carolina, Dandara também não conseguiu nenhum auxílio que vem tentando desde a sua entrada no curso, em 2022.

Assim como ela, eu já tentei várias vezes me inscrever para o auxílio, mas é bem burocrático, pedem vários documentos. Pela minha família não ter acesso a uma boa internet, eu não consigo muito contato com eles. Eu vou uma vez ao ano, no mês de julho, lá na comunidade e já falei para minha mãe preparar os documentos para tentar me inscrever. Nesta última vez, eu falei com minha tia, que mora no interior, ela tem internet, funciona bem lá. Falei com ela para tentar conseguir os documentos para mim, porque tem que ter a assinatura da comunidade, para tentar mais uma vez me inscrever. Da SAEST, eu já até desisti... do CADGEST. Estou tentando a do MEC agora e outras também, como a do PROSEGUIR. Mas é como ela falou, as dificuldades são muitas e a gente vê pessoas que não precisam realmente, estão recebendo. Enquanto que a gente que necessita, não consegue (Dandara, 2023).

Como a estudante coloca, o fato de não ter acesso à internet na sua comunidade faz com que o contato com os pais seja difícil para que eles organizem a documentação. Dandara mora com os tios em Belém, mas como é quilombola, precisa reunir muitos documentos quando surgem editais e muitos desses documentos precisam estar assinados pela comunidade. A estudante segue tentando outros auxílios que surgem por meio de outros editais.

Luiz Gama conta que também não conseguiu a bolsa permanência pois precisaria reunir muitos documentos em poucos dias para fazer seu cadastro. Como seu curso é integral, o estudante conta que demandaria um tempo que ele não dispunha.

No primeiro ano, não tentei fazer. Nesse ano, tentei fazer, mas estava em alguns programas, algumas coisas que acabaram me apertando. Como precisava de muitas comprovações e de estar lá, coisas do tipo, acabou que ficou em cima da hora. Vi que ia puxar um tempo que eu não tinha, tanto meu quanto da minha família, para comprovar esse tipo de coisa e não era algo tão essencial, a princípio. Vi que consigo “me virar” com o que tenho, mas confesso que seria uma grande e imensa ajuda. Ainda foi um momento em que eu não consegui completar o meu cadastro no CADGEST [Cadastro Geral de Assistência Estudantil] para poder fazer todos os outros programas, que são Auxílio Permanência, Auxílio Moradia (Luiz Gama, 2023).

Marielle Franco também ressalta a questão da burocratização ao dar a sua opinião no momento do diálogo.

É muita burocratização. Já pensou fazer tudo isso? Transformar arquivo de .jpg para não sei o quê e fazer isso pelo celular. É muito difícil (Marielle Franco, 2023).

Na fala de Marielle, fica evidente a exclusão dos estudantes desse processo para conseguir o auxílio, pois além da universidade pedir vários documentos, ainda exige que esses documentos sejam enviados em formatos específicos de arquivos. Lembrando que muitos alunos de baixa renda não tem nem um notebook ou internet de qualidade para submeter todo esse processo.

As políticas de assistência estudantil na UFPA são mantidas com os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010).

O PNAES tem como objetivo: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Na UFPA, a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) é responsável pela gestão desses recursos, sendo um “órgão integrante da Reitoria e auxiliar da Administração Superior. A SAEST é responsável por *propor, acompanhar e avaliar a política de assistência, integração, inclusão, acessibilidade e permanência dos discentes da UFPA, em conformidade com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*” (UFPA, CONSUN, 2017).

De acordo com Silva (2022), em 2017, os recursos para a assistência estudantil chegaram a aproximadamente 28 milhões de reais, sofrendo quedas do governo federal a cada ano, chegando a 20 milhões em 2021, o que talvez explique a escassez de bolsas permanência.

É importante lembrar que o governo Bolsonaro (2019-2022) foi o que mais cortou verbas da educação e da ciência nas últimas duas décadas. De acordo com o estudo do Observatório do Legislativo Brasileiro, realizado em 2022, nos quatro anos de governo Bolsonaro, o orçamento total do MEC foi de cerca de R\$566 bilhões e cerca de R\$113 bilhões foram cortados (LUZ, 2022), o que afetou nas políticas de bolsa permanência. Devido a isso, alunos de baixa renda, que em sua maioria são os alunos negros, foram os estudantes mais prejudicados.

Diante desse contexto, se pode afirmar que essa tentativa de excluir negros e pobres do espaço da universidade faz parte do pacto da branquitude já que é um projeto político de pôr um fim na universidade pública e gratuita. Também pode-se considerar que essa exclusão é uma das *personas* do racismo, como elucida Amador de Deus (2020), visto que o racismo assume outras formas, dependendo de cada momento histórico, se renovando para continuar existindo e assim apagando a população negra desses espaços.

Teresa de Benguela conta em seu relato que conseguiu a bolsa permanência na segunda vez que tentou se inscrever. Apesar do resultado ser muito lento, devido a grande demanda de alunos que solicitam o auxílio, ela foi deferida e é um subsídio que a tem ajudado, inclusive, com o transporte de lancha que é pago por mês.

Esse processo realmente é muito burocrático. No meu caso e no das meninas, a gente conseguiu a bolsa. A gente tem Bolsa Permanência. É um processo delicado com relação às documentações, mas, no nosso caso, no meu deu apenas uma vez indeferido, porque foi um erro na documentação. Mas depois que a gente mandou [novamente], só foi ruim a espera, que, como ela disse, é muito lenta. Demora muito, mas a partir do momento em que deu tudo ok, no meu caso, foi bem rápido. Outra coisa, sem esse auxílio, sem a Bolsa Permanência, não teria como ficar aqui. Porque, só de lancha, só para atravessar da comunidade para cá, são trezentos reais e a gente tem o ônibus, tem a alimentação... dá bem mais que isso, dá uns quinhentos reais por mês. Então, a dificuldade só aumenta. A bolsa, como a Amanda disse, é muito importante, porque senão não tem como se manter aqui. Porque é gasto. A gente sabe que tem material, tem outras coisas. Eu acredito que a burocracia atrapalha muito, a gente sabe, a gente tem que provar várias coisas e uma coisa que a gente é, é a nossa realidade, a gente conhece, mas que é limitada (Teresa de Benguela, 2023).

Anastácia também conta sobre o processo burocrático de ser contemplada com a bolsa permanência e conta que também conseguiu o auxílio emergencial durante a pandemia, em que a UFPA adotou o ensino remoto emergencial. A estudante explica que 10% dessas bolsas são destinadas para indígenas e quilombolas e que se não fossem suas amigas estudantes quilombolas, ela jamais teria conseguido ser deferida no processo da bolsa permanência

Como as meninas falaram, é muito burocrático para conseguir uma assistência aqui dentro para a permanecer. No meu caso, quando eu comecei, tive muita dificuldade com relação às passagens de ida e vinda. Hoje em dia, eu consigo vir de lancha também, pagando um transporte. A gente chegou a pagar quase quinhentos reais por mês nesse transporte. Só no transporte de lancha. Acho que, quando eu estava com quatro ou cinco meses aqui dentro, eu consegui receber um auxílio, que era o Emergencial. E depois fui deferida em outro auxílio, o Permanência, que foi ofertado. Dessas bolsas, 10% delas são para indígenas e quilombolas e eu fui deferida em uma delas. Hoje eu recebo essa bolsa. Só que não é fácil conseguir fazer essas inscrições, é muito complicado, a gente não sabe, muitas das vezes, por onde vai. Eu até agradeço muito a Deus, porque cheguei aqui, conheci as meninas e elas me auxiliaram bastante com isto. Tanto que uma de nossas colegas, que é quilombola, ela não está aqui, mas foi ela que me inscreveu nessas bolsas e até hoje é ela que me inscreve quando abre alguma bolsa ou algo assim. É um processo muito cansativo também, a gente tem que correr atrás das documentações. Tem que estar o tempo todo provando que somos quilombolas, que realmente precisamos daquela ajuda. É um tanto complicado (Anastácia, 2023).

O relato da estudante traz o verdadeiro significado da expressão “nós por nós”, utilizada em vários debates dos movimentos negros. Desde que nossos ancestrais foram arrancados de seu continente pelo colonizador e submetidos a todo processo de escravização, eles só podiam contar uns com os outros. Hoje essa história não é diferente.

Ao identificarmos pretos e pretas ocupando espaços de poder, como a universidade, logo sentimos a irmandade do significado “nós por nós”, pois se não nos ajudarmos e criarmos um

elo entre nós, a branquidade mesmo é que não vai fazer. Por este motivo, a fala da estudante ao citar que se não fossem suas amigas pretas e quilombolas a ajudarem, nem teria conseguido o auxílio e talvez nem estivesse mais ocupando este espaço que lhe foi negado por muito tempo.

Esperança Garcia conta que sem a bolsa permanência, ela já teria desistido do curso e ressalta a importância do auxílio.

E as vagas, o número de bolsas são insuficientes para a quantidade de alunos dessa universidade. Eu sei que tem muitas pessoas que não tem condições financeiras para pagar um ônibus para vir para cá assistir aula todos os dias. Eu vejo das meninas relatos de que não tem dinheiro para pagar o ônibus e quem ajuda são pessoas da família delas. A bolsa é muito importante para essa universidade, sem a bolsa permanência, posso dizer que, hoje, eu não teria condições de estar aqui (Esperança Garcia, 2023).

Sobre como as informações de editais para auxílios chegam até os estudantes, Esperança Garcia diz que as informações ainda são escassas e muitos discentes desconhecem os programas.

Tem muitos alunos, colegas aqui da sala mesmo, pelo que eu percebi, que... no início do ano abriu a inscrição para o CADGEST e eu perguntei para eles: vocês já se inscreveram? E eles: “não, o que é isso?”. Não sabiam o que era, entendeu? Faltam, realmente, informações chegarem, porque tem muitas pessoas que não conhecem os programas. Tem diversos programas aqui dentro, como o PES [Programa Estudante Saudável], que é para a saúde, para os alunos terem direito às consultas médicas. Tem muitas pessoas que não conhecem, então acho que as informações não chegam e elas precisam, realmente, chegar aos alunos (Esperança Garcia, 2023).

A estudante destaca que a Associação dos Discentes Quilombolas tem ajudado muito com todas as informações para auxiliar os alunos.

Desde que a gente passa [no vestibular], já temos logo um grupo, porque tem a ADQ [Associação dos Discentes Quilombolas], que é muito precisa. Então, as informações chegam direto pela ADQ para a gente. (Esperança Garcia, 2023).

Desde 2013 os estudantes quilombolas passaram a ter acesso aos cursos de graduação da UFPA por meio do Processo Seletivo Especial (PSE). Diante desse contexto, surge a importância de organização desses estudantes para reivindicar seus direitos no espaço acadêmico. Assim, em 2016 foi criada a Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ) que surge como meio de enfrentamento do racismo institucional e epistêmico por meio de atividades que ocorrem em nove frentes de trabalho que são as coordenações: “Administrativa”, “Finanças”, “Secretaria”, “Projetos”, “Articulação”, “Diversidade e Gênero”, “Cultura, Esporte e Lazer”, “Formação” e “Comunicação Social”. (CRUZ; NETO, 2022)

Para Campos (2016) essa ação coletiva dos alunos quilombolas da UFPA por meio do ADQ, representa um passo importante na luta do movimento quilombola pela efetivação de direitos na universidade, que se organiza frente às dificuldades enfrentadas na trajetória acadêmica destes estudantes.

De acordo com Silva (2022), a UFPA é a maior universidade pública da Amazônia, sendo a maior do país em número de estudantes e seu comprometimento em incluir a diversidade, a tornou uma das instituições com o maior percentual de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, sendo 85% de seus estudantes. Isso torna seu público o maior em política de assistência estudantil. Logo, a universidade precisa gerenciar recursos além de sua necessidade que não dão conta da grande demanda de estudantes em vulnerabilidade econômica.

Hoje, a UFPA contabiliza quatro mil auxílios implementados, restando um déficit de aproximadamente 30 mil estudantes na faixa para receber auxílio permanência. A política de permanência permite atender alunos que somem até um salário mínimo e meio, mas apenas são atendidos estudantes de até meio salário mínimo (SILVA, 2022).

Percebe-se que muitos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica ficam de fora do processo, devido à burocratização que é imposta para o recebimento do auxílio, como: a exigência de vários documentos que comprovem a renda, erros no envio de documentos, transformar um documento em extensão específica de arquivos, a falta de acesso de internet por parte dos discentes, falta de tempo dos estudantes devido às outras demandas dos seus cursos, falta de informação dos editais por parte da universidade que raramente chegam a esses estudantes. É uma série de situações que excluem a grande maioria dos estudantes à assistência estudantil.

A *escrivência* de uma das estudantes consegue refletir todos os sentimentos atrelados ao ingresso na universidade pública. Apesar de ser um desejo almejado por muitos jovens pretos e pobres, é também uma série de desafios para permanecer até a conclusão do curso.

O seu tão sonhado acesso na universidade chegou! Você será a primeira da família a cursar o ensino superior, parece até mentira né? A ficha ainda não caiu? Pois acredite você está na maior do Norte, mas quero lhe dizer que durante sua trajetória acadêmica você irá passar por diversos desafios e dificuldades, mas é necessário que você seja perseverante e que não desista pois a permanência na universidade não é fácil (*Escrivência* de Esperança Garcia, 2023).

Permanecer na universidade com tantas adversidades é uma luta contra todas as opressões que a população negra sofre por séculos. Resistir às variadas formas de racismo estrutural que se encontram nesse espaço, é lutar pela realização de um sonho para a mudança de vida que muitos almejam.

5.3.3 Racismo Institucional

O racismo institucional é um reflexo de como o racismo estrutural é implantado dentro das instituições e na UFPA, as experiências de racismo no espaço acadêmico estiveram muito presentes nas falas dos estudantes

Fiz a seguinte pergunta: *Já teve alguma situação de racismo dentro da universidade, mesmo que seja em tom recreativo, descredibilizando a trajetória de vocês?*

Acredito que eu não possa dizer que já sofri alguma vez alguma piada, alguma coisa relacionada ao racismo em si e não sinto que a universidade me trate de nenhuma forma diferente. Para falar a verdade, o jeito da universidade, o dever dela é incluir. A gente se sente incluído em diversos grupos sociais na faculdade e acabo enxergando isso somente de andar por lá. A única coisa que posso dizer, que eu expresse e consigo ver, dentro da minha turma, não sei das outras turmas, é que na minha turma há uma certa segregação. Então, é como se fosse para um lado as pessoas com mais renda, mais benefícios, digamos assim, mais aquisições e do outro lado as pessoas que costumam ser oriundas de escola pública ou de outras comunidades. Então, meio que a turma segrega em relação a renda, não necessariamente a cor. Eu consigo perceber isso (Luiz Gama, 2023).

A fala do estudante anuncia que ele não foi vítima de racismo explícito, mas um fato que talvez ele ainda não tenha consciência é a presença do racismo institucional no curso de Medicina, que é o curso mais elitizado na UFPA. Como diz o estudante, existe uma divisão dentro de sua turma: de um lado os estudantes mais ricos e de outro lado os estudantes mais pobres. Certamente, esses estudantes mais pobres são os estudantes que ingressaram pelas ações afirmativas. Para ele, a turma se divide em relação à renda e não por causa da “cor”.

Essa divisão entre a turma converge, como assinala Bento (2022), que em um ambiente no qual a maioria das pessoas são brancas, elas se veem como membros de um mesmo grupo se identificando entre si. Isso faz parte da realidade da maioria das instituições públicas e privadas da sociedade, quando essa exclusividade é quebrada pela presença de pessoas negras, o grupo se sente ameaçado e passa a expor a questão da meritocracia.

É importante frisar que o curso de medicina é o curso que com a aprovação de cotas sociais, ao invés de cotas raciais, faz com que entrem mais alunos pardos do que alunos pretos, como fica evidenciado ao fim do seu relato. Alunos pretos, quilombolas e indígenas ainda são minorias em cursos de perfil elitista.

Dentro da Medicina já encontrei alguns alunos quilombolas. Na minha turma, não há nenhum aluno quilombola, mas há um aluno indígena, há um aluno africano. Em outras turmas, também já vi diversos alunos africanos, que há uma certa inclusão com eles também. Eles têm um pouco de dificuldade com a língua, mas eles conseguem “dar os pulos” deles, conseguem fazer as atividades que são propostas com um pouco mais de dificuldade que a gente, mas eles conseguem. Há sim alguns alunos negros, mas eu acredito que não seja tão comum. É mais fácil encontrar alunos pardos e brancos, pelo menos na minha sala e no geral de Medicina (Luiz Gama, 2023).

Esperança Garcia relatou que antes de entrar para o curso de Pedagogia cursou Engenharia por dois anos e vivenciou muitas experiências de racismo vinda de outros alunos.

Eu lembro que eu era do curso de engenharia, um colega perguntou o valor das nossas bolsas. Na época, eram 900 reais, então ele disse que era muito errado o aluno quilombola receber 900 reais e outros estudantes receberem 400 reais. Ele achava um desrespeito com as outras pessoas. Pra mim isso foi racismo! Também lembro que quando eu ainda estava no curso de engenharia um dos colegas de sala quando estávamos sentados conversando eu mais dois colegas no qual um deles falou que ele era contra a lei de cotas porque todos deveriam passar por ampla concorrência. Naquele momento mesmo sabendo que aquela fala dele me afetava diretamente eu não consegui falar nada pra ele (Esperança Garcia, 2023).

A estudante continua o seu relato evidenciando que não conseguiu se encontrar no curso de Engenharia e por este motivo fez a mobilização acadêmica para o curso de Pedagogia. O racismo institucional continua por meio de “piadas” sobre o fato de ela receber o auxílio, porém, a estudante ressalta que se encontrou no curso e que, por meio dele, ampliou sua visão e consciência sobre as opressões que enfrenta.

Eu tive mais visão depois que entrei na Pedagogia, algumas coisas que eu achava que não era racismo, hoje na Pedagogia, através do aprendizado, eu pude ver o que é racismo e o que não é. Até porque no outro curso os alunos negros eram minoria (Esperança Garcia, 2023).

Teresa de Benguela também relata casos de racismo dentro da universidade vindas de outros discentes quando cursava o curso de Turismo. Devido a tantas opressões dentro de sala de aula, a estudante fez o MOBAF para mudar para o curso de Pedagogia.

No ano de 2019, quando entrei na universidade no curso de turismo fui atacada várias vezes por alunos em sala de aula com falas totalmente preconceituosas tipo: “olha o seu cabelo é muito ruim você deveria usar ele preso pois está nos atrapalhando na hora de copiar tal assunto do quadro magnético” era sempre essas piadas de muito mau gosto, mas o que me deixava triste era porque o professor não fazia exatamente nada. Por este motivo submeti o meu cabelo a processos dolorosos de alisamento e este processo não mexeu só com o meu cabelo mas sim com a minha alma pois era a minha identidade que estava sendo afetada. Outra vez um grupo de alunos no mesmo curso se recusaram a fazer um seminário comigo por dois motivos: primeiro cor da pele e o outro afirmaram para o professor que se recusaria a fazer o seminário comigo porque eu não sabia me expressar como eles, então foram mais de 2 anos sofrendo neste curso e fora outros ataques que hoje me levaram fazer tratamentos com psicólogo porque tenho medo de falar em público e outros fatores que tenho que aprender a conviver todos os dias (Teresa de Benguela, 2023).

Toda violência que a estudante foi exposta lhe trouxe vários traumas, que até hoje ela precisa trabalhar na terapia. A estudante também continua seu relato destacando que a violência continua contra a sua cultura, que é vista de forma estereotipada por quem não conhece

Ainda me deparo com falas preconceituosas de alunos da minha sala como "há por isso que bom ser preto porque vocês quilombolas recebe mil bolsas da universidade para não fazer nada" então "vocês que moram no mato deve ser legal porque falam qualquer coisa e o professor aceita" já ouvir cada absurdo de pessoas que dizem ser nossos amigos de sala, mas hoje e sempre vou continuar lutando e resistindo contra qualquer atitude, gestos ofensivos porque também tenho o meu lugar de fala, pois sou conhecedora dos meus direitos e deveres (Teresa de Benguela, 2023).

Segundo Bento (2022), os negros são vistos como concorrentes pelos brancos quando se colocam em posição de igualdade ao ocupar espaços de poder. Por este motivo, a branquidade não aceita qualquer conquista de direitos para a população negra, pois sentem que estão invadindo seus espaços e roubando seus privilégios.

Logo, comentários que colocam em dúvida qualquer conquista do povo negro expõem a face do racismo da branquidade, que não quer abrir mão de seus privilégios e por isso atrela as tais conquistas como algo injusto. É o que fica ressaltado quando afirmam que a Lei de Cotas é uma injustiça com quem é branco ou quando se referem às políticas de assistência estudantil cuja bolsa para o estudante quilombola é maior.

5.4 Percepção de quem eram e de quem são hoje: a universidade como espaço político

Nas *escrevivências* dos estudantes, foi possível destacar a percepção que estes tinham de si antes do ingresso na universidade. Muitos enfatizaram a mudança que a universidade trouxe para suas vidas, como o sentido de responsabilidade, perspectiva de proporcionar uma vida melhor para seus familiares e até mesmo o fato de se transformarem em pessoas questionadoras de seus direitos e lutar por eles.

Vimos na *escrevivência* de Teresa de Benguela que para a realização de um sonho, foi necessário abrir mão de participar mais da infância de seus filhos e é algo que a estudante sente falta, já que sempre foi uma mãe e esposa presente, mas que o fato de estar cursando o ensino superior é uma grande realização.

Querida Teresa, escrevo-lhe esta para lhe contar tudo que mudou em nossas vidas depois do meu ingresso na universidade. Sei que você foi sempre uma mãe e esposa presente, mas tive que mudar isso, pelo menos por enquanto. Agora acordo todos os dias às cinco horas da manhã e parto rumo à universidade federal do Pará, estou realizando um dos seus maiores sonhos, estou cursando Pedagogia, estou muito feliz, mas não pense que está sendo fácil, a batalha é grande, mas nosso sucesso valerá a pena, não é fácil deixar marido e filhos todos os dias enfrentar o desconhecido é bem complicado, enfrento dificuldades e ultrapasso desafios, já até pensei em desistir, pois cheguei ao ponto de pensar que não iria conseguir mas olhando para trás e vendo todas as lutas que você já venceu, pensei comigo claro que eu vou conseguir. Acredito em um Deus que tudo pode e que jamais irá me abandonar. Estamos vencendo minha querida! (*Escrevivência* de Teresa de Benguela, 2023).

Na oficina de *escrevivência*, também tinham outras alunas mães que se viram nas vivências da estudante e concordaram que ser mãe e estudante é bastante cansativo, pois a universidade faz com que elas acumulem outras demandas, além da maternidade, que já é cansativa por si só. As alunas contaram que muitas vezes existe a culpa de se distanciar dos filhos, mas esse paradigma está sendo quebrado, devido a várias discussões sobre feminismos dentro da universidade e de seus cursos. Nessa perspectiva, as alunas não pensam em desistir

do curso, visto que sabem que ocupar o espaço da universidade sendo mulheres pretas e mães é uma forma de lutar e vencer contra todo tipo de opressão que afeta as mulheres negras.

Como ressalta Gonzalez (1988), a mulher negra, anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem executa o papel mais importante, por sua força e capacidade de lutar pela sobrevivência, nos transmite o impulso de não recusar a luta pelo nosso povo justamente porquê não tem nada a perder.

Essa questão é expressada na fala de Marielle Franco, que diz que antes de ingressar na UFPA não tinha muita perspectiva, mas que hoje sendo aluna da graduação, já pensa em continuar estudando e atuando como professora e assim proporcionar uma vida estável para sua filha.

Antes, eu não tinha muita perspectiva, sendo sincera, mas com o acesso à universidade, eu consigo me ver já dentro de instituições estudando, dando aula como professora. Os estágios me proporcionaram isso. Eu já fiz o Estágio 1 e o Estágio 2. Então, ter essa vivência na escola, os pais conversando com a gente, então, isso me deu uma perspectiva de vida para eu me firmar. Já consigo estudar para concursos públicos, já tenho essa perspectiva de ter uma vida estável. Então, por meio da universidade, eu consigo pensar na estabilidade da minha vida e da minha filha, que sou mãe de uma criança de 7 anos (Marielle Franco, 2023).

Percebe-se o grande impacto social que as cotas trazem para a vida de jovens negros e negras que antes não tinham nem expectativa de cursar o ensino superior. A Lei de Cotas veio resgatar sonhos destes e destas que tinham seus sonhos roubados. Segundo Silva (2022), são mudanças subjetivas significativas ocasionadas na população preta e pobre, pois as políticas afirmativas mudaram as expectativas da população negra, que passa a sonhar com a universidade, transformando a expectativa de terminar o ensino médio e trabalhar, assim como se nota na fala do aluno de medicina.

Para mim, eu mudei muito. Muito mesmo. Hoje em dia, eu mudei ainda mais, posso dizer assim, quando entrei na faculdade. Antes de fazer o Enem, não me importava de estudar muito. Eu acreditava que a pessoa tinha que estudar o mínimo para poder passar, para poder seguir em frente. Sempre tive facilidade em aprender algumas coisas tanto da faculdade quanto da escola pública, então eu era meio relaxado. Mas, para passar em Medicina, eu sabia que eu precisava mudar, então, abandonei muitas coisas e consegui focar e estudar. Graças a Deus, eu passei, mas vi que na faculdade era completamente diferente. Não conseguia arrastar as coisas, eu tinha que estudar e tinha que me tocar. Então, para passar de cada semestre, conseguia me organizar mais, conseguia estudar mais, conseguia cada vez isso e superando os meus limites. Hoje em dia, estou no sexto semestre, já tenho um bom aprendizado de muitas coisas, já consigo me organizar melhor, a forma certa de estudar, a forma certa que encaixa no meu estilo, o que eu quero para a minha vida (Luiz Gama, 2023).

Essa transformação em busca da melhoria de vida também é expressa nas *escrevivências* de Dandara. A estudante escreve em sua carta que a universidade também fez com que ela aprendesse a ter senso de responsabilidade e que por meio do ensino superior, ela amadureceu.

Oi Dandara do passado, tudo bem?

Acredito que estejas, antigamente eu não tinha tantas responsabilidades como tenho agora. Você é uma menina sonhadora e seus pais batalham muito para que você consiga alcançar seus objetivos. Olha só! Você aprendeu a ler e escrever bem rápido diferente de seus irmãos, pois é, as dificuldades são muitas né e digamos que você tem sorte por ser mais desenvolvida, mas sei que você fará o possível para tentar ajudá-los.

Nossa! Que horror, chegou a pandemia. E agora?

Olha...Não é que ela te fez bem. Você estava no 2º ano do ensino médio quase terminando e de repente no ano seguinte precisou mudar-se para a cidade. Olha pra uma menina tímida que nem você vai ser bem difícil mas acredite vai dar tudo certo. E lá se vai a menina com lágrimas nos olhos se despedindo da família, saindo do seu mundinho para conhecer coisas novas. Agora posso te contar uma coisa? A menina tímida terminou o ensino médio e entrou na faculdade e foi na maior do norte viu, já não é mais tão tímida e pensa todos os dias em dar melhores condições de vida para sua família e para sua comunidade. Muito obrigado, à pessoa que eu era, aí me transformou no que sou hoje bem aqui.

“Tem males que vem para o bem” (*Escrevivência* de Dandara, 2023).

Dandara destaca em sua *escrevivência* que era uma menina tímida, que foi bem difícil sair de sua comunidade, durante a pandemia, para estudar na cidade e se preparar para o vestibular. Mas hoje, a universidade a transformou em uma pessoa mais comunicativa e consciente sobre seus direitos, sempre pensando em oferecer melhores condições de vida para sua família e sua comunidade. Também se percebe o sonho de ascensão social na escrita de outro estudante.

Passei por momentos difíceis durante minha caminhada, mas compreendo que tudo que já foi vivido foi necessário para que eu pudesse estar onde estou agora. Tenho vários sonhos de muitos anos, mas hoje compreendo que tudo em nossa vida tem que ser devagar para que possamos desfrutar cada vez mais de nossas conquistas.

Sei que o meu EU PASSADO teria muito orgulho de mim por tudo que ele passou, sofreu, ouviu e vivenciou pois tudo a transformou na pessoa que é agora, sempre em busca da melhora para si e sua família (mãe). E mais, digo a ele (eu passado), que tudo é uma questão de tempo para que possamos realizar nossos sonhos (*Escrevivência* de Zumbi dos Palmares, 2023).

O estudante enfatiza que todas as opressões que vivenciou o transformaram na pessoa que ele é hoje e por meio da universidade, ele sonha com ascensão social para melhorar sua vida e a de sua mãe.

Após perceber que a transformação que a universidade trouxe para vida de cada estudante, também notei, a partir de algumas falas, que ela exerce o sentido político, então, perguntei se eles consideravam que esse engajamento político estava atrelado à entrada na universidade. Anastácia respondeu que sim, pois o ambiente acadêmico acaba impondo que ela tenha voz para lutar contra qualquer tipo de opressão, como fica expressado em sua fala.

Eu creio, no meu ponto de vista, que a gente adquire aqui. No meu ponto de vista. Porque aqui a gente vai se sentir mais pressionado. A gente vai se sentir também um pouco mais motivado a lutar pelos nossos direitos aqui dentro. Que uma vez que você tá lá na comunidade, você não tem todo esse olhar que você tem quando chega aqui dentro. Então, uma vez que você tem um olhar mais amplo, você vai entendendo e reconhecendo o seu lugar, o seu espaço e os direitos que você tem dentro da sociedade (Anastácia, 2023).

Teresa de Benguela também anuncia que a universidade exerce o papel social na transformação dos sujeitos. Fazendo com que os estudantes desenvolvam suas percepções de mundo.

Eu creio que, antes, certas falas que seriam impostas para a gente, em qualquer outro lugar, hoje em dia, a gente tem argumentos. Antes a gente não tinha tantos argumentos. A gente tinha o conhecimento, mas o nível não era tão elevado. Hoje em dia, não. A gente está aqui, busca ter esse conhecimento para a gente travar batalhas lá fora, que a gente sabe que não é fácil, então todo dia é uma luta (Teresa de Benguela, 2023).

Os estudantes reconhecem que todas as transformações proporcionadas com o ingresso ao ensino superior só foram possíveis graças à política de cotas e reconhecem a importância das ações afirmativas.

A importância é oportunizar o acesso ao ensino superior às pessoas justamente de baixa renda, pessoas que têm vulnerabilidade social. Então, é de fundamental importância que exista uma ação que olhe para esse grupo de pessoas (Marielle Franco, 2023).

Na fala da estudante, destaca-se a importância de políticas que oportunizem o ingresso no ensino superior de pessoas com vulnerabilidade socioeconômica. É importante frisar que a população com maior vulnerabilidade é a população negra. Por este motivo, o Movimento Negro lutou para que a política de cotas se destina-se a população negra, uma vez que a existência de cotas sociais não garante que negros e negras acessem a universidade. Como destaca Silva (2022), a adoção de cotas sociais mascarou o racismo na UFPA, pois a população negra continua sendo minoria na universidade, já que as cotas Escola/Renda ainda possibilitam o ingresso de muitos estudantes brancos.

Dandara traz em sua fala que as ações afirmativas possibilitam o ingresso da população negra na universidade, devido essa população não ter acesso a uma educação pública de qualidade. A estudante é quilombola, ingressou na universidade através do PSE e diz que se fosse concorrer ao vestibular sem as ações afirmativas, talvez não tivesse ingressado na universidade.

Acredito que possibilita bastante por conta das nossas condições de difícil acesso a uma educação de qualidade. Se fôssemos fazer o ENEM, a gente estaria concorrendo com várias pessoas que têm maiores condições de estudar do que nós e que vem de uma escola particular, que tem toda aquela estrutura financeira para poder estudar e se qualificar bem para conseguir passar. Então, acredito que essas ações sejam extremamente importantes para possibilitar que a gente consiga chegar aqui (Dandara, 2023).

Luiz Gama também ressalta a importância das cotas e destaca a necessidade de uma educação pública de qualidade para a preparação do aluno para o ENEM.

Para mim, é extremamente essencial. Eu tenho um exemplo na minha família. Meus irmãos, tenho dois irmãos, e eles estudam no [Colégio] Impacto. Enquanto eu estudei

em escola de ensino público, eles estudaram, estudam, porque ainda são menores [de idade], ainda vão entrar na faculdade. Eles estudam em escola particular e eu estudei em escola pública. Eu percebi que quando estava no terceiro ano, estudando para o ENEM, peguei o caderno do meu irmão, que estava no nono ano, e ele estava dando o mesmo assunto que eu dei no terceiro ano na escola pública. A partir daí, comecei a olhar de um jeito diferente e perceber que ele tinha um privilégio a mais do que eu. O que ele recebia de conteúdo, os materiais que ele recebe eram muito superiores ao meu e que ele tinha um preparo muito maior para passar na faculdade. Então, para mim, sem as cotas se torna algo muito injusto, algo muito difícil de competir. Um exemplo, a cota renda. Na cota renda, uma pessoa que tem uma renda superior, consegue pegar os melhores cursinhos de Belém para poder fazer e passar na universidade. Com uns cursinhos que realmente são muito bons, enquanto que uma pessoa com a renda baixa, só consegue fazer em cursos inferiores, que não tem o mesmo preparo para ensinar e capacitar os alunos. Por isso que eu acho essenciais essas cotas. (Luiz Gama, 2023).

O relato do estudante mostra a necessidade do investimento do poder público na educação básica, mesmo com as cotas a concorrência por vagas na universidade continua alta e a escola pública tem falhado ao preparar seus alunos para essa competitividade. Tão relevante quanto a crítica à vulnerabilidade da escola pública, é a insuficiência da própria política de cotas adotada pela UFPA, que se fundamenta na renda e não no combate à desigualdade de oportunidade educacional entre grupos étnicos diferenciados. É válido frisar que a relação da universidade com a escola pública estava presente na proposta do Movimento Negro e desapareceu da proposta aprovada na UFPA (SILVA, 2022). Aqui, ressalte-se que a vulnerabilidade não é das pessoas negras que são impedidas de acessar o ensino superior, mas do sistema educacional, desde a educação básica, que é pensado para fazer as pessoas pretas fracassarem.

Luiz Gama salienta que seria difícil ser aprovado no ENEM sem as cotas e mostra em sua fala a importância que essa política exerce na falta de uma educação pública de qualidade para a juventude negra e periférica.

Acredito que seria difícil passar. A cota, querendo ou não, faz com que a pessoa, que não tenha renda, tire uma nota maior. Achei que tirei um pouco mais do que precisava, com a nota de corte. Então, se eu perdesse a cota de negro, acredito que talvez não tivesse passado (Luiz Gama, 2023).

Em sua fala, Marielle Franco complementa que as cotas dão a oportunidade de ingresso a alunos negros e pobres que não tem acesso a conteúdo exigidos no ENEM, que só a democratização do ensino superior foi capaz de abrir as portas da universidade para quem carece de uma educação básica de qualidade.

Acredito que seja muito importante também, levando em consideração que o [conteúdo] que um aluno de escola particular estuda, um aluno branco de escola particular, não é a mesma coisa que um aluno preto da pública estuda. Então, ter esse balanço, ter essa diferença na nota de corte e na nota geral, é de fundamental importância para dar oportunidade para as pessoas que também não têm acesso a tantos conteúdos assim. Então, é útil, é importante e muito necessário (Marielle Franco, 2023).

As falas consistentes dos alunos cotistas e quilombolas revelam a consciência da importância das ações afirmativas, mas ressaltam críticas importantes a suas limitações, uma delas a de que adotam o corte de renda e não de cor como elemento definidor.

Outra limitação seria a de corrigir, apenas no nível superior, as desigualdades entre ensino público e ensino privado, mantidas e reforçadas desde o ensino fundamental, garantindo o permanente insucesso dos alunos pobres das escolas públicas na disputa de vagas para o ensino superior. Uma vez que há denúncias de burla à política de cotas baseada em renda por meio de manutenção de vínculos formais de pessoas brancas em escolas públicas como mero garantidor de critério de acesso à vaga, mas com investimentos em cursinhos preparatórios particulares como meio de competição desigual favorável ao candidato à vaga.

Por último, mas não menos importante, é a denúncia, em todas as falas, da crônica persistência da péssima qualidade da educação pública, reflexo da falta de interesse do poder público em investir, de fato, na educação para que seja pública, que atenda ao público principalmente pobre e periférico, financiada com recursos público – portanto, nem tão gratuita assim – e principalmente de qualidade.

As queixas feitas pelos estudantes sobre as limitações revelam um dos resultados da própria política afirmativa: a autopercepção sobre quem eram e sobre quem são hoje, uma autopercepção que pode ser atribuída à contribuição do acesso à universidade por eles. Certamente, eles não teriam essa percepção crítica se não ingressassem na universidade, uma percepção oriunda da convivência na universidade como outro espaço político. E mais pessoas teriam esse pensamento crítico se a universidade ampliasse o número de vagas para a comunidade preta e periférica em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou as trajetórias de estudantes da UFPA, *campus* Belém-PA, ingressos pelas políticas de ações afirmativas, entre os anos de 2020 a 2022, a fim de identificar e discutir os processos de acesso e permanência, assim como os desafios enfrentados.

A teoria da afrocentricidade, como percurso teórico-metodológico, proporcionou uma análise centrada em autores negros e negras, a fim de dialogar com as experiências dos participantes da pesquisa. Isso foi uma maneira de ressaltar a voz às epistemologias dos povos negros que sofrem o apagamento de suas produções, devido à hegemonia dos saberes ocidentais. Já a *escrevivência*, como instrumento de análise de dados, permitiu com que os estudantes escrevessem sobre suas vivências com maior liberdade, a ponto de a “escrita de si” se tornar em vários momentos a “escrita de nós”, pois uns se encontravam na vivência do outro quando essas *escrevivências* foram compartilhadas.

As falas e as *escrevivências* dos participantes dessa pesquisa evidenciam que o racismo os acompanha antes mesmo de nascerem e deixa marcas profundas em todas as fases de suas vidas, desde o ambiente escolar, quando acabam identificando sua negritude através da discriminação racial, por meio de apelidos que inferiorizam a sua cor e os seus traços fenotípicos, como os cabelos crespos, que acabam sendo alisados para se chegar mais perto de um padrão embranquecido. Os participantes da pesquisa vivenciaram suas primeiras experiências de racismo no ambiente familiar, além das experiências vivenciadas na escola. E alguns tiveram consciência de sofrer racismo estrutural: quando são seguidos em lojas pelo segurança ou quando são invisibilizados em determinados espaços.

O ingresso na universidade, para esses estudantes, era um sonho inimaginável. Alguns inclusive não tinham perspectiva de cursar o ensino superior, pois pensavam em terminar o ensino médio e entrar no mercado de trabalho, já que precisavam trabalhar para ajudar a manter suas famílias. A política de ação afirmativa fez com que esses jovens resgassem esse sonho para dar uma vida melhor para seus familiares. Com as cotas e as reservas de vagas, os estudantes negros e quilombolas viram uma possibilidade de ascensão, mesmo que a aprovação no vestibular para alguns demorasse alguns anos. Mas desistir da maior universidade da região Norte nunca foi uma opção.

Os desafios para o acesso à universidade não foram fáceis. Todos e todas são oriundos de escolas públicas e ressaltaram em suas falas que o ensino para a preparação para o ENEM era precarizado, não sendo suficiente para concorrer a um vestibular tão pleiteado. Assim,

alguns estudantes estudaram por conta própria, outros ainda precisaram dividir o tempo de estudo com os horários de trabalho.

É necessário refletir sobre a educação pública, que não tem cumprido seu papel com a juventude preta, pobre e periférica, que mesmo com as ações afirmativas, uma grande parte da população preta e pobre ainda é excluída do ensino superior público.

As cotas mudaram a cara da UFPA quando incluiu a diversidade. Negros, negras e quilombolas não são mais minoria dentro desse espaço e percebemos isso ao olhar nos quatro cantos da universidade. Principalmente nos coletivos estudantis, movimentos de alunos negros/negras e quilombolas.

Em relação à permanência na universidade, os estudantes assinalaram como a maior dificuldade a questão financeira, muitos não tem dinheiro nem para o transporte para estar diariamente na UFPA, outros não tem sequer dinheiro para almoçar. Mesmo que o valor do RU seja um valor simbólico, é algo que acaba fazendo falta no final do mês. Por este motivo, eles ressaltaram a importância da política de permanência, sem a bolsa permanência é muito difícil se manter na universidade. Contudo, nem todos os estudantes conseguem esse auxílio devido a grande demanda e a burocracia para efetivar a inscrição quando sai o edital.

Os estudantes assinalaram que há uma carência por parte da UFPA nas informações sobre os auxílios institucionais. Logo, eles procuram meios de auxiliar uns aos outros: repassando os editais, ajudando nas inscrições e nos cadastros.

A falta de acesso a uma internet de qualidade é outro desafio para os estudantes conseguirem estudar. Todos eles não possuem computador para fazer os trabalhos acadêmicos.

A política de ação afirmativa começou a ser discutida na universidade no ano de 2003, graças aos movimentos negros, entre eles o CEDENPA, que travou a luta para que a população negra tivesse acesso ao ensino superior. Devido ao racismo estrutural instalado na sociedade, a proposta inicial do Movimento Negro que visava a implementação de 20% de vagas de todos os cursos para alunos negros, não foi aprovada. O discurso meritocrático do reitor vigente à época do debate sobre a adoção de cotas na UFPA, fez com que o destaque dado às cotas para alunos de escola pública apagasse os alunos negros previstos no projeto original e fossem criadas subcotas nas quais estes são atendidos. Vale destacar que em seus 65 anos de existência, a UFPA, com atuação em uma região de pluridiversidade e localizada no bairro do Guamá, que é um bairro periférico, apenas há 15 anos manifestou preocupação em atender aos diversos grupos étnicos que habitam a Amazônia. Em mais de três quartos de sua existência reforçou paradigmas de exclusão e de reforço do privilégio branco.

A universidade deveria adotar uma política efetiva para a inclusão da diversidade, pois de nada adianta existir uma política de ingresso da população preta e pobre se não há estratégia para que esses grupos não desistam de seus cursos.

Outro ponto que vale destacar é que foi muito difícil encontrar alunos negros e quilombolas no curso de Medicina. O curso ainda é elitista e a maioria dos seus alunos são brancos. Quem ingressa pela cota ainda são alunos que se autodeclararam pardos, quase embranquecidos. É válido ressaltar que a exclusão é mais intensa com pessoas de pele mais escura.

Uma observação feita sobre os estudantes desta pesquisa diz respeito ao engajamento político, notado entre os estudantes de Pedagogia em relação às questões étnico-raciais. Os sete estudantes têm uma consciência do racismo que atravessa sua existência dentro e fora da universidade, demonstrando uma localização psicológica afrocentrada, fazendo com que se tornem agentes desse processo. Isso foi possível observar quando três estudantes quilombolas explicitam que quando eram ingressas de outros cursos – como Engenharia e turismo – o racismo sofrido dentro de suas turmas era maior e muitas vezes visto como uma “brincadeira”. Esse foi um dos motivos para que estas estudantes fizessem a mobilização acadêmica para o curso de Pedagogia e hoje reconhecem que o curso foi um dos responsáveis para que elas visualizassem o racismo estrutural, devido a vários debates dentro da sala de aula.

As ações afirmativas, apesar das imensas dificuldades de permanência e do reduzido número de vagas destinadas à população negra, se revelaram, segundo o relato dos alunos, como uma estratégia eficaz para permitir o acesso de uma parcela de estudantes negros e negras no ensino superior. Elas têm alterado trajetórias individuais, antes dadas como já traçadas. E mais que isso: as ações afirmativas tem potencial para alterar trajetórias coletivas, dos grupos historicamente marginalizados. E nisso, pode residir sua expressiva importância.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**. Philadelphia: Ed. Afrocentricy Internacional, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**. Philadelphia: Ed. Afrocentricy Internacional, 1980.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BASTOS, Eliane. **Aplicação da Lei de Cotas nos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Rondônia campus Porto Velho**: política de ação afirmativa por justiça social com equidade. 2018. 247 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2018.

BENTES, Nilma. (org.). **CEDENPA: uma breve história dos 30** [s.n]: Belém, 2010

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096/2005**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre os ingressos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **PLC nº 73/1999**, 24 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013> Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do Quilombo à Universidade**: trajetória, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará – Campus Belém quanto

à permanência. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2016.

CARNEIRO, André Luiz Pestana. **O ingresso de cotistas negros na Fundação Universidade Federal de Rondônia - Campus Porto Velho**: análises a partir da Lei nº. 12.711/2012 para a inclusão social. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2018

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP, USP, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.

COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. **O Ideal e o Real da política de cotas para negros e indígenas no IFRO – CAMPUS Porto Velho Zona Norte**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Critical Race Studies: the first decade: critical reflections, or “a foot in the closing door”. *In: UCLA Law Review*, v. 1343, p. 1–36, 2002.

CRUZ, Ingrid Rodrigues da Rosa; NETO, João Colares da Mota. **LUTA, EDUCAÇÃO E O BEM VIVER: A ASSOCIAÇÃO DOS DISCENTES QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ FRENTE À COVID-19**. *Humanitas*, v. 2, n. 1/2, 2022, 45-60.

DEUS, Zélia Amador de. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade. 2008. 294 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2008.

DUARTE, Valter. A afrocentricidade e seus desafios. **PROMETHEUS**, n. 32, p. 235-238, 2020.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

DORNELES, Dandara Rodrigues *et al.* **Reafirmando direitos**: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós-Graduação. Porto Alegre: CirKula, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural**: depoimento [jun 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIABANI, Adelmir Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004).2ª ed. São Paulo: Expressão Popular,2012.

FIABANI, Adelmir. **Os novos quilombos: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil** [1988-2008]. 2008. 274 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua nova revista de cultura e política**, São Paulo, n. 99, p. 258-293, dezembro, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivência: sentidos em construção. *In*: DUARTE, Constância lima; NUNES, Isabella Rosado (org). **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GODOI, Marciano Seabra de e SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa - RIL Brasília**, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021

GOMES, Nino Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. (1988) *In*: **Primavera para as Rosas Negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Coletânea Organizada e editada pela União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA). Diáspora Africana, 2018.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HERINGER, R.; CARREIRA, D. (org) **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros**. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wpcontent/uploads/2022/07/resumoexecutivo_OK.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil**, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INCRA. Instituto Nacional de Reforma Agrária. Quilombolas. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombolas>

JESUS, Marcineuza Santos. **Políticas de cotas e democratização do Ensino Superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Manaus, Manaus, 2020.

JESUS, R. E. **Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

LEMOS, Isabela Batista. **Cotas raciais na UFPA: as percepções de estudantes cotistas sobre suas trajetórias acadêmicas**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal do Pará, Pará, 2015.

LÉLIA GONZALEZ, “Por um feminismo afro-latino-americano”. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-41, 1988.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

LUZ, Joyce. **Os cortes na Educação no atual Governo**. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/#:~:text=Em%20menor%20propor%C3%A7%C3%A3o%2C%20os%20recursos,marca%20de%2025%25%20das%20receitas>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MELO, Nairo Bentes. **Reserva de vagas no ensino superior: O processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Pará, 2011.

MUCALE, Ergimino. **Afrocentricidade: complexidade e liberdade**. Maputo (Moçambique): Paulinas, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NAVEGANTES, Aline de Souza. **O CEDENPA e a luta pela implantação das políticas de cotas étnico-raciais na Universidade Federal do Pará (UFPA)**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-297.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: H. Bonillo (Org.), **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Ensaio Filosófico. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

REIS, Mauricio de Novaes; FERNANDES, Alexandre de Oliveira. AFROCENTRICIDADE: identidade e centralidade africana. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 3, n. 6, 102-119, 2018.

SILVA, Lucia Isabel da Conceição. Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros Estudo de caso da UFPA. In: CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana. **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022.

UFPA. **Resolução n. 763, de 30 de outubro de 2017**. Pará: UFPA, 2017.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2005**. Pará: UFPA, 2016.

VIEIRA, Piedade Lino. **Lei n. 12.711/2012: trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2013 a 2020)**. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Texto motivador

Todas as manhãs

*Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.*

*Todas as manhãs
tenho os punhos sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.
Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.*

Conceição Evaristo, Poemas da recordação e outros movimentos.

Trajectoria acadêmica: meus principais desafios de acesso e permanência na universidade.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA PESQUISADORA

Atividade Inicial: Apresentação dos/das Participantes

Atividade 2- Pedir para que os participantes escrevam uma carta para o seu “eu” do passado relatando os principais desafios que aquele “eu” irá se deparar ao adentrar a Universidade.

Atividade 3: Após a *escrevivência* os estudantes serão convidados a dialogar sobre algumas questões que visam captar suas percepções acerca do significado da universidade pública e sobre suas experiências de vida como pessoas negras/quilombolas. Em seguida, cada um (a) deverá ler suas *escrevivências* a fim de discutir e refletir coletivamente sobre os desafios vividos no âmbito da universidade.

QUESTÕES PARA A REFLEXÃO

- 1 - Para você, o que significa o ingresso na Universidade Pública?
- 2 - Em qual momento da sua vida você se reconheceu negro(a)?
- 3 - Escreva sobre sua trajetória antes de ingressar na Universidade: principais memórias, se estudou em escola particular ou pública, se teve dificuldade para estudar, etc.
- 4 - O que o motivou pela escolha do curso?
- 5 - Na sua concepção, qual a importância das ações afirmativas?
- 6 - Quais as mudanças que a universidade trouxe para a sua vida?

- 5 - Quais os desafios enfrentados dentro da universidade por ser estudante negro(a) e cotista/quilombola?
- 4 - Sofreu racismo no espaço acadêmico?
- 7 - Tem acesso aos programas institucionais de assistência estudantil? Por exemplo, bolsa permanência, estágios remunerados, acesso aos editais, entre outros.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM RESPOSTAS

NOSSOS DIREITOS GARANTIDOS NA SOCIEDADE QUE
~~TAZADA~~ TENTÃO NOS EXCLUIR.

HOJE ESTOU REALIZANDO UM SONHO, UM SONHO
QUE NÃO TEM SIDO FÁCIL MAS A MINHA PERSEVERANÇA
E FORÇA DE VONTADE VÃO ME FAZER ALCANSAR O
MEU OBJETIVO, QUE É SAIR DA UNIVERSIDADE
COM O MEU DIPLOMA NAS MÃOS
SEI QUE AINDA ~~SEI~~ VOU TER UMA CAMINHA
BEM ÁRDUAS MAS VOU VENCER.

De: [REDACTED] atual para: [REDACTED] antigo

Hoje venho por meio desta carta para
lhe informar que o sonho no qual você
achava impossível irá se tornar realidade
na sua vida. O seu tão sonhado acesso
na Universidade chegou!, você será a
primeira da Família a cursar o ensino Superior
, parece até mentira né? a ficha ainda não
caiu? Pois acredite você está na maior do
Norte, mas quero lhe dizer que durante a
sua trajetória acadêmica você irá!

Querida [REDACTED] escrevo-lhe esta, para lhe contar tudo que mudou em nossas vidas depois do meu ingresso na universidade.

Sei que você foi sempre uma mãe e esposa presente, mas tive que mudar isso, pelo menos por enquanto.

Agora acordo todos os dias às cinco horas da manhã e parto rumo à universidade federal do Pará, estou realizando um dos seus maiores sonhos, estou cursando pedagogia, estou muito feliz, mas não pense que está sendo fácil, a batalha é grande, mas nosso sucesso valerá a pena, não é fácil deixar marido e filhos todos os dias, enfrentar o desconhecido é bem complicado, enfrento dificuldades e ultrapasso desafios, já até pensei em desistir, pois cheguei ao ponto de pensar que não iria conseguir, mas olhando para trás e vendo todas as lutas que você já venceu, pensei comigo, claro que eu vou conseguir.

Acredito em um Deus que tudo pode e que jamais irá me abandonar. Estamos vencendo minha querida.

[REDACTED]

Oi [redacted] do Passado, tudo bem?

Acredite que estas, antigamente eu não tinha tantas responsabilidades como tenho agora. Você é uma menina sonhadora e seus pais batalham muito para que você consiga alcançar seus objetivos. Olha só! Você aprendeu a ler e escrever bem rápido diferente de seus irmãos, pois é, as dificuldades são muitas né e digamos que você tem sorte por ser mais desvelada, mas sei que você fará o possível para tentar ajudá-los.

Nossa! que oros, chegou a Pandemia. E agora?

Olho... Não é que ela te fez bem. Você estava no 2º ano do ensino médio quase terminando e de repente no ano seguinte precisou mudar-se para a cidade. Olha pro uma menina tímida que nem você vai ser bem difícil mas acredite vai dar tudo certo. E lá se vai a menina com lágrimas nos olhos se despedindo da família, saindo do seu mundinho para conhecer coisas novas. Agora posso te contar uma coisa? A menina tímida terminou o ensino médio e entrou na faculdade e foi na maior do norte luv, já não é mais tão tímida e penso todos os dias em dar melhores condições de vida para sua família e para sua comunidade. Muito obrigado [redacted] a pessoa que eu era aí me transformou no que sou hoje bem aqui.
Tem males que vem para o bem

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO

Texto motivador

Todas as manhãs

*Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.*

*Todas as manhãs
tenho os punhos sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.
Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.*

Conceição Evaristo, Poemas da recordação e outros movimentos.

Escrita de si

Trajatória acadêmica: meus principais desafios de acesso e permanência na universidade.

Olá [REDACTED] eu sou aqui da futura e vim te falar umas coisinhas. Bom, quando você tiver 22 anos, você vai conseguir passar no vestibular da Universidade Federal do Pará. Vai ser um momento único, você vai ficar muito feliz, nem vai acreditar que seja verdade, mas vai ser. Vai ser um momento de muita alegria, mas de muitos desafios e responsabilidades também. O dia da sua habilitação vai ser um verdadeiro caos. Você vai se convencer, vai ficar com fome, vai se esbarrar todo dia. Mas vai ser depois. Depois você vai começar a estudar e vai descobrir que ser universitário não é nada fácil, que se montar na universidade não é fácil. Vai descobrir várias limitações, dentre elas, o fato de morar em outra cidade e ter que vir de lá para a universidade todos os dias. Vai descobrir que não é porque você é universitário e precisa, não quer dizer que não tenha outros fatores. É por gostar mais.

ANEXO A – TERMO DE ACEITE DA ORIENTADORA**TERMO DE ACEITE DA ORIENTADORA**

Eu, Professora Dr^a Lúcia Isabel Conceição da Silva do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará, aceito orientar o trabalho intitulado **“TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ”**, de autoria da aluna CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS. Declaro ter total conhecimento das normas de realização de trabalhos científicos vigentes, segundo a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, estando inclusive ciente da necessidade de minha participação na banca examinadora por ocasião da defesa do trabalho. Declaro ainda ter conhecimento do conteúdo do anteprojeto ora entregue.

Belém (PA), 24 de março de 2023.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'L. I. C.', is written above the typed name.

Assinatura

Prof^a Lúcia Isabel da Conceição Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Portaria nº 4116/2022

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE MEDICINA

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pelo presente termo e na qualidade de responsável pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Pará (UFPA), declaro que aceito a realização da pesquisa do projeto de pesquisa intitulado “**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**”, pela aluna CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS, mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFPA, sob orientação da Professora Dr^a LUCIA ISABEL CONCEIÇÃO DA SILVA.

Belém, 29 de março de 2023.

Prof^a. Dr^a. Aunimery Gomes Chermont
Diretora da Faculdade de Medicina UFPA
Portaria 97/2023
Diretor(a) da Faculdade de Medicina da UFPA

ANEXO C – CARTA DE ENCAMINHAMENTO**CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

Belém, 24 de março de 2023.

À Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa do ICS-UFPA

Sr. Coordenador,

Encaminho uma cópia do projeto de pesquisa intitulado **"TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ"** para análise por este Comitê de Ética.

Declaro que este projeto de pesquisa será realizado como **Dissertação de Mestrado** pela aluna Cíntia Valéria Lima dos Reis do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED do Instituto de Ciências da Educação – ICED da Universidade Federal do Pará – UFPA.

No aguardo de manifestações, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cíntia Valéria Lima dos Reis

Assinatura do pesquisador responsável

Nome: Cíntia Valéria Lima dos Reis
E-mail: cinthyalima1111@yahoo.com.br
Telefone: (91) 99175-7668

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISADOR**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

TÍTULO DO PROJETO: "TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ"

ORIENTADORA: Dr^a LUCIA ISABEL CONCEIÇÃO DA SILVA
PESQUISADORA: CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS

A pesquisadora do projeto acima identificado assume os seguintes compromissos:

- 1- Preservar a privacidade e a integridade física dos entrevistados cujos dados serão coletados;
- 2- Manter sob sigilo as informações ofertadas, ou seja, serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto;
- 3- Respeitar todas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução deste projeto.

Belém, 24 de março de 2023.

Cintia Valéria Lima dos Reis

Cintia Valéria Lima dos Reis
Pesquisadora

Lucia Isabel Conceição da Silva

Lucia Isabel Conceição da Silva
Orientadora

Prof^a Lucia Isabel da Conceição Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Portaria nº 4116/2022

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pelo presente termo e na qualidade de responsável pelo Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI da Universidade Federal do Pará, declaro que aceito a realização da pesquisa do projeto de pesquisa intitulado **“TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ”**, pela aluna CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dr^a LUCIA ISABEL CONCEIÇÃO DA SILVA.

Belém, 24 de março de 2023.

Diretor(a) do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI

Wilton Rabelo Pessoa
Diretor - Adjunto IEMCI
Portaria Nº 179/2020

ANEXO F – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE ÔNUS FINANCEIRO À UFPA**DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE ÔNUS FINANCEIRO À UFPA**

Declaro para os devidos fins que a realização da pesquisa **“TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ”** que tem como pesquisadora **CINTIA VALÉRIA LIMA DOS REIS**, aluna, pesquisadora do Instituto de Ciências da Educação – ICED, curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na Universidade Federal do Pará não acarretará ônus financeiro à referida Universidade, uma vez que a pesquisa conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹.

Belém, 24 de março de 2023.

Cintia Valéria Lima dos Reis

Pesquisador(a) Responsável

¹ Código de Financiamento 001