



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM
METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR

ROSE DAS GRAÇAS BEZERRA DE SOUZA

PRIVILÉGIO E INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: sequência didática
para docentes dos cursos de Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior da
UEPA

Belém/PA
2024

ROSE DAS GRAÇAS BEZERRA DE SOUZA

PRIVILÉGIO E INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: sequência didática para docentes dos cursos de Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior da UEPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda.

Belém/PA
2024

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)

D278p Souza, Rose das Graças Bezerra de.

Privilégio e Interseccionalidade no Ensino Superior: sequência didática para docentes dos Cursos de Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior da UEPA. / Rose das Graças Bezerra de Souza. — 2024.

113 f. : il. color. + 1 sequência didática.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Fernanda Chocron Miranda
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2024.

Acompanhado da sequência didática: “Sequência Didática: (Auto)Reflexão sobre Privilégios e as Relações Interseccionais no Ensino Superior”.

1. ensino-aprendizagem. 2. sequência didática. 3. prática docente. 4. privilégio. 5. interseccionalidade. I. Título. II. Título: Sequência Didática: (Auto)Reflexão sobre Privilégios e as Relações Interseccionais no Ensino Superior.

CDD 378.12


ROSE DAS GRAÇAS BEZERRA DE SOUZA

PRIVILÉGIO E INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: sequência didática para docentes dos cursos de Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior da UEPA


RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

Data de aprovação: 28 / 03 / 2024.


Comissão examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA CHOCRON MIRANDA**
Data: 18/06/2024 12:39:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda (Orientadora - PPGCIMES/UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **MAYANE BENTO SILVA**
Data: 19/06/2024 11:20:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mayane Bento Silva (Examinadora externa - CCNT/UEPA)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTINA MARIA AREDA OSHAI**
Data: 05/08/2024 21:54:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristina Maria Arêda Oshai (Examinadora externa - PPGSS/UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **MARIANNE KOGUT ELIASQUEVICI**
Data: 31/07/2024 11:28:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici (Examinadora interna - PPGCIMES/UFPA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que sempre esteve comigo, me conduzindo e me amparando. Quando pensei que não conseguiria, Ele estava lá, mostrando Sua força e presença.

Agradeço à minha família, que é e sempre será minha maior e melhor rede de apoio. Em especial, aos meus pais, Nereide e José, que são meu suporte de vida; às minhas filhas, Nicole e Valentina, que sempre me apoiam da forma que conseguem; ao Pablo, que me incentivou, fazendo o possível para manter a estrutura necessária. Foram muito compreensivos com minhas limitações de tempo ao longo desses anos.

À minha avó, meu exemplo de força; à minha irmã querida, a qual sinto saudades diárias; e às minhas primas, sobrinhos e toda a família, que, mesmo distante, torce a cada conquista dos seus.

Agradeço à minha orientadora, que é muito mais do que uma professora; é uma educadora, uma parceira e uma grande amiga. Ela me acolheu com afeto e empatia desde o primeiro dia no PPGCIMES, sempre com um conselho e uma palavra de incentivo na ponta da língua, tudo sempre bem “amarradinho”.

Agradeço a todos os docentes do PPGCIMES, especialmente àqueles com quem tive mais contato: Prof^a. Mariane Eliasquívici, Prof^a. Suzana Lopes, Prof^a. Netília Seixas, Prof. Marcos Diniz, Prof. Daniele Carrara, Prof. Márcio Nascimento e Prof^a. Arlete Marinho. Todos foram fundamentais nesse processo formativo tão significativo.

Aos meus amigos e incentivadores das mais diversas formas, em especial aos antigos: Diego Souza, Cláudia Urbinati, Rita Pereira, Jeynice Sousa e Adonai Lima. E aos novos amigos que ganhei no PPGCIMES: Paulo Andrey, Luiz, Tiago, Matheus e Jordana. Não podendo deixar de mencionar aos vários colegas que foram muito importantes nessa trajetória, em especial Tatiana, Lilia, Graziano, Antônio, Samara e Camila.

*A mudança não virá se esperarmos por outra pessoa ou outros tempos.
Nós somos aqueles por quem estávamos esperando.
Nós somos a mudança que procuramos”
(Barack Obama)*

RESUMO

Este trabalho apresenta o processo de desenvolvimento e os resultados de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino, que concebeu e testou uma sequência didática sobre privilégios e interseccionalidade no Ensino Superior. A sequência foi voltada para docentes que atuam nos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais (RI) e de Tecnologia em Comércio Exterior (COMEX) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Para isso, aprofundamos nossos estudos sobre os processos de democratização do Ensino Superior no Brasil, os conceitos de privilégio e interseccionalidade, bem como sobre diversos tipos de preconceitos. Entre os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa e a concepção e testagem da sequência didática proposta, destacam-se Akotirene (2022), Almeida (2019), Barbosa e Silva (2017), Bento (2022), Carine (2023), Collins e Bilge (2021), Oliveira (2021), Ribeiro (2023), Santos e Silva (2018), Skidmore (1976), Souza (2022) e Zabala (1998), entre outros. Esta pesquisa possui natureza aplicada e caráter exploratório, e os procedimentos adotados foram orientados pela abordagem qualitativa (pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas, entre outros). A pesquisa compreendeu seis fases metodológicas: (i) Levantamento bibliográfico e documental para aprofundamento teórico; (ii) Definição e diagnóstico do contexto de intervenção; (iii) Concepção do produto educacional; (iv) Realização de ação piloto para aplicação do produto educacional; (v) Sistematização e análise dos resultados; (vi) Revisão e sistematização do produto educacional. Os conceitos e temas explorados na sequência didática, por meio de momentos expositivos, dinâmicas lúdicas e discussões, destacam-se: (i) Conceito de Privilégio; (ii) Relação entre Privilégio e Educação; (iii) Políticas públicas e a democratização do Ensino Superior no Brasil; (iv) Racismo e suas implicações sociais; (v) Interseccionalidade: um caminho analítico possível. Entre os resultados alcançados, destacam-se o envolvimento e a colaboração dos docentes dos cursos de RI e COMEX da UEPA, que não apenas participaram da ação piloto baseada na sequência, mas também forneceram feedbacks importantes para a revisão e o aprimoramento da versão final do produto educacional. Acreditamos que a proposta formativa apresentada pela sequência seja relevante e significativa para seus participantes, conforme constatado pelos relatos e pelos resultados obtidos na ficha de avaliação preenchida pelos docentes. Consideramos também que essa proposta tem potencial de replicação, por se tratar de um mecanismo facilitador da aprendizagem, que pode ser estendido a outros cursos do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) e a outros campi da UEPA. Como uma instituição que promove a educação, a universidade pública brasileira, em sua missão de congregar uma diversidade de pessoas, precisa se comprometer e estar aberta a essas discussões, especialmente aquelas que incentivam a adoção de posturas dialógicas e respeitadas em relação aos indivíduos, considerando suas pluralidades de perfis e origens.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; sequência didática; prática docente; privilégio; interseccionalidade.

ABSTRACT

This work presents the development process and results of a Professional Master's in Teaching research that designed and tested a didactic sequence on privileges and intersectionality in Higher Education, aimed at teachers working in the Bachelor's Degree in International Relations (IR) and Foreign Trade Technology (COMEX) at the State University of Pará (UEPA). To this end, studies on the processes of democratization of Higher Education in Brazil were deepened, the concepts of Privilege and Intersectionality, as well as on different types of prejudices. Among the theoretical-methodological foundations that guided the development of this research and the conception and testing of the proposed didactic sequence, we highlight Akotirene (2022), Almeida (2019), Barbosa e Silva (2017), Bento (2022), Carine (2023), Colins and Bilge (2021), Oliveira (2021), Ribeiro (2023), Santos e Silva (2018), Skidmore (1976), Souza (2022), Zabala (1998) among others. This research has applied and exploratory nature and the procedures adopted were guided by a qualitative approach (bibliographical, documentary research, interviews, among others). In total, the research comprised six methodological phases: (i) Bibliographic and documentary survey for theoretical deepening; (ii) Definition and diagnosis of the intervention context; (iii) Design of the educational product; (iv) Carrying out a pilot action to apply the educational product; (v) Systematization and analysis of Results; (vi) Review and systematization of the educational product. Among the concepts and themes explored in the didactic sequence, in expository moments, and through playful dynamics and discussions, the main ones were: (i) Concept of Privilege; (ii) Privilege and Education Relation; (iii) Public policies and the democratization of Higher Education in Brazil; (iv) Racism and its social implications; (v) Intersectionality: a possible analytical path. Among the results achieved, the involvement and collaboration of teachers from the IR and COMEX courses from UEPA stand out, who not only participated in the pilot action based on the sequence, but also gave important feedback for the review and improvement of the final version of the educational product. We also believe that the training proposal revealed by the sequence is relevant and significant for its participants, as confirmed through the reports and through the results obtained in the evaluation form filled out by the teachers. We also consider that this proposal has potential for replication as it is a learning facilitating mechanism, which extends to other courses at the Center of Natural Sciences and Technology (CCNT) and other UEPA campuses. As a space that promotes education, the Brazilian public university, due to its mission of bringing together a diversity of people, needs to commit to and be open to these discussions, especially those that encourage the adoption of dialogical and respectful attitudes towards individuals in their pluralities of profiles and origins.

Keywords: teaching-learning; didactic sequence; teaching practice; privilege; intersectionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiras experiências com o jogo do privilégio	22
Figura 2 – Ação piloto com o produto educacional realizada no miniauditório do CCNT....	28
Figura 3 – Distribuição dos professores por curso - RI e COMEX.....	66
Figura 4 – Distribuição dos professores por área de formação (CAPES)	67
Figura 5 – Sequência Didática.....	77
Figura 6 – Caixa-convite	79
Figura 7 – Carta-convite	80
Figura 8 – Peças do jogo do equilíbrio	81
Figura 9 – Marcação de linhas para caminhada do privilégio	82
Figura 10 – Material com perfil dos egressos dos Cursos de RI e COMEX	83
Figura 11 – Participação dos docentes durante a dinâmica do jogo do equilíbrio	88
Figura 12 – Formulários fixados na parede	89
Figura 13 – Participação dos docentes na caminhada do privilégio.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados.....	25
Quadro 2 – Oferta de cursos de Graduação CCNT/UEPA.....	57
Quadro 3 – Caracterização dos cursos de RI e COMEX.....	62
Quadro 4 – Objetivos dos cursos de RI e COMEX.....	63
Quadro 5 – Formação acadêmica dos integrantes da Comissão de Elaboração dos PPCs de RI e COMEX.....	72
Quadro 6 – Perfil dos docentes que participaram da ação piloto com o produto educacional.	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de discentes no CCNT	58
Gráfico 2 – Distribuição de docentes por Departamento/Vinculação no CCNT.....	59
Gráfico 3 – Titulação dos docentes do CCNT.....	59
Gráfico 4 – Titulação dos docentes dos Cursos de RI e COMEX.....	67
Gráfico 5 – Discentes de RI por cidade de residência	69
Gráfico 6 – Discentes de COMEX por cidade de residência.....	69

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCNT	Centro de Ciências Naturais e Tecnologia
CCNT	Centro de Ciências Naturais e Tecnologia
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEE/PA	Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará
CES	Censo da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEX	Comércio Exterior
CONCEN	Conselho de Centro
DCSA	Departamento de Ciências Sociais aplicadas
DEAM	Departamento de Engenharia Ambiental
DENG	Departamento de Engenharia
DETA	Departamento de Tecnologia de Alimentos
DETM	Departamento de Tecnologia da Madeira
DIND	Departamento de Desenho Industrial
DOE	Diário Oficial do Estado do Pará
DSCI	Departamento de Sistemas Computacionais e Infraestrutura
EaD	Educação a distância
EDUEPA	Editora da UEPA
EGPA	Escola de Governança Pública do Estado do Pará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoas com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação

PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGCA	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior
PPGTEC	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Recursos Naturais e Sustentabilidade na Amazônia
RI	Relações Internacionais
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	Tempo Integral com Dedicção Exclusiva
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: Percurso Metodológico	20
1.1 Primeiras escolhas e contornos iniciais da investigação	20
1.2 Fases da pesquisa	22
1.2.1 Levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico.....	23
1.2.2 Definição e diagnóstico do contexto de intervenção	24
1.2.3 Concepção do produto educacional	26
1.2.4 Realização de ação piloto de aplicação do produto educacional.....	27
1.2.5 Sistematização e análise dos Resultados	29
1.2.6 Revisão e sistematização do produto educacional.....	29
CAPÍTULO 2: Privilégio e Ensino Superior no Brasil	30
2.1 O que é Privilégio?	30
2.2 Privilégio e Educação: uma relação complexa	31
2.3 Políticas públicas e a democratização do Ensino Superior no Brasil	32
2.4 O Racismo e suas implicações	39
2.4.1 Violência simbólica e Racismo Científico	42
2.4.2 Racismo Institucional e Racismo Estrutural.....	45
2.5 Interseccionalidade: um caminho analítico possível	49
CAPÍTULO 3: Contexto de Intervenção	55
3.1 Universidade do Estado do Pará	55
3.2 Centro de Ciências Naturais e Tecnologia	56
3.3 Cursos de Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior	60
3.3.1 Perfil dos docentes.....	66
3.3.2 Perfil dos discentes	68
3.3.3 Impressões e reflexões a partir de nossa vivência como servidora	70
3.4 Percepções dos entrevistados sobre políticas afirmativas na UEPA	73
CAPÍTULO 4: O Produto Educacional	75
4.1 A escolha pela Sequência Didática	75
4.2 Descrição da sequência	75
CAPÍTULO 5: Avaliação e Resultados	85
5.1 Perfil dos participantes	85
5.2 Principais comentários e discussões	87
5.3 Avaliação da proposta	97

5.4 Ajustes no produto educacional	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	107
APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARA DISPONIBILIDADE	108
APÊNDICE C – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE D – FICHA DE AVALIAÇÃO	110
APÊNDICE E – FOLDER – SÍNTESE DA PROGRAMAÇÃO	111
APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE PERFIL	112
APÊNDICE G – PERGUNTAS UTILIZADAS NA CAMINHADA DO PRIVILÉGIO	113
APÊNDICE H – TEMAS UTILIZADOS NA CAIXA DE DEBATES.....	114

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior brasileiras, como ambiência educacional que promovem discussões progressivas e contínuas acerca dos processos de ensino-aprendizagem e, principalmente, que fomentam as transformações sociais necessárias e urgentes, não podem e não devem se eximir de acompanhar as mudanças sociais em curso e de dialogar a respeito do papel e dos impactos das políticas afirmativas de acesso e de permanência no Ensino Superior, que foram implementadas nos últimos anos no Brasil.

Essas políticas, acompanhadas de inúmeros esforços das instituições, em especial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), têm papel central no processo de democratização do acesso aos espaços educacionais públicos brasileiros e consequências diretas na reconfiguração do cenário socioeconômico do Brasil. Pensar nessa perspectiva nos coloca como agentes atuantes e diretamente implicados no processo de transformação da nossa realidade e da realidade dos outros, pois emerge de um pensamento sensível às garantias que deveriam ser fundamentais e estruturantes no sistema de educação do nosso país.

Apesar disso, normalmente, não costumamos nos questionar a respeito dos privilégios ou da ausência deles ao longo das nossas trajetórias profissionais e/ou acadêmicas. Por exemplo, como chegamos aos locais que hoje ocupamos e o que foi necessário para conquistarmos uma vaga em uma universidade pública? E, ao ingressarmos, em que lugar de privilégio nos encontramos em relação ao restante dos pares que vivenciam conosco aquele percurso formativo? E, principalmente, em que medida refletimos e discutimos isso ao longo de nossas trajetórias profissionais?

Mesmo que reconheçamos e saibamos destacar as dificuldades que tivemos ao longo de determinado processo, nem sempre relacionamos essas experiências à nossa atuação profissional e/ou analisamos criticamente os caminhos que precisaram ser percorridos para ingressarmos na universidade e/ou para concluirmos a nossa formação na Educação Básica.

Revisitando a minha¹ própria trajetória de estudante, vivenciada exclusivamente em uma escola pública no interior do Estado do Pará, no município de Paragominas, e voltada para um ensino profissionalizante, percebo hoje, com mais maturidade, quantas foram as dificuldades encontradas para alcançar uma vaga em uma universidade pública nos anos finais da década de 1990, mesmo sendo uma mulher branca e com uma rede de apoio ativa, que oportunizou o estudo para o pré-vestibular na capital.

¹ Neste trecho do trabalho optamos em escrever em primeira pessoa do singular por se tratar de informações de caráter pessoal, nos demais capítulos assumiremos a primeira pessoa do plural.

No entanto, embora estudando em Belém, em minha memória se destacam os muitos passos de distância que acreditava estar da grande maioria dos alunos que frequentavam os “cursinhos preparatórios”. Enquanto grande parte revisava, eu aprendia conteúdos que não tinham sido apresentados na escola pública em que estudei. Hoje, com mais clareza, percebo que o reconhecimento dessas dificuldades poderia ser motivação suficiente para discutir o assunto; no entanto, outras experiências foram também muito significativas.

Durante o processo de ingresso no Ensino Superior, muitas situações adversas ocorreram, essas acompanhadas de algumas frustrações: Como fazer provas específicas para o curso de artes visuais sem preparatório? Como fazer provas de línguas estrangeiras no Vestibular tendo apenas aulas introdutórias com professores, muitas vezes, sem formação adequada? A escolha pelo curso poderia ser baseada no que gostava ou deveria favorecer nossa empregabilidade o mais rápido possível?

Muitos são os questionamentos que surgiram e continuam surgindo ao longo da construção da minha atuação profissional como pedagoga e servidora pública efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na função de técnica em educação, há 23 anos. Durante esse período, pude acompanhar muitas histórias como a minha e, às vezes, até mais complexas, de acadêmicos que são os primeiros membros de suas famílias a ingressarem em um curso de nível superior. Esse trabalho também tem me permitido acompanhar a vida e a carreira de muitos egressos e verificar, diariamente, as transformações que a formação acadêmica gera na vida desses profissionais e em seus contextos.

Diante disso, acredito ser fundamental refletir e questionar as trajetórias acadêmico-profissionais trilhadas, permitindo desconstruir, reconstruir e até mesmo reelaborar entendimentos e percepções acerca dos caminhos “escolhidos”, “oportunizados” e/ou que se mostravam como a “única opção” para muitos de nós, reconhecendo, apenas no processo, o que efetivamente permitiu que determinadas “seleções” ocorressem.

Entendendo que refletir sobre um percurso formativo vivenciado configura-se como um passo importante para traçar metas para os novos passos e ainda colaborar com a trajetória de outras pessoas. Nessa perspectiva, surge esta proposta de investigação a nível do Curso de Mestrado Profissional em Ensino do Programa de Pós-Graduação, motivada pela seguinte questão-foco: Como fomentar a (auto)reflexão a respeito de privilégios entre docentes que atuam nos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais (RI) e de Tecnologia em Comércio Exterior (COMEX) da UEPA, visando sensibilizá-los a reconhecer e compreender os marcadores sociais da diferença e suas relações interseccionais no Ensino Superior?

A escolha pelas referidas graduações da UEPA se deu em virtude de que, desde abril de 2022, estou atuando, em colaboração com os coordenadores, na gestão acadêmica e administrativa de ambos os cursos. Essa gestão é realizada de forma integrada, incluindo a ocupação do mesmo espaço físico, localizado no Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) da UEPA, em Belém/PA.

No sentido de atender à questão-foco, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: fomentar a discussão sobre privilégios e interseccionalidade entre docentes que atuam nos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais (RI) e Tecnologia em Comércio Exterior (COMEX) da UEPA.

Para atingir esse objetivo geral, derivam-se três objetivos específicos, a saber:

- a) Fomentar a autorreflexão dos docentes a respeito dos seus privilégios ou a ausência deles, em suas próprias trajetórias acadêmicas.
- b) Sensibilizar os docentes para o entendimento da interseccionalidade como caminho real para a redução das opressões sociais.
- c) Incentivar e adoção de posturas mais dialógicas e respeitosas dos docentes quanto aos marcadores sociais da diferença de sujeitos com os quais interagem dentro e fora da UEPA.

A proposta foi traçar estratégias formativas e experimentá-las no contexto da UEPA, de modo a problematizar o entendimento dos docentes sobre aspectos culturais e socioeconômicos que impactam a vida das pessoas, como questões raciais, étnicas, de classe e de gênero, e a incentivar posturas mais cuidadosas e acolhedoras no âmbito dos cursos.

A importância de compreender que a educação de qualidade é um direito de todos sugere também refletir que grande parte da população não conseguirá usufruir ou ter acesso ao Ensino Superior, seja gratuito ou privado. Assim, o processo educacional que deriva desta pesquisa, a saber, a sequência didática, pretende fomentar a discussão entre docentes sobre a compreensão dos privilégios ou da ausência deles em suas trajetórias acadêmicas, permitindo que ampliem o debate com os discentes de RI e COMEX com os quais interagem na UEPA.

Destacamos ainda a importância desse tipo de discussão nos cursos de RI e COMEX, que visa a formação de profissionais com competências e habilidades para um diálogo respeitoso à diversidade e multiculturalidade dos diversos sujeitos envolvidos nessas relações. Assim, tentar sensibilizar os docentes para refletirem sobre suas próprias trajetórias, atravessadas ou não por privilégios, nos parece um caminho favorável à compreensão dos

impactos que as diferentes condições de oportunidade geram na trajetória de um profissional. Além disso, permite que os próprios docentes exercitem um olhar interseccional, tanto dentro quanto fora da sala de aula, incentivando e inspirando posturas profissionais mais dialógicas e respeitosas à diversidade de sujeitos e cenários de atuação dos futuros bacharéis.

De forma empírica, observamos que não é comum sermos incentivados a refletir criticamente sobre os caminhos percorridos e até onde se conseguiu chegar, principalmente ao considerar os mecanismos de auxílio e as dificuldades que marcaram o processo. Por isso, propomos não apenas identificar, mas discutir o entendimento que os docentes possuem a respeito dos privilégios e/ou da ausência deles em suas trajetórias acadêmicas, a partir de uma sequência didática. O foco é que essa sequência atue como um mecanismo facilitador desse processo e fomenta, mesmo que de forma embrionária, discussões e novas posturas formativas com os discentes dos cursos. Dessa forma, os discentes poderão, indiretamente, exercitar práticas dialógicas e éticas em seus futuros contextos profissionais.

Para apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a concepção e testagem da sequência didática proposta, esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, relatamos o percurso metodológico, incluindo as mudanças de enfoque do trabalho decorrentes do amadurecimento teórico experienciado no âmbito do Mestrado.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, com destaque para o conceito de privilégio, sua relação com as políticas de acesso e permanência no Ensino Superior, as noções e tipos de racismo, e a perspectiva da interseccionalidade como caminho favorável à formação docente proposta.

A partir do terceiro capítulo, descrevemos o contexto de intervenção desta pesquisa, especificamente a UEPA e os cursos de RI e COMEX, além de como o debate sobre privilégio e interseccionalidade está relacionado com o que preconizam os documentos oficiais de ambos os cursos de graduação sobre o perfil do profissional egresso.

No quarto capítulo, descrevemos o produto educacional concebido e testado com o público-alvo, a saber, os docentes que atuam nos cursos de RI e COMEX da UEPA.

No quinto e último capítulo, relatamos a ação piloto de desenvolvimento da sequência didática, envolvendo os docentes de ambos os cursos, bem como descrevemos e discutimos os principais resultados alcançados. Em seguida, apresentamos as considerações finais da pesquisa, destacando suas potencialidades, além de dificuldades e limitações que marcaram seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 1: Percurso Metodológico

Neste capítulo, dedicamo-nos à descrição das fases metodológicas, assim como das escolhas e estratégias adotadas que marcaram a realização da pesquisa.

Com base em Mattar e Ramos (2021), compreendemos que esta pesquisa tem natureza aplicada, por focar na resolução e/ou intervenção em um contexto e problema real da nossa sociedade. Com apoio em Minayo (2008), adotamos uma abordagem qualitativa, dado o perfil dialógico e exploratório que utilizamos no contato com o contexto de intervenção.

Quanto aos objetivos, nossa pesquisa também pode ser classificada como exploratória, pois partimos da interação já estabelecida com o contexto e os sujeitos da pesquisa para propor uma proposta formativa sistematizada em uma sequência didática, com caráter experimental, sempre fundamentada em inferências feitas no contato com os sujeitos dos cursos de RI e COMEX. No que tange às fontes da pesquisa, utilizamos fontes documentais, bibliográficas e de campo (Mattar; Ramos, 2021).

É importante destacar que o percurso metodológico desta pesquisa — constituído por seis principais fases a serem descritas adiante — foi marcado por esforços de investigação anteriores, que foram reconfigurados apenas a partir do Exame de Qualificação, realizado em abril de 2023. Por isso, consideramos importante fazer uma breve contextualização sobre os primeiros contornos que esta investigação assumiu, evidenciando as decisões e escolhas que nos permitiram chegar à configuração final a ser apresentada nesta dissertação.

1.1 Primeiras escolhas e contornos iniciais da investigação

Ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), nossa intenção era desenvolver uma pesquisa que articulasse estratégias de ensino envolvendo gamificação e o uso de elementos de jogos para alguma iniciativa de formação no âmbito do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) da UEPA. À medida que cursávamos as disciplinas, fomos descobrindo interesse em outras possibilidades de intervenção, sem, contudo, desistir de explorar a potencialidade dos jogos e seus elementos. Entre essas possibilidades, destaca-se o contato que tivemos com um

produto educacional já existente, desenvolvido pela empresa Pluraliza², intitulado “Jogo do Privilégio”³.

No contato com esse material, interessamo-nos em conhecer melhor o funcionamento do jogo e em nos aproximar do debate sobre privilégio e sua relação com o campo educacional, os processos de democratização do Ensino Superior no Brasil, entre outros temas. Diante disso, em nosso Relatório de Qualificação, apresentamos a proposta de desenvolver uma versão adaptada do Jogo do Privilégio, com o objetivo de estimular a discussão com discentes de pós-graduação sobre a compreensão dos privilégios ou da ausência deles em suas trajetórias acadêmicas.

Como se pode observar, em um primeiro momento, nosso público-alvo seriam estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, de programas a serem definidos após a qualificação, podendo incluir um da UFPA e outro da UEPA, com os quais já tivéssemos contatos pré-estabelecidos. Da mesma forma, nossa intenção formativa era explorar as potencialidades do jogo e adaptá-las à realidade educacional dos discentes selecionados, visando fomentar a autorreflexão sobre privilégio e sua relação com suas trajetórias acadêmicas. Defendíamos que, ao utilizar uma versão adaptada do Jogo do Privilégio, contribuiríamos para a ampliação do olhar dos discentes de PPGs sobre o entendimento de suas próprias trajetórias acadêmicas, além de ajudar na caminhada de outras pessoas.

Para isso, chegamos a realizar, em novembro de 2022, uma sessão exploratória de teste do jogo de tabuleiro, envolvendo um conjunto de colegas do PPGCIMES, alguns inclusive especialistas em games e no desenvolvimento de jogos (Figura 1).

² De acordo com o perfil oficial da Pluraliza na rede social LinkedIn, a empresa está sediada em São Paulo (SP) e foi fundada em 2015. Seu foco de atuação é o desenvolvimento e a gestão de projetos e estratégias que visam à inclusão e à promoção da diversidade no mercado de trabalho. A Pluraliza se posiciona como facilitadora da compreensão das causas das desigualdades no mercado de trabalho e propõe alternativas para possibilitar a mudança de cenário, atendendo organizações de diferentes tamanhos (pequeno, médio e grande porte) e setores (PLURALIZA, [2023]).

³ Conforme descrito no manual do jogo, trata-se de um jogo de tabuleiro que “foi desenvolvido para discutir a questão do privilégio de uma forma lúdica, trazendo uma proposta interativa e não personalizada sobre o tema”. Segundo o site da empresa Pluraliza, o jogo surgiu como uma alternativa para substituir a dinâmica da “caminhada do privilégio”, anteriormente utilizada pela equipe como atividade de sensibilização sobre o tema.

Figura 1 – Primeiras experiências com o jogo do privilégio



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

A partir dessa experimentação, entendemos que o produto educacional tem a finalidade de promover a discussão sobre o tema do privilégio e o impacto da sua ausência no acesso e, principalmente, na permanência na vida escolar de uma pessoa. Além disso, visa destacar como a ausência ou a ineficiência de políticas públicas destinadas a minimizar esses distanciamentos prejudica a trajetória das parcelas menos favorecidas.

Fazemos esses destaques para evidenciar que, até aquele momento, tínhamos um contato inicial e ainda incipiente com a noção de privilégio, despertado pelo contato com uma materialidade específica que fomenta a reflexão sobre o tema. Contudo, conforme recomendado no Exame de Qualificação, para o desenvolvimento de um produto educacional envolvendo o debate sobre privilégio, especialmente quando articulado ao contexto do Ensino Superior no Brasil, seria fundamental aprofundarmos teoricamente para, somente então, definir os conceitos que subsidiariam efetivamente a pesquisa e para configurar adequadamente o produto educacional que desenvolveríamos.

Foi a partir dessa orientação que realizamos as leituras recomendadas pela banca. Com o entendimento do conceito de interseccionalidade, foi possível calibrar o foco desta pesquisa e trilhar um percurso metodológico seguro e embasado, conforme detalharemos adiante.

1.2 Fases da pesquisa

Ao revisitarmos a caminhada percorrida até o processo de concepção do nosso produto educacional, identificamos que a pesquisa foi constituída por seis fases principais, a saber: (i) Levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico; (ii) Definição e diagnóstico do contexto de intervenção; (iii) Concepção do produto educacional; (iv) Realização de ação piloto para a

aplicação do produto educacional; (v) Sistematização e análise dos resultados; (vi) Revisão e sistematização do produto educacional.

1.2.1 Levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico

Reconhecemos que a pesquisa bibliográfica acompanhou todas as etapas do processo de construção desta pesquisa, inclusive antes de termos definido com mais precisão o direcionamento da nossa dissertação. Isso ocorreu, principalmente, a partir do contato com livros e artigos (físicos e digitais) que subsidiaram nossa compreensão sobre os conceitos explorados em nosso produto educacional. Para o embasamento teórico, buscamos referência em autores clássicos e contemporâneos que discutem temáticas atuais e que refletem a vida e a existência das pessoas, especialmente as de "minorias".

A temática do privilégio sempre pautou nosso trabalho, desde a intenção de adaptar o “Jogo do Privilégio”. Para isso, contamos com referenciais como a própria autora do jogo, Venturini (2019), além de Meinerz e Ströher (2021), Maria e Peres (2021) e Brasil (1988).

Após a qualificação, foi possível aprofundar o entendimento sobre privilégio e sua relação com os processos e políticas que contribuíram para a democratização do Ensino Superior, com ênfase nas políticas afirmativas. Para isso, utilizamos os estudos de Costa e Diniz (2021), Dubet (2015), Filipak e Pacheco (2017), além de documentos de fontes institucionais como Moraes e Albuquerque (2021), Brasil (2014) e IBGE (2020).

Dentre as várias contribuições das avaliadoras do nosso trabalho, destacamos a provocação sobre a necessidade de aprofundar nosso olhar sobre o conceito de privilégio, delimitando as escolhas diante das diversas formas de preconceito. Além disso, foi recomendado que investigássemos a interseccionalidade como ferramenta analítica, que, segundo a banca, poderia ser uma abordagem metodológica apropriada para o trabalho.

Dessa forma, buscamos fundamentação em autores como Akotirene (2022), Almeida (2019), Barbosa e Silva (2017), Bento (2022), Carine (2023), Collins e Bilge (2021), Oliveira (2021), Ribeiro (2023), Santos e Silva (2018), Skidmore (1976) e Souza (2022), entre outros, que discutem formas de racismo, impacto histórico-social, “mudanças” e análise crítica através das relações interseccionais.

Essas escolhas também possibilitaram, a partir do aprofundamento sobre interseccionalidade, perceber essa ferramenta metodológica não apenas como um conteúdo, mas como um instrumento que nos auxilia a compreender que determinadas situações e políticas pensadas para TODOS não englobam a totalidade da sociedade. Essas políticas

alcançam os sujeitos de acordo com a composição dos marcadores sociais da diferença que os constituem, sendo que, em alguns casos, a distância para o atendimento ainda é significativa.

Esse entendimento foi fundamental para percebermos que a nossa pesquisa de intervenção poderia ser desenvolvida em qualquer contexto do Ensino Superior, uma vez que esse é um debate importante e urgente no âmbito das instituições de ensino. Nossas certezas quanto ao público-alvo também começaram a ser questionadas, ganhando relevância na pesquisa documental realizada para contextualizar o cenário de intervenção, conforme explicitaremos adiante.

1.2.2 Definição e diagnóstico do contexto de intervenção

Nessa etapa, realizamos um conjunto mais amplo de procedimentos metodológicos, a saber: pesquisa documental, levantamento de dados secundários nos sistemas da UEPA, e entrevistas semiestruturadas, além de conversas informais, devido à nossa inserção na gestão acadêmica dos cursos de RI e COMEX da instituição.

Para subsidiar o entendimento do contexto em que realizamos a pesquisa, nos amparamos em documentos oficiais como: Brasil (1996), Brasil (1998), Brasil (2014), IBGE (2020), UEPA (2015), Universidade do Estado do Pará (2016a, 2016b). Além disso, tivemos acesso a informações extraídas dos sites da UEPA, CCNT e Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPA), bem como ao levantamento de dados e geração de relatórios sobre os cursos diretamente no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UEPA.

Nessa etapa, além dos documentos mencionados, é importante destacar o papel das conversas informais realizadas no âmbito do CCNT, que foram fundamentais para orientar nosso contato com determinados materiais e sistemas.

Apesar de sermos servidoras da UEPA há 23 anos e de termos sido convidadas a assessorar as coordenações de RI e COMEX há pouco mais de dois anos, muitas informações sobre a criação e o funcionamento dos cursos ainda eram desconhecidas, principalmente no que diz respeito ao como e ao porquê de sua implantação. Dessa forma, atuando como pesquisadoras/servidoras, tivemos acesso a informações relevantes e, com base no material coletado, conseguimos consolidar de forma substancial a composição do produto educacional.

Outro momento decisivo foram as entrevistas semiestruturadas realizadas com seis pessoas da comunidade dos cursos e do CCNT/UEPA, em outubro e novembro de 2023. Esses entrevistados incluíram: cinco docentes (quatro atuando nos cursos de RI e COMEX e um

ocupando atualmente o cargo de gestão do CCNT), além de uma pedagoga e servidora efetiva na função de Técnica em Educação, que assessorou pedagogicamente os cursos de RI e COMEX nos primeiros anos de implantação. Os detalhes estão demonstrados no Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Docente/ Características	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Função
Entrevistado A	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais – Ciências Políticas	---	Ciências Sociais - Antropologia	---	Docente
Entrevistado B	Relações Internacionais	---	Gestão em recursos Naturais e Desenvolvimento na Amazônia	Relações Internacionais	Docente
Entrevistado C	Administração	---	Administração	---	Docente
Entrevistado D	Bacharel e Licenciado em Geografia	Planejamento Urbano	Planejamento do desenvolvimento	Ciências do Desenvolvimento Socioambiental	Docente
Entrevistado E	Pedagogia	Gestão escolar	---	---	Técnica em educação
Entrevistado F	Meteorologia	Meteorologia Tropical	Meteorologia	Ciências Ambientais	Docente

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações extraídas do currículo Lattes (2023).

Conforme será apresentado no capítulo de contextualização da UEPA, essas entrevistas foram fundamentais para subsidiar a criação do nosso produto educacional, principalmente para identificar a pertinência de propor uma estratégia formativa, por meio de uma sequência didática, para um cenário em que já estávamos inseridas. As entrevistas foram realizadas de forma presencial no CCNT ou remotamente, via *Google Meet* e por WhatsApp, neste último caso com o envio do roteiro de entrevista (Apêndice A) aos convidados pela pesquisadora.

É necessário ressaltar que todos os participantes foram informados sobre o propósito do trabalho e deram a devida autorização, declarando oralmente sua permissão para participar das entrevistas e para o uso das gravações para fins de análise posterior. As entrevistas foram transcritas em seguida.

Dessa forma é importante frisar o quanto percorremos antes de direcionar nosso foco para o local em que atuamos profissionalmente, dada a dificuldade que enfrentamos para configurar a proposta do produto educacional. Como se pode observar, na busca por um cenário para aplicar nossas intenções de pesquisa relacionadas à gamificação e jogos, acabamos nos distanciando de uma realidade educacional mais próxima, que apresenta necessidades formativas altamente relevantes para o debate sobre privilégio que desejávamos empreender

Assim, a partir dessas entrevistas, ficou claro que o foco deveria ser realmente propor uma estratégia para a formação de docentes. Como veremos adiante, para muitos dos entrevistados, os discentes tendem a ser mais abertos do que os docentes para o debate sobre privilégio e seus atravessamentos.

As entrevistas formais e o diálogo constante com os colegas de trabalho também contribuíram para o entendimento da história de criação dos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior, bem como das perspectivas de continuidade e dos direcionamentos futuros. Após a realização, as entrevistas foram parcialmente transcritas para facilitar a análise e a redação da dissertação.

Ainda sobre a escolha do público de nosso produto educacional, é necessário registrar que percebemos que o recorte nos docentes foi assertivo e refletiu a exata necessidade de ampliar o trabalho de sensibilização sobre temas que são pouco discutidos no contexto do ensino superior, em especial em um centro tecnológico. Estamos certas, contudo, que o tema do produto e seu formato permitirão futuras adaptações e aplicações também com discentes de RI e COMEX, bem como em vários outros contextos educacionais, níveis e modalidades de ensino.

1.2.3 Concepção do produto educacional

Como explicitado, enfrentamos diversas possibilidades para o desenvolvimento de um produto educacional durante esse percurso. Contudo, à medida que levantamos informações e caracterizamos melhor o cenário da nossa própria atuação profissional, os caminhos foram se tornando mais claros, especialmente no que diz respeito às condições que tínhamos para propor uma intervenção envolvendo os docentes de RI e COMEX da UEPA.

Assim, direcionadas pelas vivências, orientações, conversas e entrevistas, optamos por um formato que atendesse ao público docente e se caracterizasse como uma dinâmica que envolvesse ludicidade e tivesse aplicação pontual e orientada, considerando o período conturbado de fechamento do ano letivo na UEPA.

Nessa perspectiva, optamos por configurar uma sequência didática, baseada em um conjunto de estratégias formativas, incluindo um único encontro presencial dos participantes, na tentativa de garantir a adesão do maior número possível de docentes. Essa sequência foi elaborada com a finalidade de provocar reflexões sobre como as questões de privilégio e as relações interseccionais impactam a vida das pessoas, abrindo caminhos e possibilidades para novas discussões ao longo do processo de formação docente.

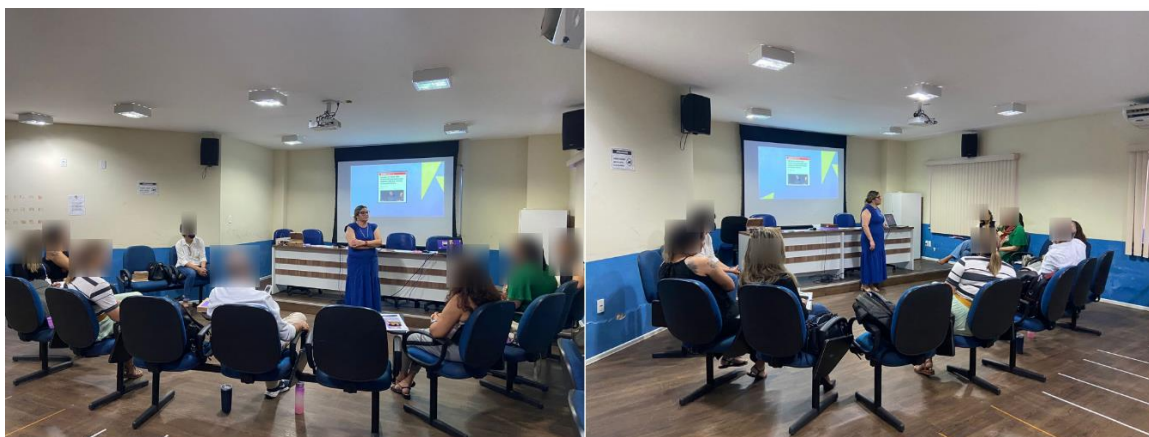
Dentre os procedimentos adotados, destacam-se a realização de leituras sobre sequência didática, com ênfase na contribuição de Zabala (1998), bem como a curadoria de estratégias e materiais que favorecessem a configuração da dinâmica formativa, como vídeos e jogos, que serão mencionados na descrição do produto educacional. Além disso, trabalhamos na elaboração de um conjunto de instrumentos, incluindo slides para apresentações expositivas de conteúdo, roteiros de perguntas, um instrumento de avaliação da sequência e materiais de sensibilização e convite para os docentes participantes.

Com base na primeira versão da sequência didática, preparamos uma ação piloto para testar nossa proposta, conforme detalharemos a seguir.

1.2.4 Realização de ação piloto de aplicação do produto educacional

Para envolver o maior número possível de colegas docentes, considerando o contexto de finalização do período letivo na UEPA, realizamos uma sondagem em dezembro de 2023 por meio de um formulário *Google Forms* (Apêndice B). O objetivo era determinar a melhor data e turno para o encontro, que foi agendado para o dia 10 de janeiro de 2024. A ação piloto ocorreu presencialmente no Miniauditório do CCNT (Figura 2).

Figura 2 – Ação piloto com o produto educacional realizada no miniauditório do CCNT



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Como mencionado, a sequência didática proposta é organizada em um conjunto sequencial de estratégias que vão além do momento do encontro presencial. Assim, após a definição da data, iniciamos a preparação dos materiais (convite, folder, slides, brindes etc.) voltados à sensibilização e envolvimento dos docentes, antes, durante e ao final da sequência.

Naquele momento, dezoito professores atuavam nos respectivos cursos. Desses, nove estiveram presentes na ação piloto, e dois justificaram suas ausências previamente, por estarem fora do município de Belém na data escolhida, em virtude de estarem ministrando aulas pelo Forma Pará. É importante destacar que todos os participantes pertenciam ao quadro de professores que estavam atuando na docência e/ou coordenação dos Cursos de RI e COMEX no ano de 2023, estando vinculados ao CCNT da UEPA. Além disso, dois dos participantes da ação piloto também contribuíram com o trabalho por meio de entrevistas.

O encontro presencial foi integralmente gravado em áudio para posterior análise. Todos os participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), que foi impresso e entregue antes do início das atividades. Ao final, os docentes foram convidados a preencher uma Ficha de Avaliação impressa (Apêndice D), estruturada com base na Escala *Likert*. Além desse instrumento mais estruturado, contamos com a observação e anotações de nossa orientadora e de uma colega de orientação da Turma 2023, que assistiram e deram suporte durante a testagem do produto educacional.

1.2.5 Sistematização e análise dos Resultados

Após a realização da ação piloto, dedicamo-nos, nos meses de janeiro e fevereiro de 2024, à sistematização e análise dos resultados obtidos. Para isso, baseamo-nos na escuta e transcrição parcial e orientada de trechos da gravação em áudio da sessão, na tabulação dos dados das fichas de avaliação preenchidas e na sistematização das anotações e comentários ou informações prestadas pelos participantes durante a dinâmica.

1.2.6 Revisão e sistematização do produto educacional

Com base nos resultados analisados, revisamos, em fevereiro de 2024, o texto que apresenta a estrutura da sequência didática e ajustamos alguns dos instrumentos que constituem as estratégias, conforme detalharemos adiante nesta dissertação. Destacamos que, devido a uma limitação de tempo, não foi possível realizar a diagramação profissional do arquivo PDF de apresentação do produto educacional, nem investir na criação de uma identidade visual profissional para a padronização do PDF e demais materiais elaborados. Essas etapas serão realizadas após a defesa pública do trabalho, aproveitando para incorporar as possíveis sugestões e recomendações da Comissão Examinadora.

Apresentadas as fases metodológicas percorridas, detalharemos a seguir os fundamentos teóricos que embasaram a configuração do produto educacional objeto desta dissertação.

CAPÍTULO 2: Privilégio e Ensino Superior no Brasil

2.1 O que é Privilégio?

Privilégio, segundo o dicionário Michaelis, é definido como “direito, vantagem ou imunidades especiais que uma ou mais pessoas têm em detrimento da maioria, ou seja, regalia, exclusividade”, e ainda “posição de superioridade, amparada ou não por lei ou costumes, decorrente da distribuição desigual do poder político ou econômico” (Privilégio, 2015 n.p).

Observando o conceito básico, é possível perceber que o privilégio ocorre em diversas esferas sociais, embora muitas vezes se manifeste de forma mais visível em classes economicamente abastadas. Assim, é elementar questionar a quem foram destinadas as melhores oportunidades, as posições mais privilegiadas e os cargos de maior relevância. Não é necessário um aprofundamento extenso, pois as construções históricas evidenciam que, mesmo com a implementação da democracia e as mudanças trazidas pelas leis, o sistema político continua a direcionar, de maneira formal e informal, ações que favorecem uma parcela específica da sociedade.

Dessa forma, é possível verificar que as situações que envolvem privilégios vão além de leis e convenções, abrangendo também a disseminação cultural de poder. Ana Venturini, em sua resenha do livro *The Privileged Poor* (Os Pobres Privilegiados), destaca a preocupação do autor, professor e sociólogo Anthony A. Jack, em compreender o que acontece com jovens pobres que ingressam em universidades de elite. Jack sugere que houve uma ampliação das políticas de acesso às universidades nos Estados Unidos desde o final dos anos 1990, mas questiona o grau de preparação dessas instituições para atender a um público tão diversificado (Venturini, [2019]).

Uma crítica importante apresentada pelo autor, conforme destacado por Venturini (2019), é a respeito da homogeneidade com que os alunos pobres são tratados no ensino superior. Jack argumenta que a trajetória desses alunos no ensino médio desempenha um papel significativo no sentimento de pertencimento ao longo de seu percurso acadêmico. Assim, o autor subdivide os estudantes em categorias: (i) aqueles que, com bolsas, estudaram em escolas de elite; (ii) os de baixa renda que estudaram em escolas públicas; e (iii) os de alta renda que também frequentaram escolas de elite (Venturini, [2019]).

Percebe-se, assim, que o processo de transição é diferente para cada um dos grupos e que isso pode impactar o percurso acadêmico em diversos momentos. Além disso, o autor discute o currículo oculto, ou seja, aquele que não está explicitado nos documentos oficiais,

bem como termos e expressões frequentemente utilizados nesses espaços acadêmicos. Esses elementos acabam sendo desconhecidos para aqueles que não estão familiarizados com o ambiente, tornando-se, portanto, segregadores e excludentes para alguns (Venturini, [2019]).

Assim, pode-se dizer que o privilégio não é algo que costuma demandar muita reflexão social em relação às atitudes habituais. Normalmente, as pessoas mal conseguem perceber o quão privilegiadas ou desprivilegiadas são. No entanto, as realidades cotidianas frequentemente levam a situações que sugerem uma reflexão, mesmo que mínima, sobre o tema.

Aspectos econômicos ganham dimensões exponenciais quando associados a questões raciais e de gênero, por exemplo. Desde o início da nossa história recente, nosso passado colonial foi marcado por uma dinâmica cruel de escravização, que ainda perpetua a "naturalidade" da superioridade branca. Tanto o racismo quanto outras formas de preconceito estruturam a forma como a sociedade vivencia um país, sendo compartilhados e transmitidos por gerações como uma questão de costumes. Embora haja avanços em direção a reparações históricas, mesmo que tardias, e apesar do debate sobre questões raciais não ser uma novidade nas discussões do país, datando desde o século XIX, "a inserção do foco nas ações dos sujeitos brancos e nos seus privilégios de cor como fundamentais para a compreensão da estruturação do racismo constitui abordagem urgente e necessária" (Meinerz; Ströher, 2021, p.75).

2.2 Privilégio e Educação: uma relação complexa

Sabendo que a educação de qualidade é um direito de todos, é igualmente fato que uma grande parte da população não consegue usufruir ou ter acesso a uma educação gratuita ou até mesmo privada que garanta o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/96, Art. 2º, II). Essa lei assegura oportunidades de igualdade entre as pessoas, liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, bem como o pensamento, a arte e o saber. Assim:

A temática do acesso do estudante à educação superior deve ser entendida de maneira intimamente ligada à problemática da permanência e evasão, pois não basta garantir apenas a democratização do acesso. As políticas públicas educacionais devem garantir o acesso a uma educação de qualidade, que tenha relevância social, e que os estudantes tenham êxito na conclusão dos estudos. E isso implica um forte investimento financeiro e cultural, no sentido de valorização da educação desde o nível básico, para que os estudantes possam chegar ao nível superior imbuídos de elementos culturais e intelectuais que propiciem o êxito em sua graduação e na profissão escolhida (Filipak; Pacheco, 2017, p. 1244).

Todas essas questões são reflexos da desigualdade presente no país há séculos. Mesmo com políticas públicas de reparação, ainda se observam avanços muito modestos em relação à magnitude das situações que precisam ser discutidas e modificadas.

Segundo a Constituição Federal de 1988, “a educação é dever do Estado, que deve ofertá-la gratuitamente e garantir o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas complementares de material didático, transporte, assistência à saúde e alimentação de qualidade” (Brasil, 1988). No entanto, devido a diversas variáveis, apenas uma parcela da população acaba sendo efetivamente assistida.

Importante ressaltar que, desde o Manifesto dos Pioneiros (1932) até a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passaram-se diversas leis e planos importantes, como a Lei nº 4.024/1961, a Lei nº 5.692/1971, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, e a Lei nº 13.005/2014. Esses instrumentos legislativos, aliados às lutas dos movimentos sociais organizados, resultaram em conquistas significativas, como a garantia da universalização da matrícula no ensino fundamental. No entanto, novos desafios surgem, como assegurar a efetiva qualidade e a igualdade de oportunidades na aprendizagem (Maria; Peres, 2021).

Observando discursos recentes, inclusive de políticos e legisladores, que minimizam e muitas vezes justificam falas e situações claramente criminosas, é indubitável a marca profunda deixada em nossa sociedade. Para superar essas questões, serão necessários muitos anos de trabalho e militância, visando mudar posturas de forma estruturante e abolir definitivamente a ideia de superioridade ainda disseminada.

2.3 Políticas públicas e a democratização do Ensino Superior no Brasil

O Brasil teve o desenvolvimento do seu Sistema Público de Ensino Superior bastante retardado em comparação com outros países latino-americanos, de acordo com Moraes e Albuquerque (2021). Enquanto a Argentina, por exemplo, fundou sua primeira universidade (*Universidad de Córdoba*) em 1613, o Brasil só implementou a sua no início do século XIX, após a vinda forçada da corte portuguesa para o país. É importante ressaltar que, no final do período imperial (1889), existiam apenas sete instituições de ensino superior no Brasil, todas voltadas principalmente para as “carreiras imperiais” (Direito, Engenharia e Medicina), e nenhuma delas era oficialmente reconhecida como universidade. Somente em 1909 surgiu a

Escola Universitária de Manaus e, em 1912, a Universidade do Paraná (Moraes; Albuquerque, 2021).

Verificando que a história do país foi marcada pelo atraso na implementação do Ensino Superior e pelas limitações de acesso e investimentos na área de Educação, conseguimos compreender um pouco da trajetória e, principalmente, os motivos pelos quais ainda enfrentamos esse nível de atraso.

É necessário observar que muitas transformações foram conquistadas a partir do período republicano, especialmente na década de 1960. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, iniciou-se um novo ciclo de investimentos e regulamentação, destacando-se dois marcos legais importantes: o estabelecimento de que o número de aprovados corresponderia ao número de vagas, eliminando a referência ao “excedente” (pessoas com pontuações mínimas que não eram aprovadas por falta de vagas), e a promulgação da Reforma Universitária em 1968, que visou a modernização do Ensino Superior brasileiro, com a adoção de várias ações efetivas que definiram as bases do nosso conceito atual de Universidade (Moraes; Albuquerque, 2021).

Nesse período de implementação da LDB, havia cerca de 93 mil matrículas nas poucas dezenas de universidades no país. Dez anos depois, esse número saltou para 425 mil, e no início da década de 1980, chegou a 1,4 milhão de matrículas nos 5 mil cursos de graduação, mantendo-se estagnado por cerca de 15 anos. É importante ressaltar que, nesse período, apenas 5,8% dos jovens entre 18 e 24 anos tinham acesso a esse nível de ensino. Com uma oferta restrita, as instituições acabavam beneficiando a parcela mais rica da população. Como enfatizam Moraes e Albuquerque (2021), “21% dos jovens do quinto com maior renda domiciliar per capita acessavam o ensino superior em 1993; entre os jovens dos dois quintos mais pobres, somados, essa proporção não passava de 1%” (Moraes; Albuquerque, 2021, p. 203).

Nesse cenário, havia um recorte racial notável: 80% dos jovens com acesso ao ensino superior eram brancos, enquanto a população não branca (pretos, pardos e indígenas) correspondia à metade da população total (Moraes; Albuquerque, 2021).

Em 1995, o Brasil contava com 894 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais menos de 25% eram públicas. Havia uma concentração regional significativa: o Sul e o Sudeste detinham 74% das matrículas e instituições do país, enquanto o Nordeste correspondia a 15%, o Centro-Oeste a 7% e o Norte a apenas 4%. Além disso, a oferta era exclusivamente na modalidade presencial, com dois terços das vagas no período diurno, contrastando com as IES particulares que ofereciam vagas no período noturno, atendendo àqueles que precisavam trabalhar para custear seus estudos. A modalidade a distância foi incorporada ao recenseamento

de matrículas no ano seguinte e, na virada do milênio, passou a ser regulamentada e organizada curricular e pedagogicamente (Moraes; Albuquerque, 2021).

Conforme Moraes e Albuquerque (2021), é crucial destacar que a Educação a Distância (EaD) tem suas raízes no Ensino por Correspondência. Contudo, com a regulamentação mencionada anteriormente, a EaD ganhou força e visibilidade, impulsionada pelo desenvolvimento de recursos digitais e pela expansão do acesso à internet. Nesse contexto das políticas educacionais, a Educação a Distância tem se mostrado um importante instrumento para a expansão do ensino superior, tanto no setor público quanto no privado, com maior ênfase no segundo. A EaD permite que professores e alunos não estejam no mesmo ambiente físico, possibilita a aprendizagem independente e utiliza recursos tecnológicos, o que contribui para a ampliação da oferta educacional, a expansão real e a flexibilização do atendimento, além de reduzir custos (Moraes; Albuquerque, 2021).

De fato, os cursos oferecidos na modalidade EaD foram fundamentais para o crescimento do número de matrículas nesse nível de ensino. No entanto, mesmo com a expansão das vagas, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 revela que a taxa de escolarização de pessoas de 18 a 24 anos foi de 32,4%, mantendo-se estável em relação ao ano de 2018. Dentre esses, 21,4% frequentavam cursos de educação superior e 11% estavam em cursos da educação básica. No entanto, apenas 4,1% haviam concluído o Ensino Superior, e a grande maioria, ou seja, 63,5%, não frequentava a escola (IBGE, 2020).

Apesar de as taxas de escolarização serem semelhantes, o ajuste idade/etapa foi bem diferente. No Centro-Sul, o atraso escolar dos estudantes de 18 a 24 anos ficou entre 8,0% e 9,6% e o percentual de pessoas que não estudavam por já terem completado o ensino superior variou de 4,8% a 5,7%. Já no Norte e no Nordeste, esse atraso foi maior, em torno dos 15%, enquanto o percentual de não estudantes com uma graduação completa não passou de 3% (IBGE, 2020, p. 9).

Mesmo com muitos esforços, ainda é possível evidenciar enormes discrepâncias regionais no país, apesar da utilização de programas de formação regionalizados que visam minimizar essas diferenças. Em relação à cor ou raça, evidenciou-se que:

[...] 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das de cor preta ou parda, com apenas 16,1% cursando uma graduação. Adicionalmente, 6,0% dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, 2,8% (IBGE, 2020, p. 9).

Tão importante quanto entender as dimensões das desigualdades de acesso ao Ensino Superior é compreender a cobertura do Sistema Educacional para esse nível. Como explicam

Costa e Diniz (2021, p. 4), “[...] de forma geral, quanto menor a cobertura de um nível de ensino, mais o acesso a ele tende a ser excludente e desigual em relação aos diversos segmentos da sociedade” (Costa; Diniz, 2021).

Quanto ao acesso à educação superior, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que é necessário “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público” (Brasil, 2014).

Resta evidente que muitas ações estão sendo implementadas para impulsionar essas matrículas. No entanto, até 2019, essa meta havia sido alcançada apenas entre as pessoas de cor branca (35,7%). Diante desses dados, é evidente o desafio persistente de reduzir as desigualdades de acesso ao Ensino Superior e, principalmente, de promover políticas públicas que garantam a permanência dos jovens em todos os níveis de ensino. Apesar de todo o esforço, é necessário agora direcionar as ações reais para garantir a permanência, elevar a qualidade e garantir avanços efetivos (Brasil, 2014).

Conforme dados do IBGE (2020), em 2019, 23,8 milhões de pessoas de 15 a 29 anos com nível de instrução até o superior incompleto não frequentavam escola, curso de educação profissional ou pré-vestibular. Vários motivos levam os jovens a não continuar com os estudos: para os homens, a necessidade de trabalhar, e para as mulheres, a obrigação de realizar afazeres domésticos e cuidar de pessoas. No entanto, é importante destacar que uma boa parcela desses jovens revela, de fato, não ter interesse em estudar (IBGE, 2020, p. 14).

Vale destacar que, entre 1995 e 2015, ou seja, em um período de 20 anos, o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou de 1,8 milhões para 8 milhões. Em 2018, o número alcançou um marco histórico de 8,5 milhões, conforme o Censo da Educação Superior (CES). Esse aumento elevou a taxa líquida de escolarização do PNAD de 6,8% em 1995 para 25,5% em 2008, para a população de 18 a 24 anos (Moraes; Albuquerque, 2021).

Assim é possível observar o progresso significativo na taxa líquida de matrícula, em direção ao cumprimento quantitativo da Meta 12 do PNE. No entanto, como já mencionamos, várias outras questões estão em debate, incluindo a elevação da qualidade da oferta, a redução das disparidades no acesso, as garantias de permanência e conclusão, e a adoção de políticas afirmativas, entre outras.

Segundo Moraes e Albuquerque (2021), cinco grandes tendências emergem e, de certa forma, se interrelacionam neste segundo ciclo de expansão do Ensino Superior brasileiro: “(i) a democratização do acesso; (ii) instituições afirmativas; (iii) desequilíbrio público-privado;

(iv) ampliação do ensino a distância; e (v) estratificação horizontal” (Moraes; Albuquerque, 2021, p. 206-207).

Essas tendências se concentram e intensificam os esforços na implementação de ações voltadas não apenas para o aumento quantitativo, mas também para a melhoria qualitativa do Ensino Superior.

Antes de adentrarmos nessas discussões, especialmente sobre a democratização do acesso, é necessário adicionar algumas informações importantes para uma melhor compreensão. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme revelado por Costa e Diniz (2021), o rendimento de um indivíduo com nível superior é, em média, 140% maior do que o de um que não possui esse nível de educação. Além disso, o acesso ao ensino superior não só é muito baixo, mas também desigual.

Essa combinação de fatores fez com que o ensino superior se tornasse um instrumento histórico de perpetuação da desigualdade, utilizado pela parcela social mais bem posicionada (branca e rica) para transmitir vantagens de geração para geração, dificultando para os mais pobres a obtenção das mesmas condições. Assim, o processo de democratização do ensino superior provocou e continua a provocar descontentamentos e resistências em relação ao monopólio desses mecanismos de acesso e à transmissão de posições de maior vantagem para seus descendentes (Costa; Diniz, 2021).

Adicionalmente, uma nova situação se apresenta:

A desigualdade social presente no país, a nítida posição por políticas neoliberais de participação mínima do Estado e a forte propaganda do ensino público como uma modalidade falida de ensino foram os fatores predominantes no cenário do crescimento exacerbado dessa educação elitista e discriminatória, visto que, por possuir uma educação básica frágil, os estudantes das escolas da rede pública de educação não conseguem vagas nas universidades públicas e recorrem a universidades privadas com a ajuda de políticas e programas governamentais como o FIES e o PROUNI (Filipak; Pacheco, 2017, p. 1245).

Não obstante todas as tentativas de descredibilização atribuídas às universidades públicas, principalmente nos últimos anos, as facilidades oferecidas pelas instituições privadas e, especialmente, a possibilidade de ensino por meio de recursos tecnológicos digitais, têm se mostrado um grande atrativo. Isso tem garantido a expansão acelerada do Ensino Superior privado.

Assim, como mencionamos anteriormente, é necessário compreender que a questão não se restringe apenas ao acesso, nem a qualquer tipo de acesso. O fator quantitativo, por si só, não é suficiente para garantir a democratização do ensino superior, uma vez que a matrícula

não assegura a formação, o sucesso ou a conclusão acadêmica. Portanto, as políticas públicas devem traduzir esses compromissos em mudanças alicerçadas na democracia e na autonomia plena, não se configurando como um privilégio para alguns, mas como um direito democrático para todos (Filipak; Pacheco, 2017).

Para Dubet (2015, p. 256), alguns estudiosos, tanto conservadores quanto radicais, veem a massificação do ensino superior como uma "ilusão, se não uma catástrofe cultural". Os conservadores acreditam que esse movimento reduziu o nível cultural das universidades e as submeteu aos interesses sociais. Por outro lado, os radicais argumentam que não houve uma mudança significativa nas desigualdades sociais, considerando a massificação como uma mera forma de conferir legitimidade ao sistema.

No entanto, o autor defende a necessidade de uma ponderação, pois, embora não seja o único critério, a massificação desempenhou um papel importante ao aumentar as oportunidades de avanço nos estudos, beneficiando não apenas a classe média, mas também as classes populares, ampliando as chances de acesso ao ensino superior (Dubet, 2015).

Assim como em outros países, o processo no Brasil não transcorreu de forma diferente, conforme explica Dubet (2015, p. 256), “[...] ocorre com o ensino superior o mesmo que ocorre com todos os outros bens: a massificação tem um efeito democrático automático, quer se trate de geladeiras, de automóveis, de televisões ou de diplomas superiores”.

O autor acrescenta que muitos economistas apontam que a massificação do ensino superior também elevou o nível cultural médio da população, impactando diretamente o desenvolvimento econômico, tanto por meio daqueles que se beneficiaram diretamente da formação quanto por aqueles que aproveitaram os serviços oferecidos pelos primeiros. É importante destacar que, além de proporcionar o acesso necessário, a democratização do ensino superior requer que todas as classes sociais tenham as mesmas oportunidades e que a população estudantil reflita verdadeiramente a sociedade. Isso permite que os estudantes se vejam representados nela, disponham de recursos financeiros adequados e, além disso, enriqueçam o capital cultural e acadêmico de suas famílias (Dubet, 2015).

Vários são os fatores que acentuam as desigualdades no sistema de ensino, no entanto, conforme Dubet (2015, p. 256):

Quando os sistemas universitários são malthusianos e relativamente aristocráticos, são também, ao mesmo tempo, relativamente homogêneos, e a distância que separa seus segmentos de maior prestígio dos demais é relativamente curta, porque há pouca concorrência entre eles. De modo inverso, quando os sistemas se abrem, a hierarquia entre os estabelecimentos e entre as universidades não para de aumentar. Decorre daí que, nos sistemas mais abertos, as desigualdades ocorrem menos no momento do

ingresso, deslocando-se para dentro do próprio sistema. A relativa igualdade de acesso à universidade é acompanhada de um aumento das desigualdades de acesso aos diversos segmentos do sistema escolar. Nos sistemas mais abertos, “as verdadeiras” desigualdades são medidas dentro do próprio sistema, e pode-se falar de “democratização segregativa”.

Portanto, é necessário considerar todas as variáveis que evidenciam as desigualdades, especialmente no sistema educacional como um todo. Isso inclui analisar como o estudante chegou ao ensino superior, qual formação básica recebeu e como essa formação contribuirá para garantir um bom nível acadêmico e, conseqüentemente, uma relativa igualdade de desempenho. Nesse debate, é possível observar profundos afastamentos tanto dentro das próprias instituições quanto entre elas.

Segundo Dubet (2015), é comum observar a separação entre universidades de maior e menor prestígio, frequentemente dividindo-as entre as mais antigas e as mais novas, as públicas e as privadas, e aquelas localizadas nos centros de poder do país em comparação com as das regiões periféricas. Essa divisão assegura a manutenção de um sistema hierárquico baseado na reputação, em que os melhores estudantes ocupam as melhores profissões e, conseqüentemente, usufruem das melhores utilidades dos diplomas. Isso perpetua uma reprodução social histórica da meritocracia acadêmica (Dubet, 2015).

Na verdade, esse processo segregador nas universidades está alinhado com o conceito de "racismo institucional", sugerido por Barbosa e Silva (2017, p. 2). Segundo os autores, o racismo institucional é "aquele que opera nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições". Em sua pesquisa, Barbosa e Silva analisam as condições de acesso e as oportunidades nas instituições de ensino superior, particularmente nas federais, e discutem que, com exceção dos processos exclusivamente assistencialistas, todos os processos de seleção e editais reforçam a universalização do direito e a seleção por mérito. Isso caracteriza claramente o racismo institucional, que, segundo os autores, "priva seletivamente discentes não só comprometendo seu acesso aos serviços e aos direitos, mas também, e por isso mesmo, contribui para a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade" (Barbosa; Silva, 2017, p.2).

Iniciativas ainda bastante incipientes são adotadas por algumas instituições. Em seus estudos, Venturini (2019) exemplifica duas formas de mudanças institucionais para processos de seleção nos programas de pós-graduação: substituição e camadas. Essas dificuldades ou a falta de disposição das instituições para realizar mudanças significativas ficam evidenciadas na pesquisa. Na modalidade de substituição, o processo seletivo é predominantemente ou totalmente alterado para atender às necessidades e barreiras de um grupo específico; portanto,

não se trata apenas de garantir vagas, mas de tornar o processo mais equitativo e menos excludente. No entanto, do total de programas pesquisados (137), apenas 3,6% adotaram essa abordagem, o que demonstra que os padrões formais ainda são agentes esmagadores na manutenção de um sistema dominante de pensar (Venturini, 2019).

Na modalidade de camadas, o processo seletivo não é totalmente alterado, mas adapta-se às novas regras, que são implementadas para facilitar o processo inclusivo. Ambos os processos possuem regras e parâmetros previamente estabelecidos para caracterizarem-se nessas modalidades. Segundo Venturini (2019), fatores externos impulsionaram a adoção dessas mudanças, como a Portaria Normativa MEC nº 13/2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação e outras providências. Esse fato resultou no aumento de vagas regulares e suplementares destinadas a atender, mesmo que parcialmente, essa demanda. No entanto, na maioria dos casos, não houve alterações significativas, e os solicitantes enfrentaram os mesmos critérios de seleção aplicados aos demais participantes (Venturini, 2019).

Um aspecto muito interessante apresentado por Venturini (2019) que provoca resistência às mudanças nos processos, como alterações nas notas de corte e outros itens, é o temor de que, com a redução das notas para o acesso, os programas possam ser penalizados na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso poderia resultar em um impacto negativo nos recursos financeiros e na alteração de status, gerando uma espécie de desprestígio acadêmico (Venturini, 2019).

2.4 O Racismo e suas implicações

Desde a antiguidade, as marcas de privilégios sociais carregam explicações "convincentes". Inicialmente, a obrigatoriedade da descendência herdada dos que tinham "sangue azul", com o apoio e a legitimação religiosa, exercia uma dominação cultural e garantida boa parte das outras regalias. Posteriormente, estratégias de convencimento foram empregadas, usando argumentos persuasivos para fazer com que os oprimidos se convencessem de sua própria inferioridade (Souza, 2022)

Para Bento (2022, p. 14), o principal ponto desse debate "sempre foi o não reconhecimento da herança escravocrata nas instituições e na história do país". A autora salienta que, no cotidiano brasileiro, é comum identificar a "supremacia branca incrustada na branquitude", ou seja, manifestações claras de privilégios de grupo observáveis em setores políticos, culturais e econômicos, bem como em condições de trabalho, de vida e até de morte

para o outro. Essas situações são geralmente construídas e perpetuadas através de pactos não muito visíveis, às vezes disfarçados de questões e hábitos culturais, que justificam narrativas e mantêm o "muro" de separação erguido entre esses grupos (Bento, 2022).

Essa separação e hierarquização das relações sociais ocorrem em praticamente todos os espaços. Conforme sinaliza Bento (2022), um exemplo disso são as relações de trabalho. Apesar das inúmeras formas de organização ao longo da história, a manutenção rígida da hierarquia foi uma constante. Se as organizações direcionam, regulamentam e definem um modo de funcionamento para torná-lo uniforme, padronizando não apenas processos, mas também o perfil de empregados e lideranças – predominantemente do sexo masculino e brancos – fica evidente suas preferências e direcionamentos (Bento, 2022).

Dessa forma, evidencia-se um movimento que se propaga por gerações e pouco altera a hierarquização das relações de dominação, ou seja, está claramente fincado na sociedade, apesar de as vezes ser imperceptível. A ele dá-se o nome de branquitude, que é um acordo “informal” que se exprime de forma não verbal, entre pessoas “sem cor”, que visa manter os privilégios, na qual a concorrência acaba sendo apenas entre “iguais” (Bento, 2022).

Assim, para justificar esse privilégio, surgem os discursos sobre meritocracia. Como aponta Souza (2022), o privilégio injusto da atualidade não é configurado como privilégio, mas sim como “mérito pessoal” de pessoas mais capazes e, portanto, mais dignas, o que reforça sua manutenção. Nessa perspectiva, é importante destacar que esse mecanismo ainda recorre ao uso de violência, embora hoje de forma muito mais simbólica. Assim, é possível observar que os mais privilegiados, via de regra, são os detentores dos grandes empreendimentos econômicos, sociais, comunicacionais, entre outros (Souza, 2022).

Para Bento (2022), um pacto surge como garantia da autopreservação, ou seja, por que mudar algo que já está funcionando? As justificativas principais pautam-se no mérito, isto é, se algumas pessoas ocupam certos espaços é porque merecem, e se outras não ocupam é porque ainda não estão preparadas o suficiente. No entanto, como exigir desempenho igual de indivíduos com condições diferentes? Este aspecto reforça ainda mais a necessidade de exigir e garantir diversidade em todos os espaços, a fim de romper com uma cultura organizacional e com essa discrepância estruturante (Bento, 2022).

No entanto, historicamente, omitiu-se a discussão sobre os descendentes dos escravizados e os impactos negativos que sofreram, bem como sobre os descendentes dos escravocratas e suas heranças. Essas heranças vão além dos patrimônios acumulados por meio da violência; incluem também os benefícios positivos e facilitadores que esses descendentes receberam. Assim, um herdeiro branco se alia a outro herdeiro branco, beneficiando-se

mutuamente e pactuando para proteger, fortalecer e repassar essa herança aos seus próprios descendentes. Dessa forma, eles se empenham em aumentar o legado e garantir seu lugar de privilégio, que é transmitido e entendido como um mérito. Como explica Bento (2022), esse é o pacto da branquitude, caracterizado por narcisismo e autopreservação.

Além disso, outros aspectos garantem a conservação desses privilégios, como a construção e popularização de narrativas carregadas de simbologias e comportamentos institucionais que perpetuam a dominação racial e de classe. Essas narrativas disseminam uma pretensa versão original da historicidade do país, desconsiderando as lutas e resistências de populações marginalizadas, como negras e indígenas (Bento, 2022).

Nesse sentido, Bento (2022) identifica três ondas distintas que marcaram o desenvolvimento dos estudos sobre branquitude. A primeira onda, no século XIX, foi marcada por estudiosos que descreviam e questionavam as estruturas da supremacia branca, principalmente na América do Norte. Destaca-se, entre eles, a obra de W.E.B. Du Bois, *Black Reconstruction in America* (1995), citada pela autora. Esta obra evidenciava que a classe trabalhadora branca se identificava mais com a elite patronal branca do que com a classe trabalhadora negra, e apontava que o preconceito racial, o racismo institucional e a supremacia branca não apenas faziam parte, mas formavam a base daquela sociedade (Bento, 2022).

A segunda onda amplia a discussão sobre a supremacia branca e o racismo institucional. Nesse período, muitos estudiosos e estudiosas negras avançaram do foco individual para a análise do discurso que torna a branquitude invisível. Eles aprofundaram os estudos sobre como as "instituições legais definem quem é branco e, assim, distribuem acesso a benefícios materiais associados à branquitude, caracterizada como uma propriedade, um bem". Isso inclui privilégios como a representação em programas de TV, a facilidade em encontrar produtos de maquiagem adequados, entre outros (Bento, 2022, p. 56).

Na terceira onda, a branquitude está ligada à reação dos brancos ao aumento de negros e negras em espaços que antes eram frequentados apenas por essa parte privilegiada. Evidencia-se nesse momento o nacionalismo, além de discursos vitimistas ao se sentirem ameaçados de perder o que acreditavam ser "seus direitos" (Bento, 2022).

Curioso pensar que o que ocorreu há muitas décadas em outros países se fez e se faz tão presente em nossa história, e episódios como estes se reproduzem com tanta intensidade no Brasil. Dessa forma, sob a bandeira da moralidade, dos valores tradicionais e da manutenção da ordem, reforça-se um discurso impregnado de barreiras que fortalece a manutenção de privilégios. Às vezes, isso é feito de maneira tão sutil que indubitavelmente leva as pessoas a acreditarem ser verdadeiramente um direito garantido, o que impulsiona e "legitima" as pessoas

privilegiadas a se sentirem confortáveis em suas posições e incomodadas com a perspectiva de aproximação social de outros grupos inferiormente ranqueados.

Portanto, como aponta Souza (2022), os ricos e felizes não querem apenas ser ricos e felizes, mas querem saber que têm "direito" a essa riqueza e felicidade. E, como a coerção física é custosa, é necessário convencer o oprimido de sua própria inferioridade, pois, sem esse aliciamento, não poderia existir a dominação social. Mesmo transmitido por "herança", o privilégio precisa ser legitimado (Souza, 2022).

2.4.1 Violência simbólica e Racismo Científico

Como já mencionamos, uma das primeiras formas de validar as práticas racistas sem a utilização da coerção física é a violência psicológica, ou violência simbólica, como identificam Bourdieu e Passeron (2014). Segundo os autores, "todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força" (Bourdieu e Passeron, 2014, p. 25). Com a utilização dessa força simbólica e imposição de um arbitrário cultural, define-se o peso do seu alcance e determina-se o efeito dessa dominação de uma classe dominante (Bourdieu e Passeron, 2014).

Segundo Souza (2022), inicialmente com a forte utilização religiosa e depois com o convencimento da inferioridade natural, o Brasil se apresenta também como um grande exemplo de nação que segregava os não descendentes de linhagens europeias. Desse modo, é possível identificar essas práticas desde a colonização, quando, catequizando os ditos "selvagens" (africanos e indígenas), os supostos salvadores brancos e europeus poderiam conduzi-los ao caminho da salvação.

Em seguida, ainda no final do período imperial e no início do século XX, evidenciava-se a plena utilização de alguns conceitos completamente aceitos naquele momento, como o de povo "mestiço" e até mesmo "mestiços degenerados", referindo-se aos brasileiros. Esses e outros mecanismos eram utilizados para inferiorizar e, dessa forma, colaborar para a manutenção das garantias de poder (Souza, 2022).

Diferente da população dos EUA, o Brasil não possuía duas castas (brancos e não brancos); dispunha de mais uma: os mulatos, que por vezes ajudavam a clarear a população tida como inferior. Enquanto nos Estados Unidos a população miscigenada estava completamente "perdida", isto é, era apenas classificada como não branca. Com a caracterização dessa casta

intermediária, o Brasil justificava sua já constituída formação multirracial e, desse modo, alguns mestiços (mulatos claros) conseguiam alguma ascensão econômica e social (Souza, 2022).

Como expõem os autores Santos e Silva (2018), essas posições caracterizantes de inferioridade natural eram aceitas por muitos intelectuais da época. Contudo, com a abolição da escravidão (século XIX), surge a possibilidade de limpar a "espécie brasileira". Neste caso, com "o fim do tráfico negreiro" e o desaparecimento "natural" e progressivo dos índios, além da imigração de europeus latinos (oriundos do Império Romano), garantir-se-ia um eficaz processo de "branqueamento" progressivo da população (Santos e Silva 2018; Souza, 2022).

Portanto, na perspectiva de que em pouco tempo se mudaria o quadro "de cor" no país, surge a figura do "bom mestiço", substituindo o título de "mestiço degenerado", ou seja, alterando a caracterização com a qual as pessoas não poderiam e não gostariam de se identificar (Skidmore, 1976; Souza, 2022).

Essa tese de branqueamento pautava-se na certeza da superioridade branca, muitas vezes defendida com eufemismos como "raças mais adiantadas e menos adiantadas", mas principalmente com a tese da inferioridade inata. Essa ideia se somava a outras afirmativas: de que a população negra automaticamente diminuiria devido à baixa taxa de natalidade, à desorganização social e à alta incidência de doenças, além de que, naturalmente, as pessoas procuravam parceiros mais claros do que elas. Dessa maneira, garantir-se-ia uma população culturalmente e fisicamente mais clara e sadia (Skidmore, 1976).

Outras teorias surgem e, com a chancela da ciência, o racismo "global" revela-se de uma forma cada vez mais "científica". Dessa maneira, vários aderentes a essa ciência se agregam, e autores como Nina Rodrigues, Silvio Romero, entre outros, fortemente influenciados pelo conde francês Arthur Gobineau, desenvolveram diversos pensamentos de grande impacto sobre a "questão racial", influenciando fortemente a população. Buscavam, a todo custo, provar, até mesmo biologicamente, a inferioridade de algumas raças e, com isso, a superioridade de outras (Souza, 2022).

Como relata Skidmore (1976, p. 82), em 1911, João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional, defendeu sua tese em um relatório apresentado no I Congresso Universal de Raças. Inicialmente, ele rechaçou a relação referente à hibridação de animais, isto é, a ideia de que ela poderia ser aplicada aos humanos. Lacerda elencou os efeitos do processo histórico de miscigenação entre africanos e europeus no Brasil, desconsiderando os povos originários encontrados pelos europeus. Sua apresentação reforçou que os mestiços eram inferiores aos negros no que diz respeito à realização de trabalhos mais pesados, como os agrícolas, mas, por outro lado, estavam muito acima no que se referia às capacidades físicas e intelectuais. Em seu

trabalho, ele reforçou teorias racialistas, dentre elas a de branqueamento, que estavam em voga e eram compactuadas pela elite intelectual republicana brasileira (Skidmore, 1976, p. 82).

Para Souza (2022), "não havia intelectual na época que não compartilhasse desses pressupostos de branqueamento". Assim, a justificativa para a escolha da nova colonização realizada por imigrantes europeus, para promover a mestiçagem com os nativos, era um elemento determinante no processo de imigração. No entanto, surgiu a necessidade de validação, e, para tal:

A interpretação científica dominante, a qual sempre é, ao mesmo tempo, a opinião dos jornais e da nascente mídia, vai "racializar" a questão social do Brasil desde o fim da abolição, implantando um novo paradigma de explicação e legitimação da realidade social que culpa o povo negro e mestiço - e não a elite que o explora-, pelo atraso e pela pobreza relativa do país (Souza, 2022, p. 20).

Para Souza (2022 p. 129), a "teoria da modernização", através de suas teses culturalistas, transforma o "racismo científico" em uma leitura oficial do mundo e "passa a funcionar como pano de fundo não tematizado de todas as grandes teorias científicas sobre o mundo moderno". Portanto, mesmo os teóricos mais críticos e representantes da tradição das ciências sociais contemporâneas acabaram por não criticar ou não reformular adequadamente as pré-noções racistas que fundamentaram as teorias contemporâneas. Eles não mantiveram atenção para "o que há de universal na reprodução simbólica do capitalismo", muitas vezes não percebido pela consciência cotidiana. Assim, não se trata apenas de criticar o 'racismo científico', mas de fazer com que se percebam criticamente "os mecanismos simbólicos classificatórios operantes em qualquer contexto capitalista" (Souza, 2022, p. 129).

Essa inaptidão em perceber a misteriosa "ideologia espontânea" secretada de modo opaco e sutil nos impede, de maneira geral, de reconhecer a estrutura simbólica implícita no capitalismo, que leva à "violência simbólica" apresentada como a única realidade possível. Como aponta Souza (2022, p. 131), "A 'violência simbólica' da atualidade é consentida 'cientificamente' por 'especialistas', de tal modo que não há uma matéria nos órgãos de comunicação que não exija esse tipo de 'legitimação científica' para o que quer que esteja sendo discutido." Portanto, assim como os autores dos séculos XIX e XX, ainda hoje o racismo se apresenta disfarçado de "culturalismo" nas teorias da modernização tradicionais, onde são produzidas supostas heranças culturais baseadas em diferenças raciais de cem anos atrás (Souza, 2022).

Dessa maneira, é necessário reforçar que, naquele momento histórico, o conceito de raça era utilizado no sentido biológico e carregado de conotações pejorativas, comparativas e

classificadoras, justificando as barbáries comportamentais e classificatórias contra os negros (Gomes, 2017).

No entanto, no contexto atual, quando alguns estudiosos optam por continuar utilizando a nomenclatura "raça" para se referir à realidade de negros, brancos, amarelos e indígenas, é necessário avaliar o sentido e a conjuntura dessa escolha. É importante entender que raça se trata de uma construção social, política e cultural, concebida a partir das relações sociais estabelecidas ao longo da nossa história. Ou seja, não é “natural”; é no contexto da cultura que se percebem as diferenças, as subjetividades e as complexidades. Contudo, é também onde se hierarquizam, classificam e tratam as diferenças de forma desigual, transformando-as em desigualdades supostamente naturais, ampliando o etnocentrismo, o abismo social e, conseqüentemente, validando o racismo (Gomes, 2017).

Como afirma Gomes (2017, p. 48), “a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social”. Isto é, se não tivesse um espaço realmente significativo, não seria utilizada para classificar quem é negro e quem não é, nem para suprimir direitos e oportunidades aos negros no Brasil. Assim, mais importante do que o uso ou não da terminologia é combater o silenciamento, pois este, sim, reforça a existência do racismo, bem como da discriminação e da desigualdade social (Gomes, 2017).

Dessa forma, é urgente reforçar a compreensão do privilégio ou da ausência dele como um aspecto impactante no cotidiano das pessoas atualmente, e, principalmente, dentro dos ambientes formais de educação, já que a ciência permeia os campos que são fontes de informações desses espaços. Sendo esclarecidos sobre a potência transformadora desse conhecimento, surge um importante mecanismo para perceber que existem realidades mais complexas que outras, e, assim, reconhecer que a meritocracia não passa de um discurso simplista em uma sociedade heterogênea. Dessa maneira, não é possível sustentar a meritocracia somente com base na igualdade universal.

2.4.2 Racismo Institucional e Racismo Estrutural

O racismo institucional é a forma como as instituições se desenvolvem e, direta ou indiretamente, proporcionam desvantagens ou privilégios baseados na raça ou para determinados grupos (Almeida, 2019).

Apesar de serem formadas de maneira econômica e política de forma geral, as sociedades se manifestam de maneiras distintas. Portanto, com base em sua construção histórica particular e na estabilidade desses sistemas sociais, as sociedades precisam contar com a

capacidade de gerenciar as situações conflitantes inerentes à vida social. Assim, esse entendimento nos leva a pensar que a constituição das instituições reflete essas formações, que não são homogêneas, mas permeadas de conflitos, antagonismos e contradições. No entanto, essas instituições recebem a “missão” de moldar o comportamento humano, mantendo tudo sob controle (Almeida, 2019).

Dessa forma, é necessário considerar que, se a formação social é diversa e as desigualdades raciais são situações existentes, esses conflitos também fazem parte da composição das instituições. No entanto, esses conflitos acabam sendo hegemonzados por determinados grupos raciais, que adotam mecanismos institucionais para garantir a dominação do poder. A manutenção dessa dominação depende da capacidade do grupo dominante em institucionalizar seus interesses, conferindo um tom de naturalidade e normalidade às suas ações (Almeida, 2019).

Portanto, o racismo institucional naturalizado, que muitas vezes se manifesta por meio de práticas aparentemente “neutras”, acaba refletindo ou perpetuando as discriminações do passado. As desigualdades são evidenciadas nas estatísticas, sendo o mercado de trabalho um bom exemplo disso, onde as mulheres negras ocupam os cargos mais baixos e recebem os piores salários (Bento, 2022).

Para Almeida (2019, p. 31), “o racismo é dominação”, pois a concepção institucional do racismo vê o poder como peça-chave na relação racial. Isso significa que o grupo que detém o poder exerce automaticamente domínio sobre as instituições. No entanto, nem tudo é totalmente hegemônico. Toda relação de poder necessita de mecanismos para se manter, seja pelo uso da força física ou pelo desenvolvimento de estratégias de convencimento para a manutenção do “consenso”. Para isso, concessões são feitas e “algumas” demandas precisam ser atendidas, desde que não comprometam a ordem (Almeida, 2019).

Assim, se as instituições reproduzem as condições para a manutenção da ordem social e os conflitos que lhes são inerentes, o racismo que elas expressam é também parte dessa mesma estrutura. Se as instituições são a materialização dessa estrutura social, o racismo é um de seus elementos. Como aponta Almeida (2019, p. 36), “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Embora a frase possa parecer óbvia, segundo o autor, essa construção possui uma série de implicações, especialmente no sentido de enfatizar que, apesar de não ser criado pela instituição, o racismo é reproduzido por ela. Como reprodutora social, a instituição tem sua estrutura permeada por conflitos, e esses conflitos podem gerar alterações no modo de funcionamento. Para que isso não ocorra, algumas concessões são feitas aos grupos subalternos,

porém, as questões e decisões fundamentais continuam sendo controladas pelos grupos dominantes (Almeida, 2019).

Essas alterações de regras e padrões institucionais provocam mudanças que nem sempre são isentas de conflitos e resistência, como exemplificado pelas políticas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior. Essas políticas buscam modificar os processos discriminatórios e aumentar a representatividade das minorias raciais. Entretanto, mesmo com reconhecimento jurídico e político, ainda se observam resistências, e polêmicas e contendas surgem dentro e fora das instituições em que são implementadas. Dessa forma, fica evidente que, se não forem tratadas de maneira ativa e assertiva, com práticas antirracistas efetivas, as instituições acabam promovendo ainda mais as diferenças (Almeida, 2019).

Quando observamos o racismo sob a concepção individualista, é possível identificar claramente as ações de uma pessoa ou grupo contra outra pessoa ou grupos. Essa manifestação é mais impactante e mais fácil de identificar. No entanto, o racismo institucional é mais tênue, mas não menos destrutivo para a vida humana. Como mencionado, o racismo institucional utiliza as instituições para proporcionar condições que mantêm a ordem social e os interesses políticos e econômicos de grupos específicos.

Devido a essa característica opaca e sutil, o combate ao racismo institucional é mais desafiador. Por ser resultado da própria estrutura social — ou seja, da maneira como se constituem as relações sociais, sejam elas políticas, econômicas, jurídicas ou até familiares — o racismo se propaga através de condições estruturais. Portanto, para Almeida (2019), o racismo é estrutural porque faz parte de um processo social que viabiliza comportamentos e práticas que não são exceções, mas sim a regra (Almeida, 2019).

Dessa forma, é necessário combater tanto o racismo individual quanto o institucional. Para isso, devem ocorrer mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas, envolvendo também os sujeitos racializados. Estes, como parte integrante e ativa do sistema, também têm a responsabilidade sobre as condutas racistas.

Portanto, o racismo cria condições sociais que, de forma direta ou indireta, discriminam grupos de maneira sistemática. Refletir sobre essa situação ajuda a compreender que o racismo só poderá ser combatido com políticas antirracistas efetivas, que rompam com as estruturas rígidas estabelecidas e contribuam para a promoção do processo de reparação histórica. É essencial garantir espaços institucionais não apenas de comando, mas também de práticas e de implementação dessas políticas. É importante ressaltar que essas oportunidades não foram negadas apenas às pessoas negras, incluindo africanos e seus descendentes, mas

também a vários grupos “minoritários” que foram historicamente vítimas, como indígenas, judeus, latino-americanos, entre outros (Almeida, 2019).

Desde o final dos anos 80, com a democratização do país, os avanços dos movimentos sociais acentuaram seus interesses, chocando-se com a contrarreforma neoliberal mundial. Como resultado, poucos avanços desses movimentos puderam ser detectados. Destacam-se, principalmente, os interesses neoliberais que buscavam impedir qualquer autonomia diferente da ordem estabelecida, além da dificuldade histórica do país em enfrentar de forma direta a temática das relações raciais, tanto nas perspectivas políticas quanto na execução de direitos (Oliveira, 2021).

Sem um avanço real, mesmo após a Constituição, o Brasil acaba perpetuando o racismo estrutural, especialmente no que diz respeito a questões como o favorecimento da violência, destacando-se a violência policial (Oliveira, 2021).

Durante a década de 1990, vários movimentos convergiram não apenas para discutir, mas também para exigir ações no combate às práticas racistas, especialmente no que diz respeito ao extermínio programado de negros e pobres e à esterilização indiscriminada de mulheres negras. Essas e outras práticas evidenciam que as políticas antirracistas ficaram à deriva na transição da ditadura para a democracia, ou seja, não tiveram a devida importância na agenda política da transição (Oliveira, 2021).

Ao observar situações diretas que envolvem práticas racistas, tendemos a reduzi-las a questões meramente comportamentais, ou seja, a uma “deformação comportamental”, onde a explicação gira em torno de argumentos como caráter ou conduta pessoal. Como aponta Oliveira (2021, p. 60), isso “tenta se travestir de uma perspectiva estrutural ao essencializar o sujeito praticamente em um lugar racializado”. Dessa forma, além de ser mais cômodo, é muito mais fácil utilizar narrativas simplistas, que, como diz o autor, não passam de uma “concepção *estruturalista* de racismo” (Oliveira, 2021, p. 60).

Entretanto, Oliveira (2021) ressalta a importância de entender as dimensões do racismo e de enfrentá-las com ações efetivas. Ele destaca que é necessário muito mais do que práticas educativas e mecanismos punitivos para combater o racismo individual ou institucional. Por exemplo, reformas institucionais que ampliem a presença de negros e negras nos quadros não seriam suficientes para extinguir o racismo. Embora essas ações sejam importantes no contexto geral, sob uma perspectiva estruturante, elas acabam sendo limitadas (Oliveira, 2021).

Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 65) afirma que “[...] entender o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos

do racismo estrutural”. Assim, é necessário ir à raiz do problema, ou seja, à sua radicalidade. O autor acrescenta que o racismo atual é produto de uma “*tipologia de classificação racial*”, fruto de um projeto eurocêntrico que estabeleceu padrões normativos que sustentam a soberania da branquitude. Dessa forma, percebe-se que, embora o capitalismo comporte a diversidade, ele mantém a hierarquia como sua lógica, criando sistematicamente mecanismos de exclusão (Oliveira, 2021).

Assim, essa resistência precisa ocorrer coletivamente, e a memória deve ser preservada. Como afirma Bento (2022, p. 39), “[...] o óbvio precisa ser lembrado, já que interesses podem moldar a cognição – e as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer.” Além disso, “a memória é também uma construção simbólica, realizada por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade” (Bento, 2022, p. 39).

Nessa perspectiva, como enfatizamos, qualquer lógica de inversão e associação é imediatamente caracterizada como “baderna social”, instigação ao caos, atentado aos costumes, à moral e à ordem natural. No entanto, com a disseminação e a crescente popularização de alguns registros, aumenta a responsabilidade de que esses registros sociais sejam verdadeiramente escritos pelos agentes desses movimentos e não mais por observadores externos. Dessa forma, preserva-se a memória de todos, incluindo as minorias.

2.5 Interseccionalidade: um caminho analítico possível

Desde muito tempo e com crescente intensidade, as mulheres têm lutado para garantir espaços. Um exemplo é Sojourner Truth, uma mulher negra nascida em cativeiro com o nome de Isabella Baumfree, que se destacou como ativista dos direitos das mulheres. Ela questionou que os debates não deveriam se restringir ao cisheteropatriarcado, mas também considerar o fator “ser mulher”, reconhecendo outras características opressivas que permeavam essa condição. Sojourner foi pioneira nas discussões sobre a universalização da categoria mulher, com destaque especial para seu discurso durante a Convenção de Direitos das Mulheres, em 1851, na cidade de Akron, Ohio, EUA, conhecido como “Ain't I a Woman?”. Nesse discurso, ela abordou os tratamentos diferenciados entre mulheres brancas e negras, apontando que as pautas não eram essencialmente as mesmas (Ribeiro, 2023).

Durante muito tempo, ouvimos que é necessário implementar políticas para todos. No entanto, Ribeiro (2023, p. 40):

[...] Mas quem são esses ‘todos’, ou quantos cabem nesse ‘todos’? Se mulheres, sobretudo negras estão num lugar de vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente por elas, o avanço mais profundo fica invisibilizado [...].

Assim como aponta a autora, é necessário marcar claramente essas diferenças e nomear essa realidade, dando voz a ela. É evidente que as políticas para “todos” não estão alcançando de forma equitativa todas as classes; o atendimento e as garantias têm alvos direcionados, e algumas poucas garantias ainda são a exceção (Ribeiro, 2023).

Como exemplo, é possível observar a ampliação do acesso às Instituições Superiores de Ensino. Como discutido anteriormente, essa ampliação possibilitou a inserção de novos sujeitos em Institutos, Faculdades e Universidades. Esses indivíduos diversificaram esses espaços, fazendo o clamor por equidade ecoar cada vez mais forte.

Ao atender grupos e situações de formas isoladas, algumas ações foram implementadas, porém, notou-se uma lentidão nessas atuações e, pior ainda, nas resoluções. Dessa forma, a interseccionalidade surge como um mecanismo, ou melhor, uma ferramenta analítica para pensar e desenvolver estratégias que auxiliem na promoção da equidade (Collins; Bilge, 2021).

Ao verificar essas situações conflitantes, que se tornam cada vez mais frequentes nos espaços sociais, e ao observar que as lutas com caracterizações isoladas tendem a enfraquecer-se, já que cada movimento social acaba privilegiando seu próprio grupo e uma área específica de ação, novas alternativas de análise são pensadas e discutidas.

Situações que exemplificam isso foram claramente visíveis no movimento feminista. Muitas mulheres eram negras, trabalhadoras e tinham outras características específicas. Dessa forma, restringir o olhar acabava ignorando a complexidade das desigualdades sociais que elas enfrentavam. A interseccionalidade, portanto, se apresenta como uma possibilidade para abordar problemas sociais diversos de maneira mais estruturada (Collins; Bilge, 2021).

A interseccionalidade busca amparar teórica e metodologicamente, por exemplo, o racismo, que se apresenta de forma estruturalmente inseparável do capitalismo e do cisheteropatriarcado, no feminismo negro, por exemplo. Portanto, essa perspectiva permite avaliar diversas situações enfrentadas por mulheres não com um olhar homogêneo, mas entendendo que elas são vítimas de múltiplas combinações de opressões. Negar essa inseparabilidade é cometer “epistemicídio e racismo epistêmico” (Akotirene, 2022).

Para Collins e Bilge (2021, p. 15-16):

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Apesar de ter sido oficialmente nomeada no início da década de 1990 pela estudiosa do direito e professora Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade já existia nas resistências das lutas sociais. As pautas eram uma realidade nos movimentos, ou seja, originaram-se nas ruas. Assim, apesar de não ter surgido na academia, encontrou espaço entre os intelectuais (Collins; Bilge, 2021).

A investigação interseccional era, naturalmente, crítica, pois desafiava e provocava diversas áreas do conhecimento. Apesar de ser acessível a diferentes contextos, encontrou na academia um espaço particularmente favorável. Como uma práxis crítica, a interseccionalidade pode ser aplicada em qualquer contexto, e como ferramenta analítica, auxilia na compreensão dos entrecruzamentos entre marcadores sociais de diferença.

Apesar de o espaço acadêmico também se configurar como um ambiente para essa discussão, muitos ativistas criticam o encastelamento do debate. No entanto, é necessário reconhecer a interseccionalidade como uma forma de investigação e práxis crítica. Isso implica que as práticas devem oportunizar o conhecimento interseccional e favorecer o entendimento das relações de poder (Collins; Bilge, 2021).

Collins e Bilge (2021) enfatizam que a interação entre pensamento e ação pode ser muito mais produtiva do que sua separação. Fazer a distinção entre pensar e fazer pode, de fato, gerar prejuízos ou deixar de gerar benefícios, uma vez que “a práxis entende que o pensar e o fazer, ou a teoria e a ação, estão intimamente ligados e moldam um ao outro” (Collins; Bilge, 2021, p. 66).

No Brasil, durante o período da ditadura, houve muitas lutas de mulheres negras que frequentemente eram ofuscadas dentro do próprio movimento feminista. Em 1975, foi divulgado o Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), marcando o início da década das mulheres. O documento destacava como a vida das mulheres negras era condicionada por gênero, raça e sexualidade. Isso ocorreu muito antes do desenvolvimento atual da interseccionalidade, e é importante ressaltar que essas reivindicações, embora tenham sido desconsideradas pelas feministas brancas, continuaram a ser defendidas por ativistas como Lélia Gonzalez e Suely Carneiro (Collins; Bilge, 2021).

Não obstante, esse ativismo era veementemente combatido com o argumento de que o Brasil não possuía “raças”. Assim, a identidade nacional desqualificava a noção de “raça” e qualquer grupo “racial” socialmente organizado, o que favoreceu a evidência de práticas discriminatórias em várias áreas, como na Educação e no mercado de trabalho. Ao não reconhecer oficialmente essas questões, não havia como implementar mecanismos formais para combatê-las (Collins; Bilge, 2021).

Dessa forma, em um país que não reconhecia a existência de raças, era certo que as mulheres negras não eram consideradas uma categoria de população, sendo, portanto, sistematicamente forçadas ao silenciamento e à invisibilidade. No entanto, registraram-se várias fontes de resistência e um significativo capital de luta, que se reflete na organização ativa de uma nova geração empenhada no combate às opressões (Collins; Bilge, 2021).

Portanto, pensar nas opressões requer reconhecer as resistências, que não se excluem e, em geral, não se manifestam de forma isolada. Na verdade, elas se agregam e podem abranger várias situações na vida das pessoas. Assim, além de não serem excludentes, não concorrem entre si. Como aponta Audre Lorde, mulher, feminista caribenha, negra e lésbica, que “se via obrigada a escolher contra qual opressão lutar, sendo que todas a colocavam em um determinado lugar” (Ribeiro, 2023, p. 50). Segundo a autora, não era necessário negar uma identidade para afirmar outra, pois fazer isso não seria a verdadeira transformação, mas sim um reformismo, como já apontava Sojourner Truth no século XIX (Ribeiro, 2023, p. 50).

E a educação nesse processo? Se a considerarmos como a grande mola propulsora da formação da nossa essência e a escola como um espaço importante — embora não o único — de acolhimento, reconhecimento e, principalmente, de questionamentos e construção socioemocional e afetiva, certamente não a veríamos como se apresenta atualmente.

Conforme Gadotti (2011, p. 61), “Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto.” Portanto, é necessário conceber que a educação deve ser um esforço coletivo e abrangente. Não basta que apenas alguns compreendam isso; a educação deve ser utilizada com diversas finalidades, conforme as circunstâncias. Esses aspectos são fundamentais para avançar na compreensão dos direcionamentos e manipulações aos quais somos submetidos.

Conforme Carine (2023, p. 21), “[...] a educação é construída pelo mundo, mas também o constrói”. Isso significa que somos moldados pelo que vemos e ouvimos, e nossos processos são de mão dupla. Além disso, “tudo é processo de aprendizagem”. Portanto, nossas referências, especialmente as formais, são construídas intencionalmente e atendem a um grupo idealizador (Carine, 2023).

Se a sociedade é estruturalmente racista, como afirma Almeida (2019), o que dizer da escola, que também é uma construção social derivada dessa sociedade? O que dizer de uma instituição formadora que carrega os conflitos, antagonismos e diversidades dessa mesma sociedade? Se a sociedade necessita de mecanismos de controle, o que se pode esperar da escola? Portanto, apesar de algumas resistências, a escola ainda se mantém como um espaço de reprodução de opressões, ou mesmo como um lugar que silencia. Este é um ponto crucial do debate, pois silenciar também “[...] a torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo” (Almeida, 2019, p. 40).

Dessa forma, com base no pensamento de Gadotti (2011), entendemos que viver um processo de aprendizagem é também nos aproximarmos do que a humanidade produziu. Para isso, é necessário compreender a importância do que se deseja ensinar. De acordo com o autor, o indivíduo só aprende o que deseja aprender e só quer aprender quando o conhecimento é significativo.

Assim, a escola não pode e não deve permanecer distante do debate que, nitidamente, faz parte do contexto de seus alunos e de sua comunidade. Diante disso, o professor, como protagonista, também precisa se reconhecer no processo como aprendiz. Como afirma Gadotti (2011, p. 61): “[...] dominar além do texto, o ‘com-texto’, além do conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico, histórico [...] do que ensina.

No entanto, as escolas estão mais preocupadas em ensinar do que em considerar o que estão ensinando e como os alunos estão aprendendo. Em resumo, o foco muitas vezes se restringe a “dar aulas” e cumprir formalidades institucionais, o que ainda é uma prática comum. Portanto, é necessário avançar para além do comportamento pragmático e das soluções imediatas. Compreender o porquê do aprendizado, para quem e contra quem é fundamental, já que o processo de aprendizagem não é neutro. Para isso, é necessário não apenas refletir, mas também se pronunciar sobre essa realidade (Gadotti, 2011).

Portanto, para Gadotti (2011), é importante compreender como os seres humanos fizeram a história para que possamos fazer a nossa própria história. Dessa maneira, torna-se imprescindível aprender a pensar, e ele acrescenta que “Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende” (Gadotti, 2011, p. 62).

Ainda é lamentável o quanto a sala de aula pode se tornar um lugar indesejável, comparável a um castigo, e o quanto os professores podem acabar sendo meros executores de rituais de controle, essencialmente a serviço da dominação e do exercício injusto do poder (Hooks, 2017).

Nesse contexto, observando o racismo histórico e a utilização do discurso meritocrático, a sociedade tende a justificar situações de pobreza. Dessa forma, é evidente que, mesmo no ensino público, a desigualdade educacional está intimamente ligada à desigualdade racial. Percebe-se, por exemplo, o estereótipo associado aos alunos das escolas públicas e aos cursos superiores considerados de “menor importância” social, em contraste com os cursos classificados como “elites”. Também é possível constatar a ocupação desigual nos cargos de prestígio, o que, segundo Almeida (2019), “[...] reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cishnormatividade” (Almeida, 2019).

Ainda segundo o autor, esses elementos, associados aos meios de comunicação e ao sistema carcerário, formam um conjunto meritocrático que garante um controle racial da pobreza disfarçado de contenção criminal (Almeida, 2019).

Dessa forma, questionar o mecanismo de composição e de perpetuação do sistema de ensino é imprescindível, independentemente do seu lugar de fala. É importante frisar que todos temos um lugar de fala; a partir de onde estamos, podemos, pelas nossas percepções, contribuir com reflexões sobre a reprodução que está sendo disseminada (Carine, 2023).

Isso posto, compreender que vivemos em uma sociedade racista é o primeiro passo. Se discordamos dessa realidade, mesmo que nossa condição seja favorável nessa relação de poder, devemos combater o racismo com falas e práticas que se contraponham a ele. No entanto, é necessário enfatizar que isso não é fácil, pois o racismo está profundamente enraizado na nossa construção estrutural; mesmo que não o desejemos, ainda carregamos vestígios dele como parte de nós (Carine, 2023).

CAPÍTULO 3: Contexto de Intervenção

3.1 Universidade do Estado do Pará

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) foi criada pela Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993, publicada no Diário Oficial do Estado do Pará (DOE) em 19 de maio de 1993. Seu Estatuto foi aprovado em 7 de dezembro de 1993, por meio da Resolução Nº 287/93 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA), e publicado no DOE em 8 de março de 1994, conforme o parecer Nº 277/93 do CEE/PA. O Regimento Geral da UEPA foi aprovado em 17 de março de 1994, pela Resolução Nº 069/94 do CEE/PA, de acordo com o parecer Nº 062/94. No dia 4 de abril de 1994, o Decreto Presidencial autorizou o funcionamento da UEPA, sendo publicado no Diário Oficial da União em 5 de abril de 1994 (Universidade do Estado do Pará, [2023a]).

A base da UEPA foi a união das faculdades estaduais de Educação, Educação Física, Enfermagem e Medicina, com o objetivo de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão em duas grandes áreas do conhecimento: Educação e Saúde. Mais tarde, em 1998, foram incluídos os cursos ligados à área tecnológica.

A universidade tem como missão “produzir e difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” e, como visão de futuro, pretende “ser referência científico-cultural de ensino, pesquisa e extensão em nível nacional” (Universidade do Estado do Pará, [2023b]).

A UEPA se caracteriza como uma instituição *multicampi* e dispõe de 132 cursos de graduação, distribuídos em 23 *campi*: cinco em Belém e os demais nos municípios de Paragominas, Conceição do Araguaia, Marabá, Altamira, Igarapé-Açú, São Miguel do Guamá, Santarém, Tucuruí, Mojú, Redenção, Barcarena, Vigia de Nazaré, Cametá, Salvaterra, Castanhal, Bragança, Ananindeua e Parauapebas, de acordo com a ordem de implantação dos *campi*.

Fazem parte da UEPA, ainda, o Centro de Ciências e Planetário do Pará, a Editora da UEPA (EDUEPA), as brinquedotecas e o Instituto Confúcio. A instituição está organizada como autárquica de regime especial, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, financeira, patrimonial e de gestão disciplinar, sendo regida por Estatuto, Regimento e Legislação específica (Universidade do Estado do Pará, [2023b]).

Segundo o Estatuto Geral (Universidade do Estado do Pará, 2015), a administração superior da instituição compreende o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores e a Reitoria. Já a administração setorial corresponde aos seguintes órgãos:

- a) *Órgãos Deliberativos Setoriais* tendo: Conselho de Centros; Colegiado de Cursos; Departamentos; Colegiado de Campi; e
- b) *Órgãos Executivos Setoriais*: Direção de Centro; Coordenação de Curso; Chefia de Departamento; Coordenação de Campus.

Como já mencionado, a Universidade é dividida em três centros: o Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT).

3.2 Centro de Ciências Naturais e Tecnologia

O Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) foi criado no segundo semestre de 1998, com a implantação do Curso de Engenharia de Produção. No ano seguinte, foram instituídos também os cursos de Design, Engenharia Ambiental e Tecnologia Agroindustrial (ênfase em Madeira e Alimento).

A criação deste Centro ocorreu principalmente para:

responder a uma necessidade de formação de profissionais no estado do Pará, que contribuíssem no desafio de verticalizar sua produção, transformando nossas riquezas naturais em produtos com maior valor agregado, e consequentemente permitindo que os benefícios decorrentes se refletissem no desenvolvimento econômico e social do nosso Estado (CCNT, [2018]).

É importante salientar o pioneirismo da UEPA em ofertar esses cursos, pois, na ocasião, nenhuma outra instituição no Estado do Pará oferecia as referidas graduações, destacando a importância e o impacto positivo ao interiorizá-los.

O CCNT tem sua sede administrativa/pedagógica no Campus V – Belém e conta, além dos cursos de Graduação e Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, com uma Rede de Incubadoras e Empresa Júnior. Na graduação, está presente de forma regular em nove *campi* e, pelo Forma Pará e convênios, em mais 17 localidades, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Oferta de cursos de Graduação CCNT/UEPA

CURSO	OFERTA REGULAR	OFERTA CONVÊNIO FORMA PARÁ
Bacharelado em Design	Belém e Paragominas	---
Bacharelado em Engenharia de Software	Ananindeua, Castanhal e Redenção	Baião, Concórdia do Pará, Curionópolis, Paragominas e Primavera
Bacharelado em Relações Internacionais	Belém	---
Engenharia Ambiental e Sanitária	Altamira, Belém, Castanhal, Marabá e Paragominas	Aveiro, Igarapé Miri e Nova Esperança do Piriá
Engenharia Civil	---	Bragança
Engenharia Florestal	Ananindeua, Castanhal, Marabá e Paragominas	Senador José Porfírio e Curuá
Engenharia de Produção	Belém, Castanhal, Marabá e Redenção	Acará, Afuá e Medicilândia
Tecnologia em Alimentos	Belém, Cametá, Castanhal, Marabá e Salvaterra	---
Tecnologia em Comércio Exterior	Belém	---
Tecnologia em Gastronomia	---	Icoaraci, Mosqueiro, Salinópolis e Santarém

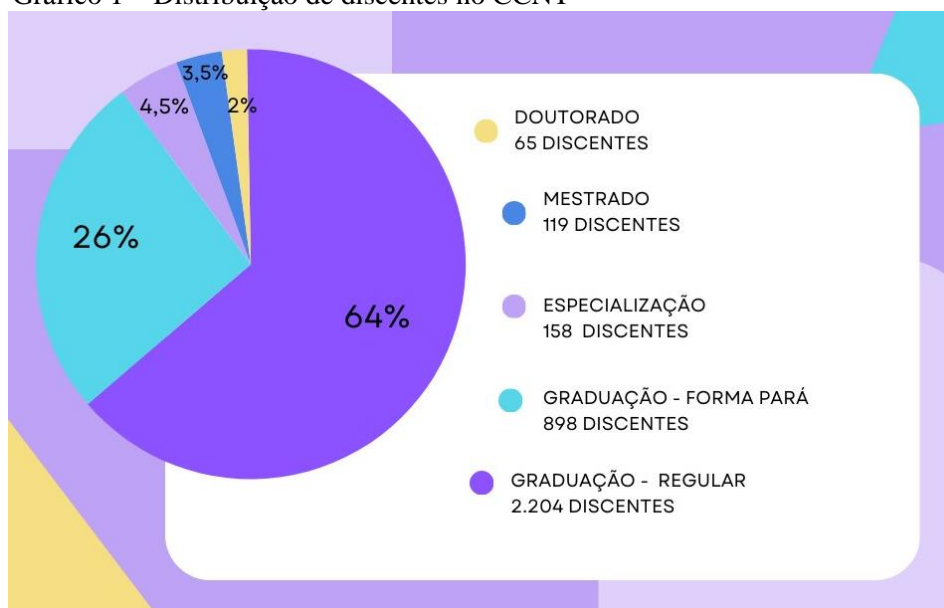
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da UEPA (2023).

O CCNT vem ampliando sua atuação de forma muito intensa, tanto nos cursos de Graduação quanto nos de Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O Centro também oferece três cursos de Especialização, dois Mestrados e um Doutorado, funcionando com docentes do CCNT e com colaboradores de outros Centros e convidados externos, sendo

- a) Especialização em: (i) Segurança alimentar e Gestão da qualidade na indústria de alimentos; (ii) Gestão Pública; e (iii) Gestão Ambiental, nos municípios de Belém e Parauapebas;
- b) Mestrado acadêmico em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA);
- c) Mestrado acadêmico oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Recursos Naturais e Sustentabilidade na Amazônia (PPGTEC); e
- d) Doutorado acadêmico em Ciências Ambientais pelo PPGCA.

Dessa forma, possui 3.444 discentes distribuídos conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de discentes no CCNT

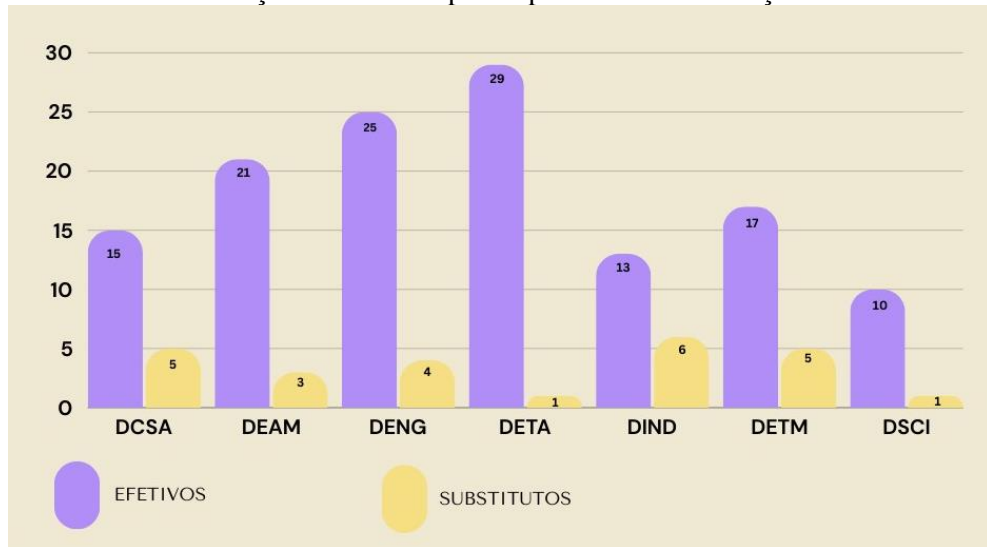


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da UEPA (2023).

Quanto ao quantitativo docente, até o final do período letivo de 2023, o Centro contava com 155 docentes, sendo 130 efetivos e 25 substitutos, distribuídos em seis departamentos⁴, conforme Gráfico 2.

⁴ Departamento de Ciências Sociais aplicadas (DCSA);
 Departamento de Engenharia Ambiental (DEAM);
 Departamento de Engenharia (DENG);
 Departamento de Tecnologia de Alimentos (DETA);
 Departamento de Desenho Industrial (DIND);
 Departamento de Tecnologia da Madeira (DETM);
 Departamento de Sistemas Computacionais e Infraestrutura (DSCI).

Gráfico 2 – Distribuição de docentes por Departamento/Vinculação no CCNT

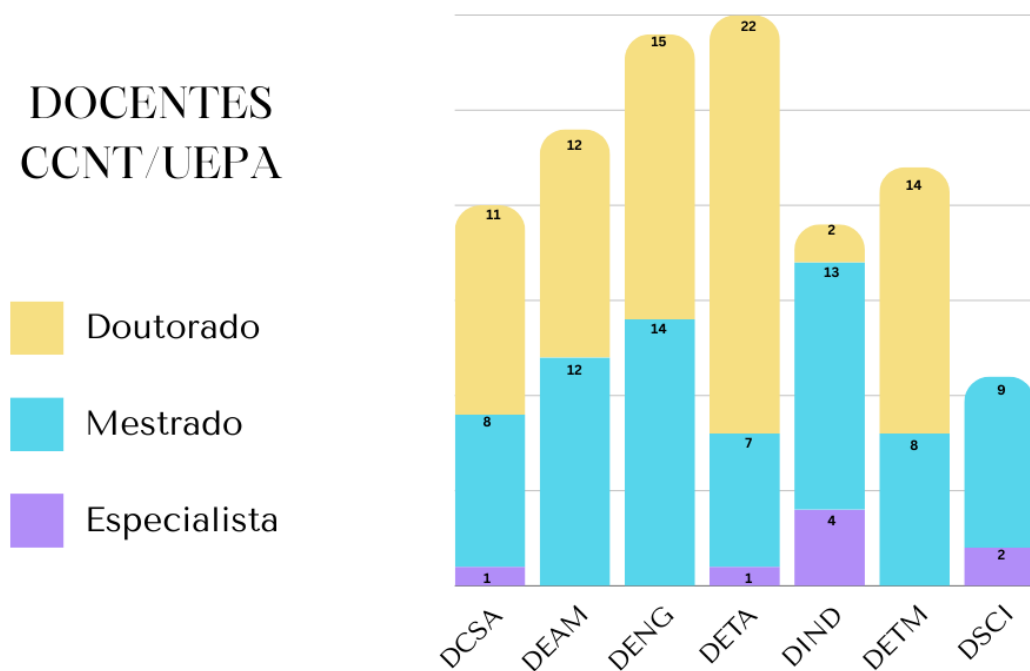


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da UEPA (2023).

Vale registrar que, no mês de fevereiro de 2024, foram contratados 44 novos docentes aprovados em concurso público para provimento de cargo de professor da carreira do magistério superior da UEPA, conforme Edital n° 066/2023.

Quanto à titulação, os docentes do CCNT estão assim distribuídos por departamento (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Titulação dos docentes do CCNT



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da UEPA (2023).

A seguir, apresentaremos mais informações a respeito do contexto de implantação e das diretrizes formativas dos cursos de RI e COMEX.

3.3 Cursos de Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior

Os cursos de Graduação em Bacharelado em Relações Internacionais (RI) e em Tecnologia em Comércio Exterior (COMEX) estão vinculados ao CCNT da UEPA e estão entre os mais novos cursos do referido centro, tendo sido criados em 2017.

Conforme documentos oficiais (Universidade do Estado do Pará, 2016a, 2016b), a UEPA se apresenta como “uma universidade amazônica que busca acompanhar o crescimento populacional e os processos tecnológicos decorrentes desse desenvolvimento, principalmente os impactos ambientais e sociais”. Nessa perspectiva, os referidos cursos foram concebidos para assegurar a formação de profissionais capazes de enfrentar as constantes mudanças no mundo contemporâneo e lidar com os desafios que o cenário nacional e internacional exige (Universidade do Estado do Pará, 2016a, 2016b).

Antecedendo a criação dos cursos, foi criado um Protocolo de Intenções entre a Escola de Governo do Estado do Pará (EGPA) e a UEPA, que formalizou uma parceria com o objetivo de “garantir a troca mútua de esforços para o desenvolvimento de cursos, estudos, pesquisas e ações direcionadas à capacitação de servidores e gestores públicos” (Baía, 2017).

Assim, atendendo a uma indução política do Governo do Estado, foram criados os mencionados cursos de Bacharelado em Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior, sendo anunciados oficialmente nos canais da UEPA em 9 de maio de 2017 (Baía, 2017) e da EGPA em 11 de maio de 2017 (EGPA..., 2017). Ainda segundo informações dos referidos portais, a cerimônia de lançamento do programa de graduação dos cursos de RI e COMEX ocorreu no dia 10 de março de 2017, às 9h, no Auditório do Palácio dos Despachos “Benedito Walfredo Monteiro”, em Belém/Pará, e contou com a participação de autoridades estaduais, nacionais e internacionais, como os embaixadores da Finlândia e da Áustria, bem como pesquisadores e representantes da área.

O referido programa contou ainda com a parceria da Universidade Mundial de Segurança e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU), uma vez que a criação desses cursos integrou o conjunto de ações da proposta “Pará Sustentável”, com a meta de reduzir a pobreza e as desigualdades no estado até 2030 (EGPA..., 2017).

Na oportunidade, foram abertas 88 vagas para receber estudantes, sendo 44 para RI e 44 para COMEX, com 54% desse total disponíveis para servidores efetivos do Estado e 46%

destinados à ampla concorrência. A primeira seleção de alunos para os cursos ocorreu no dia 30 de abril de 2017, em Belém/PA, com provas contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação.

Durante os seus dois primeiros semestres, o curso de RI funcionou na sede da EGPA em Belém, sendo depois transferido para o CCNT, em virtude de limitações estruturais do primeiro espaço. Já o curso de COMEX iniciou suas atividades apenas em 2018, devido ao baixo número de pessoas aprovadas na seleção, que foi de apenas cinco em 2017, sendo essas integradas ao grupo da segunda turma selecionada (CCNT, [2023]).

O Curso de RI tem como objetivo base “formar bacharéis com uma sólida base teórica, conectada às atividades práticas pertinentes à área de atuação, aptos para atuar nas relações internacionais no contexto contemporâneo” (Universidade do Estado do Pará, 2016b, p. 15). Já o COMEX tem como objetivo base a formação de recursos humanos para:

[...] gerenciar operações de comércio exterior, tais como: transações cambiais, despacho e legislação aduaneira, exportação, importação, contratos e logística internacional. Prospecta e pesquisa mercados, define plano de ação, negocia e executa operações legais, tributárias e cambiais inerentes ao processo de exportação e importação. Além disso, controla fluxos de embarque e desembarque de produtos, providencia documentos e identifica os melhores meios de transporte, de forma a otimizar os recursos financeiros e humanos para o comércio exterior (Universidade do Estado do Pará, 2016a).

A criação dos cursos de RI e COMEX se deu, principalmente, pela observância do crescimento e da intensificação do intercâmbio internacional entre as nações e do comércio internacional, respectivamente. Essas relações requerem profissionais que compreendam a complexidade do quadro político e econômico local e mundial. Nesse sentido, como ação pedagógica, os cursos se propõem a viabilizar experiências que potencializem a capacidade de compreender a sociedade e suas realidades políticas e econômicas (Universidade do Estado do Pará, 2016a, 2016b).

A caracterização de ambos os cursos pode ser observada no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização dos cursos de RI e COMEX

DADOS/CURSOS	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	TECNOLOGIA EM COMÉRCIO EXTERIOR
Titulação	Bacharel em Relações Internacionais	Tecnólogo em Comércio Exterior
Número de Vagas	40 vagas	40 vagas
Sistema de Ingresso	Processo Seletivo	Processo Seletivo
Carga Horária Total (Hora/Aula)	3600h	2360h
Carga Horária Total (Hora/Relógio)	3041h	2004h
Tempo Mínimo de Integralização Curricular	4 anos	2 anos e meio
Tempo Máximo de Integralização Curricular	7 anos	3 anos e meio
Regime Didático-Acadêmico	Seriado semestral por blocos de disciplinas	Seriado semestral por blocos de disciplinas
Turno de Funcionamento	Noturno	Noturno

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Projetos Pedagógicos dos cursos - PPCs (2016) e no SIGAA (2023).

O Curso de Relações Internacionais tem como missão “suprir as lacunas na formação de profissionais com uma base de conhecimento e visão amplos, para que possam adaptar-se ao contexto dinâmico das relações internacionais” (Universidade do Estado do Pará, 2016a, p. 17) e, assim, atuar de forma a atender às necessidades desse mercado, levando em consideração as particularidades da região amazônica. Dessa forma, o internacionalista poderá desenvolver qualquer atividade que envolva uma interface internacional e, na esfera pública, poderá atuar em:

Assessorias internacionais; dar assessoria para políticas públicas concernentes às relações do Brasil com outros países; formular, apoiar, empreender e executar ações referentes ao intercâmbio nas áreas tecnológicas, econômicas e jurídicas; realizar análise e interpretações das diferentes conexões entre as conjunturas regionais, nacionais e internacionais (Universidade do Estado do Pará, 2016a, p. 17).

Ainda na esfera pública, esse profissional poderá prestar assessoria em programas de desenvolvimento mantidos por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), por exemplo, bem como em câmaras legislativas, prefeituras e outros órgãos que necessitem dessa interlocução. Além disso, o profissional poderá atuar em pesquisas acadêmicas em institutos e universidades, e em

empresas e instituições que necessitem dessa expertise técnica (Universidade do Estado do Pará, 2016a, p. 17).

O curso de Tecnologia em Comércio Exterior surge com a necessidade de atender principalmente empresas que negociam com o mercado externo, seja para a exportação de produtos ou para a compra de insumos e produtos acabados em condições vantajosas. No entanto, esse profissional também encontra espaço em órgãos e instituições públicas, podendo assessorar prefeituras, secretarias estaduais e municipais, e câmaras legislativas, além de atuar como “consultor independente em assuntos financeiros e econômicos; representante de câmaras de comércio ou assessor comercial” (Universidade do Estado do Pará, 2016a, p. 18).

Além disso, o egresso deste curso poderá atuar como/em:

- Gestor ou Consultor para os setores de Comércio Exterior;
 - Analista de projetos e dados relativos ao desempenho da exportação e importação;
 - Gestor de Sistemas de Informação de Comércio Exterior, utilizando os recursos da Informática em favor da agilização dos processos administrativos e operacionais das organizações Exportadoras e Importadoras;
 - Indústrias; Bancos; Tradding companies; Empresas de transportes;
 - Agente de Comércio Exterior na abertura de mercados consumidores no exterior e nas operações de embarque e desembarque de mercadorias e recebimento de divisas;
 - Órgãos Governamentais – Receita Federal, dentre outros;
 - Instituições Financeiras; Empresas Comerciais;
 - Escritórios de Despachantes Aduaneiros;
 - Empresas de Seguros;
 - Em atividades de Ensino e Pesquisa em comércio exterior
- (Universidade do Estado do Pará, 2016a, p. 18-19).

Interessante frisar como os cursos, em seus PPCs, descrevem os objetivos de formação dos profissionais egressos.

No Quadro 4, apresentamos os objetivos gerais e específicos de cada um dos cursos em que propomos realizar a intervenção.

Quadro 4 – Objetivos dos cursos de RI e COMEX

OBJETIVOS/ CURSOS	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	TECNOLOGIA EM COMÉRCIO EXTERIOR
OBJETIVOS	Preparar o profissional de Relações Internacionais com uma consistente formação humanística, técnica, científica e analítica, apto a avaliar, de forma propositiva e qualificada, situações e problemas que envolvam relações econômicas, políticas, sociais, comerciais e culturais no mercado internacional, propondo soluções adequadas às demandas do cidadão, seja de modo individual ou coletivo, considerando a integralidade do exercício profissional.	Preparar o profissional de Comércio Exterior com uma consistente formação técnica, científica e analítica, apto a avaliar, de forma propositiva e qualificada, situações e problemas que envolvam relações econômicas e comerciais nos mercados regional, nacional e internacional, propondo soluções adequadas às demandas desses mercados, considerando a integralidade do exercício profissional.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Proporcionar ao aluno do curso uma consistente formação humana, técnica, científica, comercial e cultural que propicie sua atuação profissional nas 19 diversas áreas das relações internacionais, adequadas às demandas do mercado de trabalho;	- Proporcionar às discentes formações técnica e cidadã para que se tornem aptos a conhecer e compreender os princípios do Comércio Exterior, com uma visão empreendedora e consciente de suas responsabilidades no desenvolvimento de sua região;

<ul style="list-style-type: none"> - Ofertar oportunidades de intercâmbio com universidades estrangeiras, para os estudantes terem experiências que aprofundem seus conhecimentos e sua formação como profissional; - Propiciar aos graduandos situações para análise de questões recorrentes no cotidiano de sua atuação profissional, considerando os aspectos econômicos, políticos ou jurídicos, seja de ordem interna ou internacional; - Promover a interdisciplinaridade, que aborde os conhecimentos econômicos, jurídicos, históricos, sociológicos, ambientais, filosóficos, antropológicos, políticos, linguísticos e geográficos, que busquem a estruturação harmônica de um conjunto de conhecimentos necessários ao enfrentamento de situações diversas e complexas em seu trabalho; - Estimular, por meio de uma visão sistêmica das relações internacionais, o desenvolvimento político, ético e cultural com base em um conhecimento responsável, focado nas questões ambientais, sociais e éticas; - Propiciar o estudo dos conteúdos internacionais, relacionados com as questões locais, para aprimorar o desenvolvimento local e regional, que permita ao aluno desenvolver uma visão local e global de sua atuação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar a melhoria contínua das organizações, por meio de uma postura proativa, criativa e reflexiva; - Empreender ideias e negócios internacionais, com inovação e criatividade, pensando local e agindo globalmente; - Formar o discente para controlar fluxos de embarque e desembarque de produtos, providenciar documentos e identificar os melhores meios de transporte, de forma a otimizar os recursos financeiros e humanos para o comércio exterior.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPCs dos cursos de RI e COMEX (2016).

Assim, o egresso do curso de RI da UEPA deve estar apto a atuar como conselheiro, assessor, consultor e executor na área diplomática, entre outras funções. É necessário que possua habilidade para compreender a cultura e os hábitos de outros povos e, assim, poder intervir em cenários interdisciplinares que envolvam aspectos de outras áreas, como história, direito, geografia, política e áreas afins. Além disso, o profissional deve ser capaz de compreender analiticamente os processos de globalização e, assim, elaborar estratégias de atuação (Universidade do Estado do Pará, 2016a).

Já o egresso de COMEX deverá atuar em organizações públicas e privadas com participação no comércio internacional, compreendendo os diversos contextos a fim de identificar, avaliar e intervir em situações que requerem tomadas de decisões estratégicas e eficazes. Deverá ainda ser capaz de compreender os hábitos e culturas dos diversos países com os quais interage, demonstrando competências e habilidades especialmente voltadas para a formação econômica, gestão de negócios internacionais, marketing e mercado nacional e internacional (Universidade do Estado do Pará, 2016a).

Como se pode observar, em ambos os cursos, o percurso formativo traçado prevê a preparação dos futuros profissionais para lidarem com situações sensíveis que exigem habilidades de diálogo e aproximação com diferentes sujeitos oriundos de cenários, por vezes, muito distintos cultural e socioeconomicamente. Desse modo, acreditamos que o debate fomentado pela sequência didática aqui proposta é totalmente aderente e convergente aos objetivos de formação dos profissionais nos cursos de RI e COMEX.

Logo, ao propormos um produto educacional voltado para sensibilizar os docentes a refletirem sobre suas próprias trajetórias, atravessadas ou não por privilégios, parece-nos um

caminho favorável à compreensão dos impactos que as diferentes condições de oportunidade geram na trajetória de um profissional, bem como permite que os próprios professores exercitem um olhar interseccional dentro e fora da sala de aula, dando bons exemplos de posturas profissionais mais dialógicas e respeitosas à diversidade de sujeitos e cenários de atuação dos futuros bacharéis.

Apesar da relevância desses debates, a entrevistada B afirmou que, no caso específico do curso de RI, isso ocorre de forma limitada, não pela falta de interesse dos docentes, mas por uma falha na estrutura do curso da UEPA, isoladamente. O problema, segundo a professora, está na estrutura curricular do curso a nível nacional, pois, como em qualquer ciência e disciplina, trabalha-se com uma perspectiva teórica hegemônica, oriunda dos EUA e da Europa. Ela reconhece que há um esforço em diversificar o currículo, principalmente as teorias, mas essas acabam relendo propostas teóricas desenvolvidas na Inglaterra e nos EUA e sendo reprodutoras das concepções europeias e americanas, esquecendo ou pouco abordando questões latinas, africanas, além de temas de raça, gênero e classe.

Para a entrevistada, é fundamental que esse passo seja ampliado o mais breve possível, para que os alunos percebam como teóricos de outros espaços, que não os centro-europeus e norte-americanos, estão pensando as relações internacionais. Ainda de acordo com ela, temas relativos à Amazônia já foram inseridos no currículo, mas precisam ser ampliados, não apenas em aspectos teóricos, mas também em termos prático-metodológicos. Disciplinas como análise de conjuntura, por exemplo, fazem com que o aluno passe a considerar como situações em outros locais podem impactar a nossa vida, de forma que a análise não se torne excludente e não se restrinja a questões econômicas.

A ideia de pensar sempre a Amazônia e o impactos do mundo, dos conflitos do mundo em como impactam a Amazônia. Por exemplo, nos conflitos atuais, estão discutindo como a mulher negra está vivendo esse processo? Quais são os impactos da guerra na Amazônia? Sempre pensando em trabalhar essa linha, apesar de não ter disciplina específica sobre isso, mas os assuntos estão sempre embutidos em algum subtópico, principalmente, quando se trabalham as disciplinas de cultura, história, formação econômica brasileira etc. (Entrevistada B, 2023).

Os entrevistados A e C também destacaram o papel dessas temáticas para a formação dos egressos dos cursos, mas reconheceram que ainda há pouca ênfase, sendo um esforço muito mais individual dos professores, em sala de aula, fazer articulações e contextualizações.

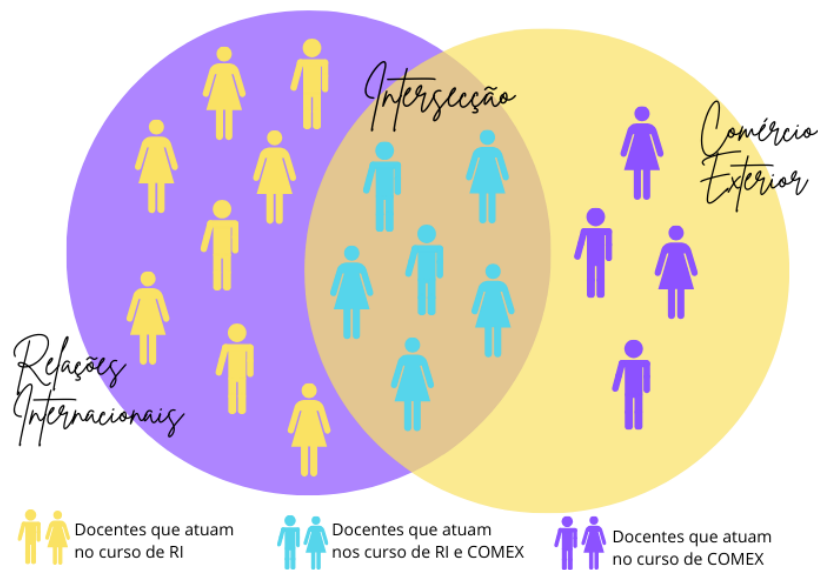
Ainda segundo o entrevistado A, o curso de RI carece de melhorias no que diz respeito à estrutura curricular. De acordo com ele, os alunos:

Aprendem por questões discutidas de forma pontual por conta de alguns professores, mas não faz parte da estrutura curricular. É uma questão de voluntarismo. Em RI por exemplo não tem nenhuma disciplina que tangencia as discussões étnico-raciais, nem de gênero por exemplo, nem obrigatórias e nem optativas (Entrevistado A, 2023).

3.3.1 Perfil dos docentes

Atualmente, o curso de RI conta com 14 professores e o curso de COMEX com 10, sendo que seis deles atuam em ambos, conforme ilustrado na Figura 3.

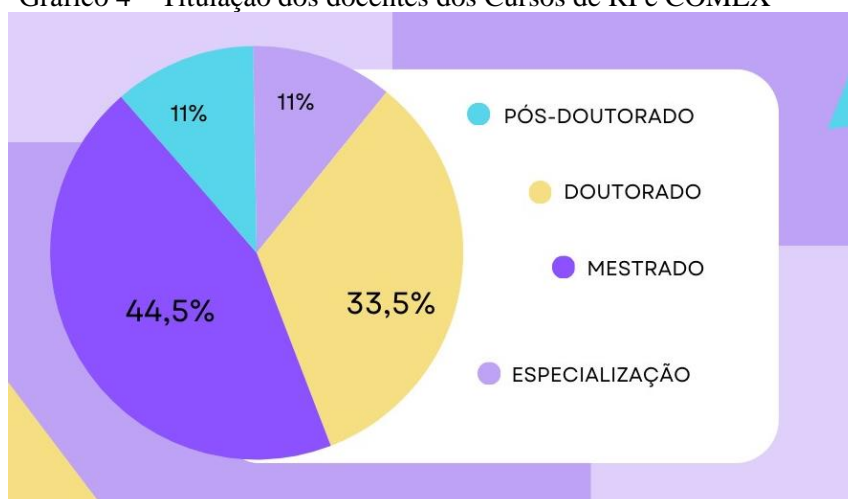
Figura 3 – Distribuição dos professores por curso - RI e COMEX



Fonte: Elaborado pela autora com dados do SIGAA (2023).

É interessante observar que, do total de docentes que atuam nos cursos de RI e COMEX, onze são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Em relação à titulação, dois docentes possuem pós-doutorado, seis possuem doutorado, oito possuem mestrado e dois possuem especialização, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Titulação dos docentes dos Cursos de RI e COMEX

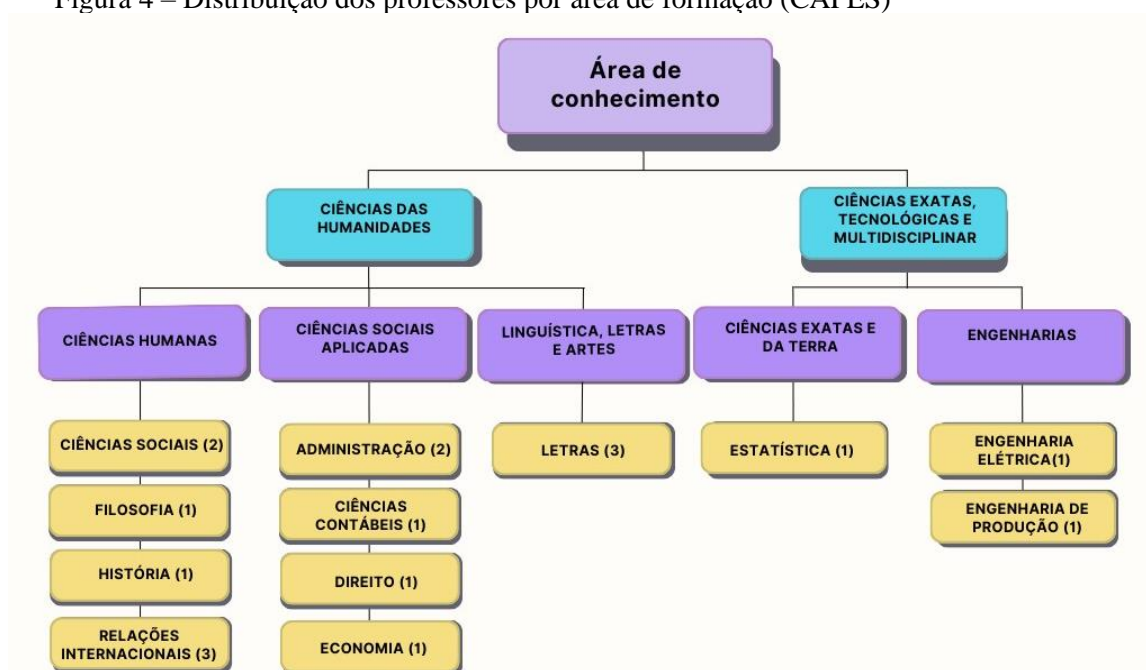


Fonte: Elaborado pela autora com dados do SIGAA (2024).

Desse quantitativo de docentes, 55,5% são efetivos e 44,5% são substitutos. No entanto, é importante destacar que, de acordo com o Diário Oficial do Estado (DOE) do dia 9 de janeiro de 2024, já foram convocados para nomeação em cargo efetivo mais nove docentes que irão atuar diretamente nos dois referidos cursos.

Quanto ao regime de trabalho, dois professores são de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva (TIDE) e 16 são de regime de 40 horas semanais. Quanto às áreas de formação, os professores estão divididos conforme a Figura 4, elaborada com base na classificação de áreas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Figura 4 – Distribuição dos professores por área de formação (CAPES)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta de currículos na Plataforma Lattes (2024).

É interessante observar as percepções dos entrevistados da pesquisa em relação ao perfil dos docentes do curso. O entrevistado D foi enfático ao afirmar que os docentes dos cursos de RI e COMEX, devido à sua formação acadêmica, não costumam demonstrar abertura para o debate sobre privilégio e sua relação com as políticas de acesso e permanência no Ensino Superior. O docente acredita que, com o ingresso já previsto de novos professores, os cursos tendem a melhorar, mas são necessários esforços formativos por parte do coletivo de docentes. Tanto é que, ao ser questionado sobre a relevância dessa proposta, o professor afirmou: “Em relação a proposta, é necessário saber que se você fizer uma formação em RI e COMEX, você só vai encontrar gente branca, e vai encontrar muita resistência. Por isso, **considero urgente esse trabalho e essa é a minha recomendação**” (Entrevistado D, 2023, *grifo nosso*).

Apesar do pouco contato com os docentes que atuam mais diretamente nos cursos de RI e COMEX, o entrevistado A concorda com a necessidade de ampliar a interlocução dos docentes com temas como equidade social, de gênero e outras demandas por debate e inclusão. O professor também reconheceu que as ciências, de forma geral, incluindo as Humanidades, ainda se constituem como um espaço de poder masculino.

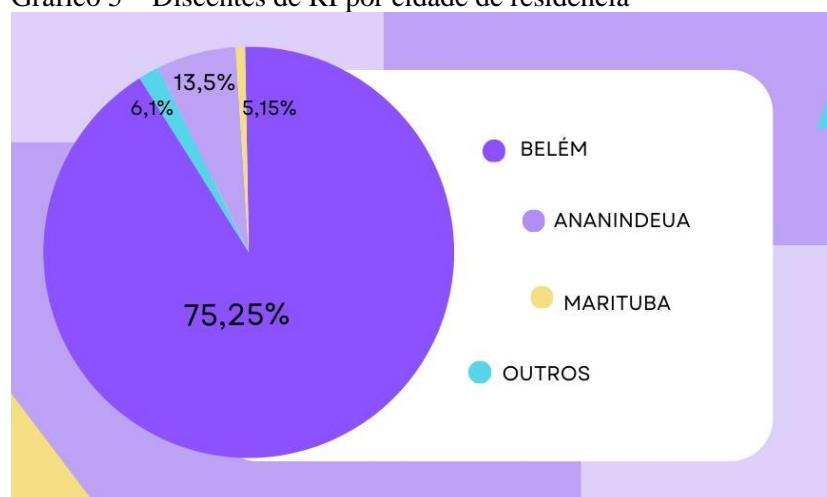
Para a entrevistada B, os docentes do curso fazem importantes esforços de formação no âmbito dos cursos, considerando que muitos são, inclusive, professores temporários. Com a possibilidade de ingresso de novos docentes com perfis diversificados—tanto do ponto de vista teórico quanto com uma base mais ampla que não seja segregacionista—a professora acredita que os cursos tendem a crescer e avançar com a formação ofertada. Também para essa docente, a proposta de pesquisa que apresentamos ajudará os professores do curso a refletirem e a alcançar a meta de repensar o PPC dos cursos.

3.3.2 Perfil dos discentes

De acordo com dados consultados no SIGAA da UEPA, em dezembro de 2023, o curso de Relações Internacionais contava com 97 discentes regularmente matriculados, e o curso de Comércio Exterior com 87. Vale destacar que a oferta e o funcionamento de ambos os cursos ocorrem apenas no período noturno.

Conforme o relatório de alunos por cidade de residência do SIGAA, no curso de RI, 75,25% dos discentes são oriundos de Belém, 13,5% de Ananindeua, 5,15% de Marituba e 6,1% de municípios como Benevides, Cametá, Igarapé-Miri, Mãe do Rio, Nova Timboteua e São João de Pirabas. A referida distribuição está representada no Gráfico 5.

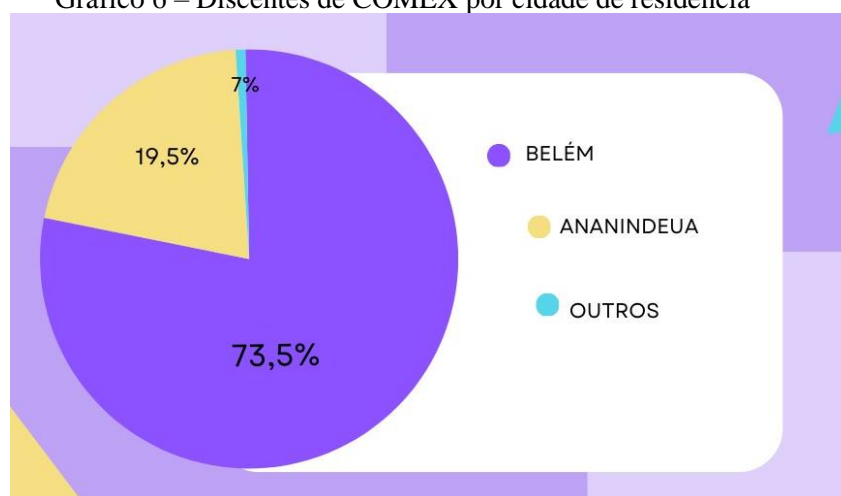
Gráfico 5 – Discentes de RI por cidade de residência



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas do SIGAA (2023).

Já em relação ao curso de COMEX, conforme o Gráfico 6, 73,5% dos discentes são oriundos de Belém, 19,5% de Ananindeua, e os 6% restantes estão divididos entre os municípios de Altamira, Bragança, Bujaru, Castanhal, Marituba e Vila dos Cabanos.

Gráfico 6 – Discentes de COMEX por cidade de residência



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas do SIGAA (2023).

Observou-se ainda que nenhum aluno dos cursos registrou pedido de atendimento especializado, ofertado no caso de Pessoas com Deficiência (PcD). Quanto às cotas, em 2023, cinco discentes ingressaram por cotas socioeconômicas e seis por cotas étnico-raciais no curso de RI. No curso de COMEX, nove ingressaram por cotas socioeconômicas e cinco por cotas étnico-raciais. Contudo, desse total de ingressantes por cota, apenas um aluno do curso de RI conta com auxílio de permanência.

Ainda em relação ao perfil dos discentes, segundo a entrevistada B, discussões sobre equidade social e questões étnico-raciais são bastante comuns entre os alunos dos cursos, que apresentam um perfil engajado, promovendo inclusive ações articuladas à noção de interseccionalidade.

Para o entrevistado A, mais recentemente, a UEPA tem recebido em seus cursos um perfil ainda mais diverso de discentes, o que enriquece o debate sobre privilégios e desigualdades sociais. Na opinião do docente, os alunos costumam estar mais envolvidos com essas questões, que muitas vezes fazem parte de suas próprias experiências, diferentemente dos professores.

Já na visão da entrevistada C, os discentes do curso de COMEX apresentam um perfil menos elitizado e mostram abertura para debates críticos. Contudo, segundo a docente, os alunos precisam “correr atrás” e fazer esforços para ampliar sua compreensão sobre seus direitos e deveres.

3.3.3 Impressões e reflexões a partir de nossa vivência como servidora

Atuando como servidora da UEPA desde 2001, tive a oportunidade de colaborar com vários setores, centros e cursos, inclusive no interior do Estado. Desde janeiro de 2021, retornei ao Campus V - CCNT/UEPA. No entanto, foi somente em abril de 2022 que comecei a colaborar com a gestão acadêmica dos cursos de RI e COMEX. Dessa forma, ao assessorar pedagogicamente esses cursos, passei a ter contato mais direto com os docentes e discentes que fazem parte dessa comunidade acadêmica.

Desde então, nos aproximamos das rotinas dos cursos e das informações sobre sua história e as intenções que fundamentaram a abertura dos cursos no âmbito da UEPA, especificamente no CCNT. De acordo com dados da entrevista realizada com a entrevistada F, a criação dos cursos ocorreu por demanda do então governador Simão Robison Oliveira Jatene, mais especificamente de sua filha, Izabela Jatene de Souza, que colaborava no desenvolvimento de uma série de ações integradas voltadas à tentativa de estabelecer uma agência da ONU em Belém. A criação dos cursos foi considerada um passo importante nesse sentido.

Assim, por força do convênio firmado entre a UEPA e a Escola de Governo do Pará (EGPA), os cursos foram iniciados com a previsão de que a UEPA forneceria professores e recursos humanos, enquanto a EGPA disponibilizaria a estrutura e os recursos materiais. No entanto, segundo a entrevistada F, isso não ocorreu como previsto: a estrutura não correspondeu ao acordado, os discentes foram tratados com desprezo e descaso, e diversas situações

conflitantes começaram a surgir, gerando insatisfação tanto entre os discentes quanto na gestão da UEPA com a parceria.

Somado a isso, devido à distância entre a EGPA e o *campus* da UEPA, onde estavam disponíveis os laboratórios e bibliotecas de suporte aos discentes, a situação foi se agravando. Essas informações e impressões sobre a insatisfação dos alunos também foram mencionadas pela entrevistada E, que assessorava o curso na época e concedeu entrevista a esta pesquisadora.

Como já mencionamos, os cursos deveriam ter iniciado suas atividades em 2017 e deveriam ocorrer nas dependências da EGPA. No entanto, apenas o curso de Relações Internacionais funcionou nesse espaço, enquanto o curso de Comércio Exterior teve que aguardar a entrada de uma nova turma no ano seguinte.

Ainda de acordo com a entrevistada F, o curso de RI funcionou na EGPA apenas durante dois semestres (2º semestre de 2017 e 1º semestre de 2018). Devido a problemas estruturais, o CCNT foi obrigado a repensar a forma de oferta e buscar alternativas para viabilizar o funcionamento dos cursos no Campus V. Assim, foi criado um espaço onde puderam funcionar as coordenações dos cursos, localizadas no Bloco B, e as salas de aula, no Bloco A.

Vale frisar que, devido à restrição de espaço, as coordenações dos cursos de RI e COMEX ainda compartilham a mesma estrutura física (sala) e de pessoal (servidores), funcionando apenas no período noturno, considerando a disponibilidade das salas de aula. Apesar do curto período de colaboração com os cursos, acreditamos que essa situação gera uma série de prejuízos pedagógicos, principalmente pela dificuldade em viabilizar a reoferta de disciplinas, executar monitorias, entre outras ações que poderiam beneficiar a formação dos discentes. Apesar disso, os cursos estão entrando em seu 8º ano de atividade e continuam preenchendo suas vagas para a formação em Belém.

Nesse momento, as coordenações aguardam a conclusão das obras em andamento no CCNT para que possam ter acesso a mais espaços administrativos e, assim, separar a estrutura administrativa das coordenações. Além disso, a conclusão das obras permitirá a disponibilidade de salas de aula em outros turnos, possibilitando a alternância dos horários de entrada dos discentes nos próximos processos seletivos.

É importante ressaltar que, na época da criação dos cursos, os docentes e gestores do CCNT não participaram da elaboração dos PPCs, que foram desenvolvidos por uma comissão designada pela Reitoria da UEPA. Esta comissão acompanhou, em certa medida, o processo de indução do Governo do Estado para a abertura dos cursos de RI e COMEX. Nesse contexto, a

única responsabilidade do CCNT foi avaliar e aprovar os projetos no Conselho de Centro (CONCEN).

Devido a essa configuração, buscamos informações sobre o perfil dos docentes da UEPA que compuseram a comissão e notamos a ausência de profissionais das áreas específicas de RI e COMEX na composição, conforme detalhado no Quadro 5.

Quadro 5 – Formação acadêmica dos integrantes da Comissão de Elaboração dos PPCs de RI e COMEX

Docente/ Nível e Área Formação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doc
1	Licenciatura Plena em Pedagogia	Educação e Problemas Regionais	Educação - Avaliação Educativa	---	---
2	Direito	Metodologia do Ensino Superior Direito Penal	Direito Penal	Direito	Direito Penal
3	Ciências Sociais	---	Ciências Sociais - Sociologia	Ciências Sociais	---
4	Ciências Sociais	Planejamento e Desenvolvimento de Áreas Amazônicas	Planejamento do Desenvolvimento	Ciências socioambientais	---
5	Direito	Ecoturismo	---	---	---
6	Licenciatura Plena em Letras	Língua Portuguesa e Análise Literária	Planejamento e Políticas Públicas	---	---
7	Licenciatura Plena em Pedagogia	Administração de Recursos Humanos	Administração	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações extraídas a partir do PPC dos cursos e em consulta direta na Plataforma Lattes (2024).

Como podemos observar, o processo de configuração e implantação dos cursos de RI e COMEX foi induzido por instabilidades tanto na procura quanto na oferta das atividades, cujos efeitos ainda repercutem no funcionamento dos cursos até hoje. Apesar das dificuldades mencionadas, o CCNT/UEPA tem se esforçado para manter a oferta desses cursos, como evidenciado pela entrevistada F, que ressaltou a importância dos dois cursos para o centro, especialmente porque foram implantados após um longo período sem novos investimentos. Por outro lado, na percepção do entrevistado D, os cursos de RI e COMEX ainda parecem estar, em

suas palavras, “fora do ninho”, já que demandam debates próprios das Ciências Sociais, mas estão alocados em um centro que se dedica mais fortemente às Engenharias e Tecnologia.

A entrevistada F destacou que, desde seu ingresso na UEPA em 2004, não havia notícias de intenção de criar cursos até a implantação de RI e COMEX. A abertura desses cursos trouxe novas perspectivas para o Centro, especialmente no que diz respeito à internacionalização, o que é fundamental para o crescimento da Universidade como um todo, bem como para o desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação e das iniciativas de pesquisa. No entanto, a entrevistada F expressou sua decepção com a forma como os cursos foram abertos, ressaltando que apenas em 2024 esses cursos poderão contar com o número necessário de professores efetivos e qualificados nas áreas, conforme a convocação do último concurso público.

Assim, diante das muitas mudanças pelas quais os cursos de RI e COMEX estão passando e passarão em breve, almejamos que este trabalho contribua para o amadurecimento acadêmico desses cursos, proporcionando mais visibilidade e investimentos. Embora muito já tenha sido alcançado, novos caminhos estão sendo traçados para estruturar e sistematizar esses próximos passos, sem deixar de reconhecer o progresso já realizado até aqui.

3.4 Percepções dos entrevistados sobre políticas afirmativas na UEPA

A respeito das políticas afirmativas na UEPA, o entrevistado D destaca que a Universidade assumiu essa responsabilidade mais recentemente. Ele foi convidado e aceitou a responsabilidade de instituir as cotas quando ocupava o cargo de diretor de extensão. O professor participou da elaboração da resolução das cotas e da consulta pública com os movimentos sociais, acompanhando todo o processo por seis meses.

Apesar da implementação das cotas, outras ações afirmativas foram desenvolvidas. Por exemplo, em 2022, foi lançado um edital de extensão específico para ações em territórios quilombolas, atendendo 64 projetos que estão sendo realizados em comunidades quilombolas em todo o estado do Pará. Em 2024, será lançado um edital específico para atuar em territórios indígenas, atendendo também às demandas das regiões de integração.

Em relação à Pós-Graduação, o docente explica que, devido ao compromisso assumido pela gestão para que os programas reservassem vagas para Negros e Indígenas, houve uma mobilização, e acredita que quase todos já aderiram.

Em 2016, quando as cotas sociais foram implementadas, 30% das vagas eram destinadas a alunos de escolas públicas. Esse percentual aumentou e hoje corresponde a 50%.

O docente também indicou que o próximo processo seletivo para a graduação incluirá reserva de vagas para PcDs.

Para o entrevistado A, as políticas afirmativas na UEPA, apesar de institucionalizadas, ainda são recentes em termos de eficácia prática. O entrevistado mencionou o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABI), coordenado pelo entrevistado D, e afirmou que, embora a política institucional tenha avançado, algumas dinâmicas permanecem muito localizadas, principalmente no âmbito da Educação.

Assim, ponderou que é necessário considerar não apenas o ingresso, a permanência e a conclusão, mas também os egressos. É importante saber o que estão fazendo e se a formação oferecida pela UEPA permite formação continuada para entender como a Universidade tem lidado com essas questões. Ele afirma que é essencial criar um observatório das cotas, pois, por ser uma política recente, precisa gerar dados. Precisamos refletir sobre essa política e sobre as políticas derivadas dela.

As entrevistadas B e C indicaram desconhecer as políticas afirmativas e reiteraram que é necessário que a Universidade promova uma maior divulgação das ações relacionadas a essas políticas.

CAPÍTULO 4: O Produto Educacional

4.1 A escolha pela Sequência Didática

As sequências didáticas, segundo Zabala (1998), constituem-se de um conjunto de atividades que se caracterizam principalmente pela forma como são organizadas e articuladas em sequências ordenadas. Avaliando sua composição, o autor afirma que essas sequências se configuram como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

Ainda segundo o autor, é necessário que as sequências didáticas mantenham um caráter unitário e reflitam toda a complexidade da prática, atendendo às três fases da intervenção reflexiva: (i) planejamento; (ii) aplicação; e (iii) avaliação. Trata-se de uma prática educativa complexa que demanda um esforço conceitual e de desenvolvimento trabalhoso e minucioso, de modo que todas as etapas sejam articuladas e favoreçam o desenvolvimento e a qualificação do conjunto de atividades estrategicamente ordenado.

Isso significa que o aprendizado não se concentra em um conteúdo específico, mas sim em uma composição articulada de temas, experiências e atividades que favorecem o que Zabala (1998) denomina como "aprendizagem composta".

Assim, a partir desse embasamento, optamos por desenvolver uma sequência didática sobre privilégio e relações interseccionais no Ensino Superior. Essa sequência é baseada na articulação de dinâmicas e materiais estrategicamente selecionados e ordenados para sensibilizar os docentes dos cursos de RI e COMEX da UEPA, promovendo a adoção de posturas mais dialógicas e respeitosas em relação aos marcadores sociais da diferença dos sujeitos com os quais interagem dentro e fora da Universidade, a partir do entendimento da interseccionalidade como uma abordagem analítica.

A seguir, descreveremos os aspectos gerais da sequência didática proposta e sua estrutura.

4.2 Descrição da sequência

A sequência didática proposta, intitulada "Auto(reflexão) sobre Privilégios e Relações Interseccionais no Ensino Superior", foi planejada para uma ação formativa presencial com

duração de cinco horas. A atividade envolve até 20 docentes e abrange a realização de tarefas antes, durante e após a discussão na etapa presencial.

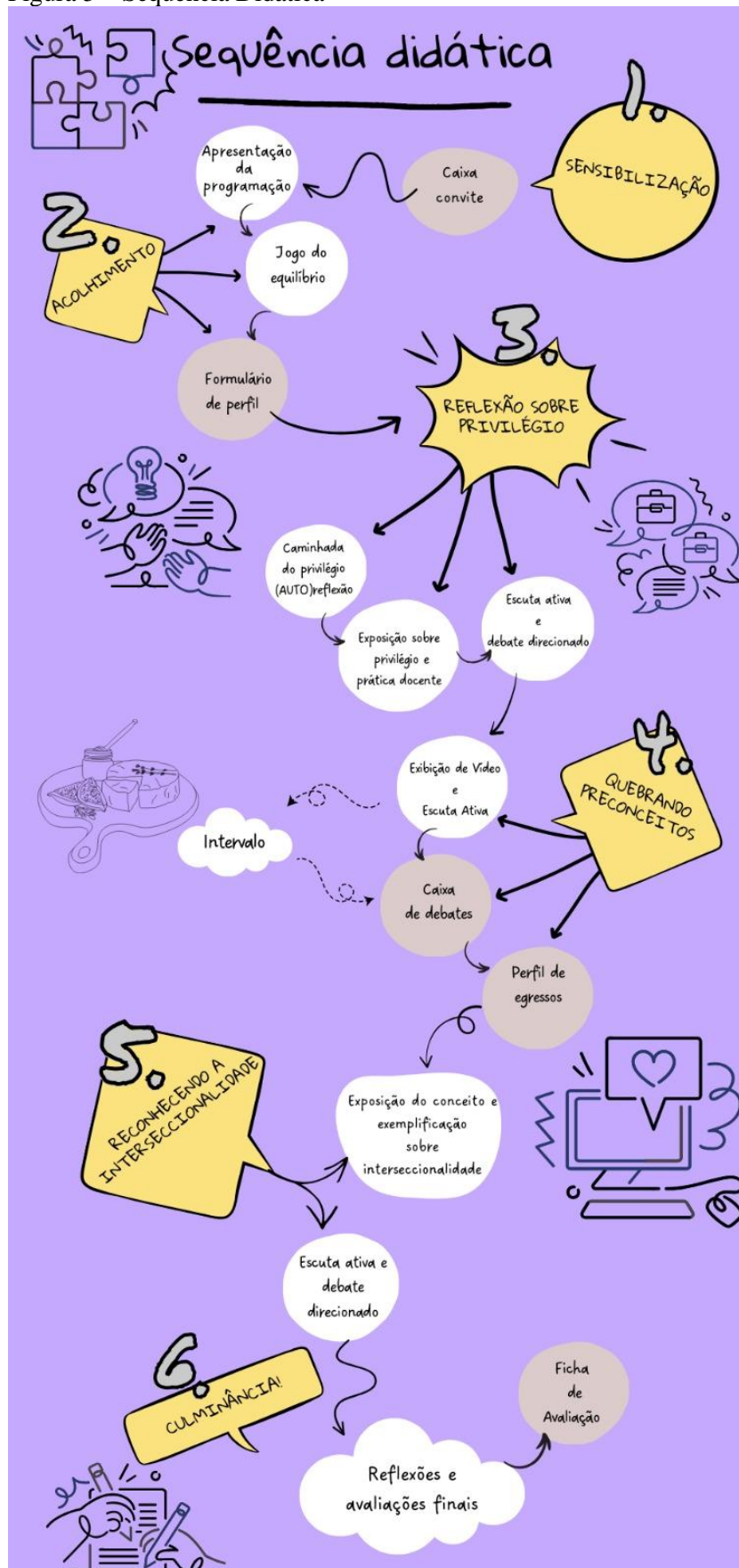
Para tal, a sequência didática aborda, por meio de momentos expositivos, dinâmicas e discussões, cinco conceitos e temas principais: (i) Conceito de Privilégio; (ii) Relação entre Privilégio e Educação; (iii) Políticas Públicas e a Democratização do Ensino Superior no Brasil; (iv) Racismo e suas Implicações Sociais; (v) Interseccionalidade: um Caminho Analítico Possível.

A referida sequência tem como **objetivo de aprendizagem**: introduzir e fomentar a reflexão teórico-prática entre os docentes sobre os conceitos de privilégio e interseccionalidade no contexto do Ensino Superior, com base em subsídios teórico-práticos e em autorreflexões sobre suas próprias trajetórias acadêmicas.

A expectativa é que, após a sequência, o docente esteja estimulado a adotar posturas mais dialógicas e sensíveis em relação aos marcadores sociais da diferença dos sujeitos com os quais interage dentro e fora da UEPA, a partir do entendimento da interseccionalidade.

Para facilitar a visualização da sequência proposta, elaboramos uma ilustração (Figura 5) que detalha as etapas, bem como os materiais e dinâmicas utilizados em cada momento.

Figura 5 – Sequência Didática



Fonte: Elaborado pela autora no Canva (2024).

Como se pode observar na Figura 5, a sequência didática voltada à formação de professores dos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais e Tecnologia em Comércio Exterior da UEPA está estruturada em seis etapas, a saber:

- a) Sensibilização;
- b) Acolhimento;
- c) Reflexão sobre Privilégio;
- d) Quebrando Preconceitos;
- e) Reconhecendo a interseccionalidade;
- f) Culminância.

Em cada etapa temática, foram realizadas dinâmicas e/ou momentos expositivos de conceitos — demarcados pelas bolas brancas na Figura 5 —, além do uso de materiais elaborados por nós ou selecionados por meio de curadoria prévia, representados pelas bolas cinzas.

O início da sequência foi baseado em uma estratégia de sensibilização e orientação/preparação dos participantes para o momento presencial. A proposta é que, a partir de um *press kit* intitulado "Caixa Convite" (Figura 6), que reuniu um conjunto de materiais sobre a proposta formativa, despertássemos a curiosidade e o engajamento dos docentes para a participação no momento presencial previamente agendado.

Vale ressaltar que as caixas foram entregues pessoalmente: algumas no endereço residencial dos participantes, outras em locais de trabalho, e algumas na própria UEPA. O tempo dedicado a esse processo de entrega e sensibilização foi de três dias.

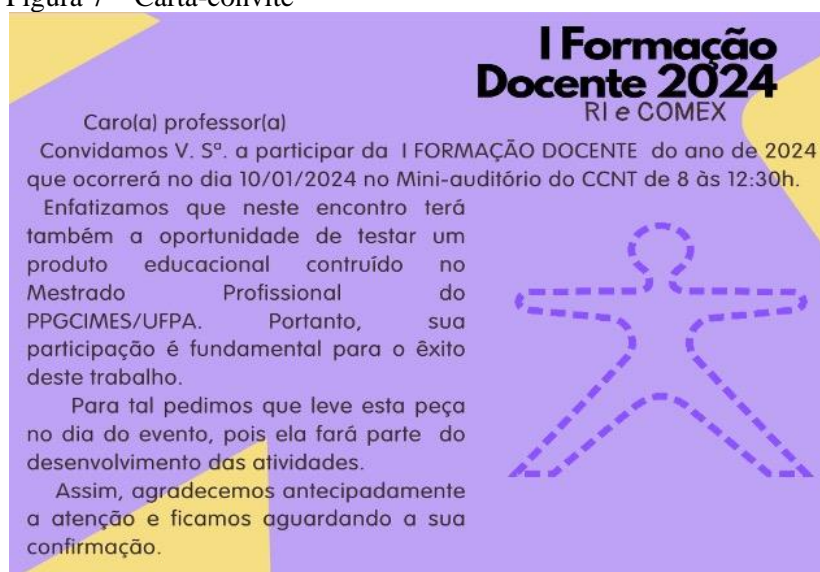
Figura 6 – Caixa-convite



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A Caixa Convite foi confeccionada a partir de uma caixa de papel kraft personalizada com a identidade visual inicial da pesquisa e continha: 1) uma Carta Convite (Figura 7), explicando a proposta de formação docente, o local e a data da realização; 2) um folder com a síntese da programação (Apêndice E); 3) um Formulário de Perfil (Apêndice F); e 4) uma peça do jogo do equilíbrio (identificada na foto da caixa aberta na Figura 6), para a qual não foram fornecidas orientações prévias, com o objetivo de despertar a curiosidade dos participantes.

Figura 7 – Carta-convite



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A atividade introdutória da Etapa 2, denominada Acolhimento, consistiu em uma apresentação por meio de slides, que recapitula as informações previamente fornecidas no folder entregue aos participantes. Em seguida, teve início a primeira dinâmica, baseada no jogo do equilíbrio. Cada participante deveria tentar empilhar uma peça do jogo (Figura 8) sem derrubar as demais, representando uma forma de trabalho coletivo. A ideia era que cada peça simbolizasse a importância de cada indivíduo em uma situação, promovendo a percepção sobre a relevância do trabalho docente e da união para que o “jogo” aconteça.

Figura 8 – Peças do jogo do equilíbrio



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

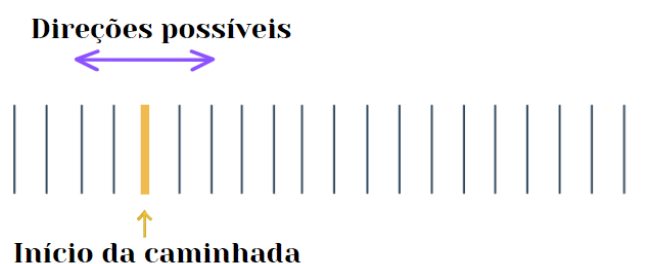
Ainda na etapa de acolhimento, está previsto o uso do Formulário de Perfil, que deve ser previamente preenchido pelos participantes. No entanto, caso alguém não tenha preenchido o formulário, pode fazê-lo antes do início da atividade. Nessa dinâmica, os formulários são fixados em um painel ou parede e, em seguida, cada participante deve escolher um formulário no mural (exceto o seu) para ler em voz alta e tentar identificar a pessoa a quem pertence. Se não conseguir, a vez passa aos demais colegas do grupo. A ideia é proporcionar uma oportunidade para que todos conheçam melhor os outros participantes, além da convivência formal cotidiana na universidade.

O objetivo desse momento é promover a aproximação do grupo e o entendimento sobre privilégios, além de reforçar o papel relevante que cada um desempenha no contexto de muitas

vidas, especialmente no contexto dos seus alunos. Também se busca introduzir discussões sobre privilégio e interseccionalidade. O tempo dedicado a essa etapa foi de 30 minutos.

Em seguida, na etapa 3, Reflexão sobre Privilégio, convidamos os participantes a percorrer a Caminhada do Privilégio, conduzida por um conjunto de marcações no chão do espaço onde a ação é realizada. No caso do miniauditório da UEPA, fixamos 21 linhas, conforme mostrado na Figura 9.

Figura 9 – Marcação de linhas para caminhada do privilégio



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para começar, todos os participantes devem se posicionar na linha que indica o início da caminhada. Em seguida, o facilitador fará, em voz alta, uma sequência de perguntas. A cada pergunta, os participantes devem caminhar para a linha anterior ou posterior, conforme o comando de cada questionamento. Essa dinâmica permite que as pessoas percebam e reflitam sobre o impacto do privilégio ou a ausência dele em suas trajetórias. Vale ressaltar que essa atividade foi inspirada por outras experiências disponíveis na plataforma de vídeos online YouTube⁵.

Logo após a caminhada, os participantes assistem a uma breve apresentação introdutória sobre o conceito de privilégio. Esse momento visa complementar o entendimento e favorecer o debate e a escuta ativa que serão conduzidos na sequência. O tempo dedicado à etapa 3 foi de 30 minutos.

A etapa 4, intitulada "Quebrando Preconceitos", começa com a exibição de um vídeo⁶ pré-selecionado, de cinco minutos, produzido pelo Canal "Quebrando o Tabu" e apresentado pelo GNT. Entre os temas abordados pelo vídeo estão: "O que é privilégio?" e "Tem meritocracia no Brasil?". O objetivo é introduzir diferentes pontos de vista sobre privilégio e estimular um breve momento de debate, que teve duração de 15 minutos.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=MuoE3IJZoZU> e <https://www.youtube.com/watch?v=hD5f8GuNuGQ&t=0s>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=na2h76KrW2g>

Após o intervalo, retomamos a sequência com a dinâmica da Caixa de Debates. Para esse momento, utilizamos uma caixa de papelão reaproveitada para acomodar cartões com matérias de jornais e revistas abordando diversas formas de preconceito (sexismo, racismo, etarismo, capacitismo, etc.), além de situações relacionadas à exclusão, inclusão e políticas afirmativas no Ensino Superior, entre outros temas. O material foi confeccionado manualmente e impresso em gráfica rápida.

A dinâmica é destinada à discussão dos temas e à reflexão dos participantes sobre se conseguiam identificar alguma relação com as situações expostas nas fichas da caixa. O objetivo era compreender melhor a percepção dos participantes sobre os temas apresentados, possibilitando que a socialização dessas percepções ampliasse o entendimento e sensibilizasse os docentes para os cuidados necessários em tais situações.

Durante a socialização gerada pelas fichas contidas na Caixa de Debates, retomamos a discussão para aproximá-la e vinculá-la especificamente às necessidades formativas dos cursos de Relações Internacionais (RI) e Comércio Exterior (COMEX). Para isso, distribuímos um material impresso (Figura 10) contendo a descrição do perfil de egressos esperado de cada curso, extraído dos respectivos PPCs.

Figura 10 – Material com perfil dos egressos dos Cursos de RI e COMEX

PERFIL DE EGRESSO

Relação Internacionais

- O profissional formado nesse curso deve atuar de forma ética e responsável.
- é de suma importância a capacidade de compreender a cultura, os hábitos e costumes dos diversos países com quem se negocia. Sendo assim, o respeito ao próximo e a capacidade de ouvir, tornam-se fatores de sucesso para este profissional.
- O egresso deverá estar habilitado para analisar e intervir em cenários interdisciplinares que envolvam aspectos de Economia, Direito, Política, História, Geografia e áreas afins, com vistas a traçar perspectivas e verificar características inerentes ao mundo contemporâneo.
- O profissional dessa área deve possuir um alto grau de bom senso, percepção e participação na solução dos problemas das empresas, bem como do meio social em que vive.
- compreender os diversos contextos interculturais para identificar situações problemas no intuito de elaborar e avaliar o cenário para tomar as decisões pertinentes a cada situação.
- avaliar os processos políticos, econômicos, sociais, culturais e jurídicos em países e/ou regiões; - identificar e avaliar os resultados das crises econômicas na comunidade internacional;

Comércio Exterior

- utilizar de maneira adequada os conhecimentos específicos de sua área de formação para compreender os diversos contextos interculturais para identificar situações problemas no intuito de elaborar e avaliar o cenário para tomar as decisões pertinentes a cada situação.
- É um profissional que atua de forma pró-ativa, empreendedora, ética e responsável, a fim de desempenhar da melhor maneira as suas atividades na área internacional.
- é de suma importância a capacidade de compreender a cultura, os hábitos e costumes dos diversos países com quem se negocia. Sendo assim, o respeito ao próximo e a capacidade de ouvir, tornam-se fatores de sucesso para este profissional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de excertos dos PPCs dos cursos de RI e COMEX (2023).

Nesse momento, é necessário relacionar o que está sendo discutido desde o início da atividade com as demandas já preconizadas pelos próprios cursos, de modo que esses temas

não estejam distantes da prática docente dos participantes. A ideia foi reforçar que não se tratava de temas desconectados, mas sim de conhecimentos necessários e exigências de ambos os cursos, conforme os PPCs.

Com base nos trechos dos próprios PPCs, tivemos a oportunidade de expandir a discussão sobre conceitos como privilégio, políticas afirmativas e democratização do Ensino Superior no Brasil, e de demonstrar a relação dessas temáticas com a prática docente dos participantes. Além de interagir com seus alunos, os docentes também precisam incentivar os discentes a travarem esses debates, dada a importância desses temas para a futura atuação profissional.

Na sequência, a etapa 5 focou no conceito de Interseccionalidade. O objetivo foi aprofundar as indagações sobre a complexidade das situações que afetam a prática docente e que exigem sensibilidade na sua avaliação. Para isso, utilizamos um conjunto de slides, previamente elaborados, que evidenciavam a interseccionalidade como uma abordagem possível. Esse momento demandou cerca de uma hora.

A didática proposta encerra-se com a etapa 6, denominada Culminância, que se destina às últimas reflexões sobre a proposta formativa e os temas debatidos. Nesse momento, também abrimos espaço para avaliar o formato das atividades e para receber críticas e sugestões de melhorias dos participantes. Ao final de todas as colocações, solicitamos o preenchimento de uma Ficha de Avaliação, utilizando a Escala *Likert*, com 17 perguntas e 5 opções de escolha, variando de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). A ficha foi entregue impressa em uma prancheta a cada docente.

O objetivo da avaliação era entender se os docentes estavam familiarizados com os conteúdos apresentados, se estes foram significativos e relevantes para suas práticas docentes, e também obter suas opiniões sobre a metodologia utilizada. Queríamos saber se os recursos, o tempo e a linguagem estavam adequados, e se havia interesse em outras formações e se recomendariam a outros profissionais. Essas avaliações proporcionaram reflexões importantes e foram fundamentais para embasar nossos resultados e discussões. Essa etapa teve uma duração de cerca de 30 minutos.

Após descrever o funcionamento da sequência didática proposta, apresentaremos a seguir os resultados alcançados na ação piloto realizada com os docentes dos cursos de RI e COMEX.

CAPÍTULO 5: Avaliação e Resultados

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos durante a aplicação da sequência didática na ação piloto realizada em janeiro de 2024.

Como previamente descrito no Capítulo 2, para testar a primeira versão do produto educacional, convidamos 18 docentes dos cursos de RI e COMEX. Após confirmar a disponibilidade dos colegas, formalizamos os convites por e-mail e por meio da entrega das Caixas Convite. Na ocasião, doze colegas confirmaram participação, mas apenas nove compareceram ao Miniauditório do CCNT no dia 10 de janeiro de 2024.

5.1 Perfil dos participantes

No Quadro 6, apresentamos o perfil dos docentes participantes, com base nos dados compilados do Formulário de Perfil enviado previamente aos colegas para participação na ação piloto.

Quadro 6 – Perfil dos docentes que participaram da ação piloto com o produto educacional

Docente/ Características	DOCENTE A	DOCENTE B	DOCENTE C	DOCENTE D	DOCENTE E	DOCENTE F	DOCENTE G	DOCENTE H	DOCENTE I
GÊNERO	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Não binário	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
COR DA PELE	Parda	Parda	Parda	Branca	Parda	Parda	Branca não-caucasiana	Parda	Branca
COR DOS OLHOS	Castanho	Castanho escuro	Castanho	Castanho	Castanho escuro	Castanho escuro	Cinza	Castanho escuro	Verde
TIPO DE CABELO	Liso	Liso	Castanhos	Liso	Crespo/cacheado	Cacheado	Ondulado	Ondulado	Crespo ondulado
IDADE	41	37	32	62	35	45	41	36	50
GRADUAÇÃO	Administração	Relações Internacionais	Letras-Língua Espanhola	Administração	Relações Internacionais	Estatística	Engenharia de Produção/ Ensino de Língua Inglesa	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais	Engenharia Civil
PÓS-GRADUAÇÃO	Mestrado em Administração	Esp. Em docência no Ensino superior e MBA em Gestão de Negócios e Comércio Exterior	Mestrado em Letras – Linguística e Teoria Literária	Mestrado em Ciências Políticas	Doutorado em Relações Internacionais	Mestrado em Ciências Ambientais	Doutorado em Engenharia e Gestão Industrial	Mestrado em Ciências Sociais	Doutorado em Engenharia de Recursos Naturais

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações extraídas Formulários de Perfil preenchidos pelos participantes (2024).

Como se pode observar no Quadro 6, os docentes participantes têm uma idade média de 42 anos e se identificaram como sete do sexo feminino, um do sexo masculino e um de gênero não binário. Em relação à cor da pele, seis declararam ser pardos e três, brancos. No que diz respeito à cor dos olhos, sete participantes relataram ter olhos castanhos, uma docente, olhos verdes, e uma, olhos acinzentados.

Quanto às áreas de formação, elas são diversas, incluindo Administração, Ciências Sociais, Estatística, Letras, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Relações Internacionais. Entre os participantes, três possuem doutorado, cinco têm mestrado e um, especialização.

5.2 Principais comentários e discussões

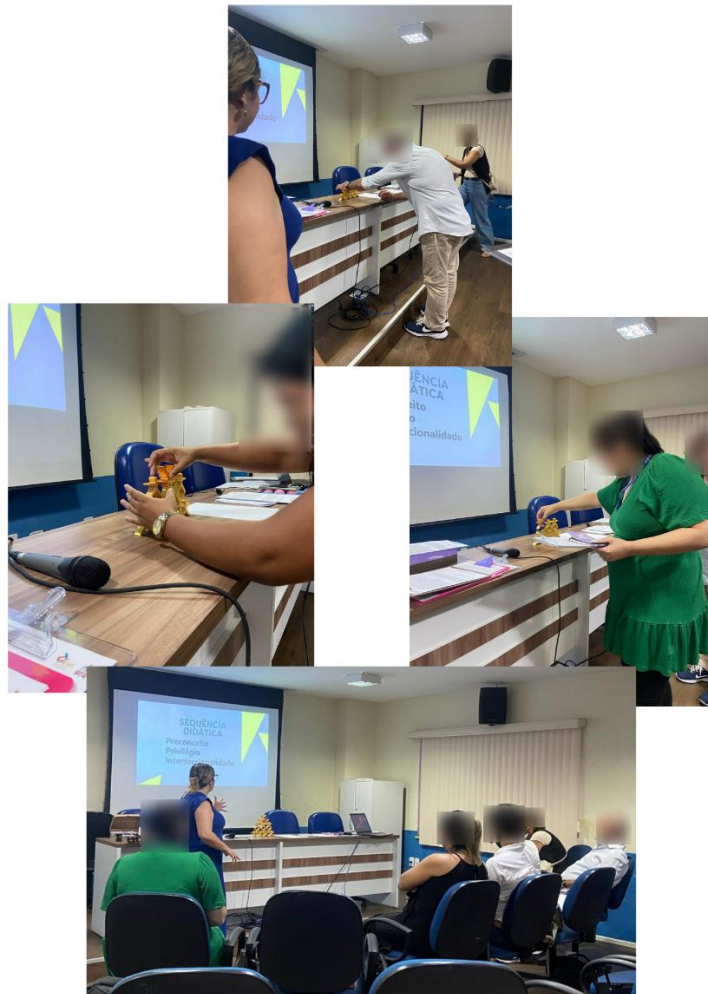
Sobre o desenvolvimento da sessão presencial, esta começou com uma breve explicação sobre o motivo de a formação estar ocorrendo naquela data e não no início do período letivo, como normalmente acontece. Esclareceu-se que estávamos desenvolvendo um produto educacional no âmbito de nosso Mestrado, destinado a ser trabalhado com os docentes dos cursos de RI e COMEX, uma vez que esse é o lócus de atuação profissional.

Antes de iniciarmos as atividades, solicitamos que todos preenchessem e assinassem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme o Apêndice C.

Em seguida, apresentamos a Sequência Didática por meio de material impresso distribuído a cada participante, ao mesmo tempo em que projetamos o conteúdo na tela. Após isso, pedimos que abrissem a caixa-convite, entregassem a ficha de perfil preenchida e retirassem a peça do jogo do equilíbrio.

Como já havíamos deixado uma fileira de peças de base montada sobre a mesa, solicitei que cada participante empilhasse sua peça (Figura 11), tentando não derrubar as demais.

Figura 11 – Participação dos docentes durante a dinâmica do jogo do equilíbrio



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Quando todos colocaram suas peças, explicamos o objetivo da dinâmica, enfatizando que cada um de nós é uma "peça" dentro de um "todo", um coletivo, e que, para alcançar objetivos comuns, precisamos e dependemos uns dos outros. Precisamos estar em equilíbrio para desenvolver nosso trabalho e realizar nossas atividades com eficiência. Solicitamos que observassem e percebessem que, de longe, as peças pareciam iguais, mas, ao olharem de perto, constatariam as diferenças, assim como acontece com as pessoas, conosco e com nossos alunos. Por isso, é necessário visualizar e respeitar a importância de cada um no contexto. Alguns professores relataram dificuldade em manter o equilíbrio e sentiram um pouco de pressão para não derrubar tudo, associando isso às suas próprias atividades docentes e à atuação profissional.

Enquanto os participantes empilhavam as peças, fomos fixando os formulários de perfil no mural. Em seguida, pedimos que cada participante escolhesse um formulário que

estava na parede (Figura 12), com exceção do seu próprio. Ao ler o formulário em primeira pessoa, os participantes deveriam tentar identificar, pelas características apresentadas, quem era o autor. Após as leituras e identificações, explicamos que o objetivo da dinâmica era fazer com que se percebessem e se descrevessem, além de aguçar o olhar para o outro.

Figura 12 – Formulários fixados na parede



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

De acordo com alguns professores, esse momento foi muito importante, pois ofereceu a oportunidade de conhecer melhor os colegas, seus interesses, entre outros aspectos. Os participantes relataram ter ficado impressionados ao descobrir que, apesar de já trabalharem há algum tempo na UEPA, alguns colegas que apenas conheciam de vista pelos corredores eram, na verdade, do mesmo curso. As dinâmicas de acolhimento foram, portanto, estratégicas para promover essa integração e a troca de experiências sobre situações vividas com os alunos dos cursos, além de refletir sobre suas trajetórias.

Vale mencionar que a Docente E, ao ler o conteúdo da ficha da Docente C, mencionou ter se identificado bastante com o perfil do colega. Ela destacou como aquela dinâmica a fez lembrar de um caso de uma discente que chegava atrasada às suas aulas todos os dias. A docente relatou ter ficado muito sensibilizada, pois havia vivido uma situação semelhante durante sua própria formação, já que residia em outro município e, assim como sua aluna, dependia de transporte coletivo (ônibus e barcos) para se deslocar até a Universidade, e muitas vezes não

era compreendida por chegar atrasada. A atividade vivenciada na sequência reiterava para ela a importância de adotar uma postura mais empática do que a que ela havia recebido.

Nesse aspecto, evidenciamos novamente a relevância de proporcionar espaços que fomentem um olhar mais atento. Não basta apenas chegar à sala de aula e cumprir com os conteúdos; é essencial que o objetivo do trabalho seja alcançado. Ter sensibilidade, empatia e um olhar interseccional faz toda a diferença na condução de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Interessante observar que tanto a Docente A quanto a Docente G relataram ter sofrido preconceito de gênero na profissão, especialmente no início de suas carreiras. Isso reflete o quanto determinados espaços ainda são segregados e segregadores, reforçando a necessidade de nos prepararmos e de ajudarmos as pessoas ao nosso redor a pensar de maneira inclusiva, e não o oposto.

Diante dos relatos, sentimos que o objetivo da dinâmica foi alcançado. Observamos que preencher a ficha, se autodescrevendo e contando um pouco da própria trajetória, foi tocante para os docentes. Além disso, eles se mostraram sensíveis com as histórias dos colegas, refletindo sobre fatos semelhantes que vivenciaram, com alguns afirmando: "Eu também poderia ter colocado isso!". Esse espaço foi importante para evidenciar que, embora as histórias sejam diferentes, elas muitas vezes se cruzam e se espelham. Foi um momento crucial para que cada pessoa reconhecesse a sua pluralidade.

Em seguida, pedimos que os participantes se deslocassem para o outro lado do auditório para a dinâmica da Caminhada do Privilégio (Figura 13). Utilizamos um roteiro de perguntas (Apêndice G), elaborado a partir de vários exemplos e experiências postadas no YouTube, e adaptado às necessidades da pesquisa e ao perfil dos participantes. Após a execução da atividade, refletimos com os docentes sobre o fato de que algumas pessoas iniciam a caminhada com privilégios, o que as coloca em uma situação favorável em relação aos demais.

Figura 13 – Participação dos docentes na caminhada do privilégio



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Para concluir a primeira parte da dinâmica, utilizamos alguns slides para trabalhar conceitos relacionados a Preconceito e Privilégios, discutindo os marcadores sociais da diferença que influenciam a construção dos nossos olhares. Destacamos também que aprendemos ao ouvir e observar as coisas e as pessoas ao nosso redor, e que, independentemente das condições ou do meio, a aprendizagem pode ocorrer. Assim, explicamos a importância de estarmos cientes do impacto que isso tem em nossas vidas e nas escolhas que fazemos.

Em seguida, a partir de materiais previamente elaborados e selecionados, conforme descrito no passo a passo da sequência didática (Capítulo 4), abordamos os marcadores históricos de privilégios relacionados à Educação, os processos de democratização do Ensino Superior no Brasil, as políticas afirmativas, as formas de reprodução de preconceitos, os tipos

de racismo e a meritocracia. O objetivo foi contextualizar a atuação do docente e o seu papel dentro desse cenário.

Nessa direção, e buscando demonstrar que o que discutimos até então não deve permanecer apenas como um debate à parte, mas precisa ser incorporado à prática dos docentes, apresentamos excertos dos PPCs dos cursos de RI e COMEX, especificamente sobre o perfil do egresso.

Colocamos um quadro na tela e distribuimos uma cópia impressa a cada participante para que pudessem avaliar a relação entre os temas discutidos e as expectativas da Universidade em relação ao desenvolvimento na formação dos cursos. Nesse momento, observamos que, para alguns, foi uma surpresa perceber esse vínculo, revelando o quanto ainda não tinham se dado conta dessa necessidade real, o que foi evidenciado em algumas de suas falas.

A Docente A mencionou acreditar que os professores são abertos para discutir esses assuntos, mas sente que os discentes não são tão receptivos, especialmente aqueles que estão em processo de definição de sua sexualidade, que enfrentam questões financeiras, entre outras situações.

Ponderamos, então, que é essencial entender que essa questão está inserida em uma conjuntura social. Algumas situações já se configuram como condições sociais estruturantes; ou seja, a pessoa pertence a um grupo não hegemônico e não dominante. Ninguém deseja estar em um contexto desfavorável, sentir-se inferior ou em desacordo. Por isso, é natural que as pessoas sintam vergonha e não se abram em determinadas situações, especialmente com quem não confiam. No entanto, é necessário aguçar a sensibilidade e discutir possibilidades e mecanismos de intervenção, além de evitar o julgamento prévio.

Apesar de acolher o comentário da docente, é importante observar que ele difere da opinião de outros docentes entrevistados, que reconheceram uma maior abertura dos discentes para a realização de certos debates, em alguns casos até mais do que entre os próprios docentes. Dessa forma, relativizamos a afirmação de que os alunos têm dificuldades em abrir o diálogo, sugerindo uma possível transferência de responsabilidade entre docente e discente.

Importante frisar que os professores elogiaram o momento em que puderam ouvir, perceber e dialogar sobre questões que consideram extremamente importantes para se enxergarem e reconhecerem o outro. Eles compreenderam que, ao sensibilizar o olhar, é possível perceber melhor o colega, o aluno e as pessoas ao seu redor.

Para contribuir com o processo reflexivo, apresentamos um vídeo de cinco minutos, conforme mencionado no Capítulo 4. Após a exibição, os professores foram convidados a fazer um intervalo para o lanche. Ao retornarmos, retomamos as discussões, interligando os

questionamentos para a próxima dinâmica, que era a caixa de discussões. Nessa etapa, os docentes dialogaram sobre suas percepções, encadeando todo o debate até aquele ponto. Utilizamos fichas (Apêndice H) com títulos de matérias publicadas em diferentes fontes de notícias sobre temas já abordados, de forma a estimular a discussão. Esse foi um momento ímpar, pois os professores puderam efetivamente confrontar suas opiniões anteriores com o que haviam ouvido durante a atividade e expor aos colegas suas posições.

As notícias e materiais escolhidos para a ação piloto foram:

- a) “Mães estudantes sofrem discriminação em universidades”.
- b) “Somos invisibilizados: Indígenas denunciam preconceitos nas cidades”.
- c) “Capacitismo: expressões são discriminatórias com quem tem deficiência”.
- d) “Após sofrer preconceito, MPF pede a UFAC lista de ações de combate ao racismo e discriminação”;
- e) “Pretos, pardos e indígenas nas Universidades triplicou em 21 anos”.
- f) “Entrevista: negros tem mais dificuldades de permanecer na Universidade”.
- g) “Etarismo na universidade: caloura de 45 anos registra boletim de ocorrência contra colegas”.
- h) “Cotas nas Universidades: saiba o que muda com a nova lei”.
- i) “Sentia que não fazia parte desse ambiente: os desafios de ser negro e da periferia em uma universidade”.
- j) “Ricardo Vélez: não existe universidade para todos no Brasil”.
- k) “Cartilha dá orientação para docentes de estudantes com deficiência”

Esses foram alguns temas discutidos durante o debate, que estavam alinhados com os tópicos abordados anteriormente.

Percebemos, nos relatos, que algumas das situações apresentadas já haviam sido vivenciadas ou, pelo menos, eram conhecidas por alguns participantes. No entanto, outras eram completamente novas, mesmo assim, estimularam discussões sobre como poderiam intervir nessas situações. Isso fez toda a diferença nas discussões, que se concentraram principalmente em questões como: Como estamos acolhendo toda a diversidade que nos chega? Como está a nossa escuta e como estamos nos sensibilizando com as questões apresentadas?

Um momento bastante polêmico ocorreu quando a Docente A se posicionou contra as cotas. Ela pediu para justificar sua opinião, argumentando que os investimentos e a atenção deveriam se concentrar na Educação Infantil e na Educação Básica, para que, assim, se possa

exigir igualdade posteriormente. Segundo ela, as cotas mascaram deficiências deixadas pelas escolas na formação inicial, de modo que, ao chegarem ao nível superior, os docentes precisam corrigir textos e cálculos que deveriam ter sido resolvidos anteriormente.

Nesse momento, indagamos: “E agora, o que acontece com a criança que já cresceu?”. Reiteramos que houve um movimento recente de democratização do Ensino Superior e que, há pouco tempo, não havia vagas suficientes para todas as crianças do Ensino Fundamental na rede pública. Atualmente, o contexto é diferente. Portanto, estamos tratando de adultos que foram afetados pelo déficit do sistema e que já concluíram o ciclo da Educação Básica. Questionamos o que fazer diante dessa realidade.

A Docente I interveio, afirmando que entendeu que a fala da Docente A sugeria que as cotas deveriam ser uma medida temporária. Em resposta, as Docentes H e E esclareceram que, de fato, as cotas são uma medida temporária, conforme previsto na lei. No entanto, muitos déficits e reparações históricas ainda precisam ser abordados para que as cotas deixem de ser necessárias. Como exemplo, mencionaram que, há 20 anos, encontrar um estudante negro e pobre se formando em uma turma de medicina era quase impossível; hoje, já é possível encontrar um ou dois, ilustrando a necessidade de continuar com as políticas de cotas.

Ponderamos também que as condições de privilégio podem levar as pessoas a acreditarem que vagas e espaços devem ser disponibilizados apenas para aqueles que têm mérito para ocupá-los. Reiteramos uma ideia apresentada no vídeo exibido, que afirmava que falar em meritocracia no Brasil é totalmente incoerente. Mais uma vez, fica evidente a necessidade de promover trabalhos que coloquem os docentes em diálogo, com o objetivo de despertar a compreensão de que é essencial estarmos preparados para discutir diversidade e, assim, minimizar conflitos e situações de desrespeito. Ressaltamos que todos enfrentarão situações diferentes das habituais, mesmo que ainda não tenham ocorrido em sua sala de aula; é apenas uma questão de tempo. Portanto, ter um olhar mais atento certamente auxiliará na condução dessas situações.

A Docente E destacou a importância de apurarmos nosso olhar para evitar a segregação. Relatou um episódio em que corrigiu o trabalho de uma aluna usando métodos científicos normais e acreditou que estava tudo correto. No entanto, durante uma conversa informal com a aluna em uma viagem para um evento, a docente foi surpreendida ao ouvir que a estudante havia enfrentado dificuldades para escrever após a avaliação dela. A docente expressou o choque e o sentimento de ter agido de maneira opressiva, o oposto do que pretendia. Ela explicou que esse episódio a fez repensar sua postura como docente e, buscando reverter a

situação, acabou orientando o TCC da aluna, que havia sido apresentado no dia anterior, concedendo-lhe a nota máxima.

Isso reitera a importância de refletir sobre a própria postura docente e compreender que todos estão em processo de aprendizagem. Destacamos também que o empenho nessas buscas contribui para melhorar os resultados e minimizar os impactos das questões adversas que podem surgir a qualquer momento, conforme já enfatizado.

Outro relato interessante foi o da Docente H, que destacou a importância das políticas de permanência nas universidades. Ela explicou que foi bolsista durante os cinco anos de seu curso e considerou isso um privilégio, pois sem o recurso da bolsa não teria tido condições de aproveitar sua graduação e tudo o que lhe foi disponibilizado. Afirmou que conseguiu, inclusive, participar de viagens para encontros e congressos em outros estados, experiências que, sem o auxílio financeiro, nunca teria tido naquele momento. Além disso, ressaltou que todo esse suporte lhe permitiu conquistar um arcabouço científico que facilitou sua transição direta da graduação para o mestrado.

Após os relatos e discussões, com base nos materiais selecionados e construídos para a sequência, anunciamos que faríamos uma última apresentação sobre o tema Interseccionalidade. Nesse momento, utilizamos alguns slides para uma explanação conceitual. Em seguida, buscamos relacionar o conceito a todo o contexto apresentado até então, demonstrando que a interseccionalidade é uma ferramenta valiosa para percebermos como características não hegemônicas e, em geral, pouco aceitas socialmente, quando associadas, podem ser ainda mais desfavoráveis para uma pessoa.

Dentro dessa perspectiva, provocamos novamente os docentes sobre o que estão fazendo e como irão desenvolver suas práticas a partir de então. Não basta apenas saber ou ter conhecimento; é necessário pôr em prática. Essa atitude é individual, totalmente intrínseca e marcada por desafios constantes.

Reiteramos que essas mudanças não servem apenas para resolver situações de trabalho, mas são ferramentas imprescindíveis devido à natureza do trabalho docente, que tem como objetivo central contribuir para a formação de pessoas – especialmente no caso dos alunos de RI e COMEX. Elas são essenciais não só para a vida acadêmica, mas também para o bom convívio social, ajudando a desenvolver sensibilidade para situações desfavoráveis, mesmo quando não nos afetam diretamente ou a alguém próximo. Exemplificamos o conceito mencionando algumas situações racistas nas quais, frequentemente, acabamos banalizando certos comportamentos e circunstâncias.

Ainda nesse momento, a Docente F afirmou que a situação do racismo não se restringe apenas aos negros, mencionando que também observa atitudes racistas contra pessoas brancas e que, ocasionalmente, até mesmo negros podem adotar comportamentos racistas. Nesse ponto, ponderamos que o racismo é uma condição histórica, estrutural e coletiva, vinculada a demarcações hegemônicas de uma raça.

Assim, não podemos basear a discussão apenas em casos individuais de comportamentos racistas para entender o fenômeno como um todo. Explicamos que não se trata de um negro ser racista, mas de uma construção social que leva à reprodução de certas posturas. Nesse contexto, muitas vezes a pessoa não consegue se perceber como integrante de um coletivo mais amplo.

Reforçamos que os principais indicativos apontam para um determinante histórico, com a construção de nossa compreensão começando na infância. Perguntamos como as informações eram repassadas na escola, por exemplo. Nossos livros de história, muitas vezes, reproduziam uma perspectiva predominantemente branca. Assim, nosso entendimento é influenciado pelo que aprendemos, e a escola é um dos principais locais onde essa aprendizagem ocorre. Daí a importância da escola na construção de identidades positivas.

Em seguida, a Docente G ressaltou que foi alfabetizada na década de 1980 e ainda possui seus livros de Estudos Sociais daquela época. Ela mencionou que, diversas vezes, fez *prints* desses livros e os levou para seus alunos, mostrando como a concepção sobre os negros e os índios era apresentada na época e como é difícil superar esses conceitos. A professora citou uma passagem que dizia: “Os índios (nativos) eram preguiçosos e não se deixavam escravizar, mas os negros africanos eram bons de trabalho.” Ela lembrou que, se os alunos não respondessem exatamente como estava no livro, poderiam ser reprovados. Esse exemplo ilustra a profundidade da massificação das informações e como alguns conceitos se materializaram em construções difíceis de serem expurgadas da nossa cultura.

Por sua vez, a Docente E explicou, de maneira clara e respeitosa, que estamos em um processo de aprendizagem e que discutir essas temáticas é fundamental para avançarmos. Ela enfatizou a importância de expressar o que pensamos e como isso contribui para o progresso, conforme bem elucidado pela proponente da atividade. No entanto, ela ressaltou que é necessário aprofundar a discussão, pois o racismo surge de uma concepção de existência de uma raça.

Nesse ínterim, recomendou a literatura do peruano Aníbal Quijano, que aborda como a raça se tornou um conceito crucial para discutir a estratificação social na América Latina. Segundo Quijano, a concepção de raça foi criada como uma justificativa para a escravidão, para

identificar o povo preto, indígena ou qualquer outro que não se identificasse com a pele branca. Assim, o racismo não pode ser revertido pela própria origem do conceito.

Ela também esclareceu que a escravidão existia antes, mas direcionada a prisioneiros de guerra e não baseada na cor da pele. Quando a Europa encontrou a América e a África, o conceito de raça foi criado para legitimar todas as justificativas que ouvimos anteriormente, beneficiando principalmente o branco. Isso ajuda a explicar a nossa atual composição social, que reflete nossa construção histórica.

Após esse momento, a discussão avançou com questões levantadas por vários docentes, que destacaram a importância desse debate. O que mais chamou a atenção foi o fato de que, mesmo com posicionamentos divergentes e, às vezes, antagônicos, o respeito em ouvir prevaleceu. Percebemos claramente a disposição de alguns colegas em se posicionar didaticamente e demonstrar suas posições, inclusive com embasamento científico, sem confrontar, mas cumprindo o papel de educadores. Isso nos proporcionou um feedback valioso sobre a relevância e o alcance de tudo o que estávamos propondo.

5.3 Avaliação da proposta

Após o término do debate, agradecemos novamente pela participação de todos e solicitamos que avaliassem o trabalho por meio de uma Ficha de Avaliação. Os resultados foram consolidados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultado da avaliação final realizada pelos participantes

Perguntas/Respostas	DISCORDO FORTEMENTE	DISCORDO	NEUTRO	CONCORDO	CONCORDO FORTEMENTE
O roteiro da formação apresenta sequência lógica e tornou a participação instigante.	0	0	0	2	7
O tempo disponibilizado para o desenvolvimento da formação foi suficiente?	0	0	0	3	6
Os recursos utilizados foram adequados e contribuíram para facilitar o debate de um tema complexo.	0	0	0	1	8
Os comandos das dinâmicas realizadas são objetivos e claros.	0	0	0	3	6
A linguagem adotada pela facilitadora foi didática e acessível.	0	0	0	0	9
As reflexões propostas pela sequência didática estão atualizadas e coerentes ao contexto do curso de graduação em que atuo.	0	0	0	2	7
O conteúdo apresentado é relevante ao desenvolvimento da minha prática docente.	0	0	0	0	9
As dinâmicas realizadas nessa formação podem ser adotadas como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.	0	0	0	3	6
Me vejo utilizando o conteúdo e as dinâmicas trabalhadas nessa formação em atividades no curso em que atuo.	0	0	0	2	7
A partir do que aprendi nessa formação, eu poderei auxiliar na resolução de possíveis conflitos ocorridos em sala de aula.	0	0	0	1	8
Tenho interesse em participar de outras formações a respeito desse tema.	0	0	0	1	8
As reflexões propostas pela sequência didática estão atualizadas e coerentes ao contexto do curso de graduação em que atuo.	0	0	0	2	7
Estou bastante familiarizado(a) com os conceitos e noções apresentadas nessa formação.	0	1	2	5	1
Acredito que o debate proposto por essa formação ainda é um <i>tabu</i> para alguns professores.	0	1	0	4	4
Eu recomendaria essa formação para outro docente.	0	0	0	0	9
Essa formação também deveria ser ofertada para discentes do curso em que atuo.	0	0	0	2	7

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fichas de avaliação (2024).

A partir dos resultados dessa avaliação, podemos constatar a satisfação dos docentes com o desenvolvimento das atividades propostas. Nas questões assinaladas em verde, os participantes expressaram seu grau de satisfação com o roteiro apresentado, o tempo destinado e os recursos utilizados na execução do trabalho. Nesse sentido, também avaliaram positivamente os comandos e a linguagem utilizados, considerando-os adequados para a facilitação da aprendizagem. Além disso, a condução da facilitadora foi considerada totalmente satisfatória.

Isso reflete o empenho e o cuidado na escolha dos conceitos e materiais, assim como das dinâmicas adotadas, que foram desenvolvidas para atingir cada objetivo proposto ao longo do percurso.

Diante das questões marcadas na cor laranja, constatamos com satisfação que todos os professores reconhecem a relevância do conteúdo para o desenvolvimento de sua prática. Eles expressaram que as reflexões propostas são totalmente coerentes com seu contexto de atuação profissional e que conseguem visualizar a aplicação desse conteúdo e das dinâmicas em suas salas de aula, pois consideram-nas como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, todos demonstraram interesse em participar de outras formações sobre o tema.

Acerca das questões marcadas em amarelo, seis docentes demonstraram estar familiarizados com o tema. No entanto, um deles discordou e dois se mantiveram neutros, o que indica dificuldades e barreiras que alguns docentes ainda enfrentam, muitas vezes caracterizando um distanciamento em relação aos discentes. Além disso, oito discentes confirmaram que esse debate ainda é um tabu para a categoria.

Um aspecto significativo no desenvolvimento deste trabalho foi, sem dúvida, o resultado das questões marcadas em lilás, nas quais os docentes reconheceram o valor da proposta formativa de nossa sequência didática e indicaram que a recomendariam a outros colegas e aos discentes dos cursos em que atuam, revelando o potencial de replicabilidade dessa proposta.

5.4 Ajustes no produto educacional

Com base na avaliação dos resultados descritos, sentimos a necessidade de realizar alguns ajustes no formulário, principalmente em relação à organização das perguntas, com agrupamentos por similaridade, para facilitar a compreensão e as escolhas.

Também fizemos algumas adaptações na atividade da Caminhada do Privilégio, onde demarcamos melhor as linhas e ajustamos as perguntas que, visivelmente, não estavam claras para os participantes. Dessa forma, realinhamos alguns termos e modificamos algumas posições para facilitar o entendimento.

Outro ponto importante a ser mencionado é a alteração do tempo destinado a cada atividade. Durante a execução das atividades, foi necessário ajustar a programação para atender alguns docentes que estavam com compromissos paralelos, e reorganizamos atividades como a exibição do vídeo, que consideramos essencial para o conhecimento dos participantes. Todo esse esforço revela que a ação piloto foi fundamental para estimular nosso olhar avaliativo, proporcionando alternativas de ajustes e visando melhorias e aprofundamento dos temas que fundamentam a sequência didática proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve o objetivo de desenvolver uma sequência didática que promova a discussão sobre privilégios e interseccionalidade no Ensino Superior entre docentes dos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais (RI) e Tecnologia em Comércio Exterior (COMEX) da UEPA. Nesse contexto, buscamos aprofundar o estudo desses temas, destacando que muitos direcionamentos partiram do momento da qualificação, com o intuito de dialogar de forma direcionada com os docentes dos cursos mencionados.

Na verdade, o trabalho se reconfigurou após o período de qualificação, passando da adaptação de um jogo com um instrumento de reflexão com discentes de PPCs para uma sequência didática voltada para a discussão com docentes do Ensino Superior. Apesar de o contexto de discussão inicial ter permanecido o mesmo, outros elementos foram incorporados ao debate, aprimorando qualitativamente a proposta, como, por exemplo, o estudo da interseccionalidade.

Destacamos que esse movimento ocorreu basicamente a partir do aprofundamento teórico e que a mudança e a trilha de autopercepção aconteceram primeiramente em nós. Reconhecemos que somos brancas e privilegiadas, não militantes, mas interessadas em imergir em um campo de debate que demanda e exige adesão.

Isso posto, trabalhamos no sentido de reunir elementos que estivessem alinhados com os objetivos propostos e, dessa forma, pudéssemos alcançar a meta desejada: sensibilizar os docentes para a necessidade de ampliar o debate com seus pares, com possibilidades de extensão aos discentes e outros indivíduos, dentro e fora da academia.

Para tal, desenvolvemos uma dissertação composta de cinco capítulos, projetada e estruturada como um meio facilitador desse processo de estudo. Assim, aprofundamos o referencial teórico como base e para descobrir os caminhos que, em nossa avaliação, seriam mais adequados para o desenvolvimento dos processos. Em seguida, descrevemos o contexto de intervenção que havíamos selecionado, no caso, nosso lócus de trabalho. É importante destacar o circuito realizado e o longo percurso percorrido para, então, identificar como poderíamos contribuir diretamente com nosso local de atuação profissional. Como recém-chegadas ao processo de assessoria pedagógica dos cursos, não percebíamos como poderíamos propor algo para aquela realidade educacional, até então pouco conhecida por nós.

Nesse aspecto, é importante frisar que esse percurso nos trouxe alguns inconvenientes, como a limitação de tempo, devido ao período de amadurecimento da pesquisa. No entanto, esse momento de descobertas, a partir do espaço de atuação, nos aproximou ainda mais desses

curso. Durante esse intervalo, conseguimos identificar a relação da proposta com os documentos oficiais dos cursos escolhidos, por meio dos Projetos Pedagógicos, o que adicionou um reforço positivo e tornou nossas escolhas mais robustas e significativas.

Em seguida, descrevemos nosso produto educacional, detalhando o que planejamos e o que conseguimos executar, apesar de alguns impasses, como a limitação de tempo devido ao final do ano letivo. Por fim, relatamos o desenvolvimento da sequência didática, proposta como ação piloto, que contou com a participação de professores dos cursos de RI e COMEX da UEPA. Na ocasião, descrevemos e discutimos os principais resultados alcançados.

Acreditamos no potencial dessa intervenção, que atendeu à necessidade apresentada. Assim, foi significativamente útil e muito bem avaliada pelos participantes, sendo suscetível a novas replicações e adaptável a diferentes contextos e espaços educacionais – formais e não formais.

Como contribuição, consideramos este trabalho um instrumento relevante e significativo para o grupo participante, conforme evidenciado pelos relatos e pelos resultados da avaliação estruturada realizada. Acreditamos, ainda mais, no potencial deste trabalho como mecanismo facilitador de aprendizagem, que pode beneficiar o Centro e a Universidade. Sendo o CCNT um espaço de promoção da educação e, por sua natureza, um local que congrega uma diversidade de pessoas, é fundamental que se comprometa e se mantenha aberto a discussões, especialmente aquelas relacionadas à compreensão e ao respeito pelos indivíduos que compõem essa complexidade.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. São Paulo: Jandaíra, 2022.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AZEVEDO, F. *et al.* **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. [S. l.], 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BAÍA, D. **UEPA lança cursos de Relações Internacionais e Comércio Exterior**. Belém, UEPA, 9 maio 2017. Disponível em: <https://www.uepa.br/pt-br/content/uepa-lanca-cursos-de-relacoes-internacionais-e-comercio-exterior>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- BARBOSA E SILVA, L. Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 80-99, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i3.2028>.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/ac32w8yp>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/vebewapu>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE em movimento, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CCNT. **Centros e Campi**. Belém: UEPA, [2023]. Disponível em: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/centros-e-campi>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CCNT. **Sobre o CCNT**. Belém: UEPA, [2018] Disponível em: <https://ccnt.uepa.br/institucional/sobre-o-ccnt/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, B. L. D.; DINIZ, C. O. L. Democratização do ensino superior no Brasil: qual o futuro que estamos construindo? **Observatório das desigualdades**. Boletim nº 12. set.2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/bwzknwvk>. Acesso em: 16 jan. 2023.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno C R H**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>.

EGPA e UEPA lançam cursos de Relações Internacionais e Comércio Exterior. **Escola de Governança Pública do Estado do Pará**. Belém, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/578b3x53>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FILIPAK, S. T., PACHECO, E. F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.DS09>.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés**. [S. l.], 13 mar. 2017. Disponível em <https://tinyurl.com/mvpt2hav>. Acesso em: 20 junho 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/b5xwb2d5>. Acesso em: 16 de jan. de 2023.

ID_BR apresenta: Jogo do Privilégio Branco. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (ca. 4 min). Publicado pelo canal ID_BR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MuoE3IJZoZU>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MARIA, E. R.; PERES, S. M. Z. Ensino Superior Brasileiro: privilégio de poucos ou direito de muitos? **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 23, n. 1, p. 37-43, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v23i1.514>.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições, 2021.

MEINERZ, C. B.; STRÖHER, C. E. Branquitude, privilégio de cor e história ensinada: perspectiva de jovens estudantes em região de colonialidade germânica. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 72-99, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n2p72>.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (org.) **Cadernos de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4>.

OLIVEIRA, D. de. **Racismo Estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021.

O QUE é privilégio? Existe meritocracia no Brasil? Quebrando o Tabu. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (ca. 5 min). Publicado pelo Canal GNT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=na2h76KrW2g>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PLURALIZA. **Sobre**. São Paulo, [2023]. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/pluraliza/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PRIVILÉGIO, *In*: MICHAELIS. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/privil%C3%A9gio/> Acesso em: 20 fev. 2023.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2023.

SANTOS, R. A.; SILVA, R. M. N. B. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53577>.

SKIDMORE, T. **Preto no branco**: raça e racionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, J. **O Brasil dos humilhados**: uma denúncia da ideologia elitista. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Atos de Criação. Belém: UEPA, [2023a]. Disponível em: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/atos-de-criação>. Acesso em: 6 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Estatuto e Regimento Geral**: de acordo com as Resoluções 2910/15 e 2911/15 – CONSUN de 18 de novembro de 2015. Belém: CONSUN/UEPA, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/4fatyyjf>. Acesso em: 27 out. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Histórico e Missão**. Belém: UEPA, [2023b]. Disponível em: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/histórico-e-missão>. Acesso em: 6 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Comércio Exterior**. Belém: PROGRAD/UEPA, 2016a. Disponível em: <https://tinyurl.com/9zdrs3ym>. Acesso em: 8 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Relações Internacionais**. Belém: PROGRAD/UEPA, 2016b. Disponível em: <https://tinyurl.com/ux3rc34j>. Acesso em: 8 nov. 2023.

VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa na pós-graduação**: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VENTURINI, A. C. Os pobres privilegiados. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, [2019]. Disponível em: <https://novosestudios.com.br/os-pobres-privilegiados/#gsc.tab=0>. Acesso em: 10 e mar. 2023.

WHAT Is Privilege?. [*S. l.: s. n.*], 2015. 1 vídeo (ca. 4 min). Publicado pelo canal As/Is. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hD5f8GuNuGQ&t=0s>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Peço se apresente fazendo uma breve apresentação acadêmica e profissional.
2. Como o senhor (a) avalia as políticas afirmativas na UEPA?
 - Na sua visão que outras práticas podem ser desenvolvidas para fortalecer este processo? (Que ações são mais eficientes nessa busca de equidade?)
 - Qual a sua percepção acerca das políticas de acesso e permanência, bem como de avaliação de egressos?
3. Agora especificamente sobre o Curso (Relações internacionais/Comércio exterior), como o senhor(a) avalia o debate das questões etno-raciais e de equidade social? Existe? Se sim, como se processa?
 - Como você enxerga a composição do currículo do curso de RI para as contribuições do debate étnico racial?
 - Consegue dizer quais são as grandes recomendações do ponto de vista do currículo que permeiam esse debate?
4. Como o Senhor(a) observa o perfil dos discentes? Como percebe a forma como entram na Universidade: se estão ou não impulsionados a esse debate? Estão ligados a que perfil (elitizado, periférico, branco, negro)? Como é trabalhar com eles essas questões?
5. Como o Senhor(a) observa o perfil dos docentes?
 - Sobre os professores que colaboram com o curso como você, o senhor consegue enxergar que perfil? Imagina que podem colaborar com essa discussão?
6. Diante dos esclarecimentos, qual a sua opinião acerca da implementação desse projeto nos cursos?

Obs: As questões marcadas na cor azul são apenas auxiliares.

APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARA DISPONIBILIDADE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



Consulta de datas para a próxima FORMAÇÃO DOCENTE

Caros(as) docentes

Gostaria de solicitar a todos que preencham essa solicitação, para que possamos fazer a nossa formação docente em janeiro, enfatizando que este evento também fará parte do meu trabalho de dissertação de mestrado.

Esse será um momento que julgamos ser bastante relevante na compreensão de alguns temas essenciais para o crescimento dos cursos e da nossa prática docente.

Assim, contamos muito com a participação todos vocês.

Na oportunidade, agradeço pela parceria neste ano, e desejo ótimas festas e um ANO NOVO cheio de realizações.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Qual a sua preferência de datas para realização das atividades? (Você pode escolher uma ou mais datas)

	Manhã	Tarde	Noite
10/01/2024 (quarta -feir...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11/01/2024 quinta-feira)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12/01/2024 (sexta-feira)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13/01/2024 (sábado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gostariamos que você sugerisse temas para as próximas formações docentes.

Texto de resposta longa

Por favor confirme seu endereço residencial com cep. *

Texto de resposta curta

APÊNDICE C – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante, você foi convidado(a) a contribuir com a pesquisa de mestrado intitulada **“PRIVILÉGIO E INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: Proposta formativa para docentes dos Cursos de Bacharelado em Relações Internacionais e Tecnologia em Comercio Exterior da UEPA”**, que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação de Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda.

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver uma Sequência Didática como proposta facilitadora a ser desenvolvida com docentes dos dois cursos de graduação do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Para isso, estão previstas etapas de testagem deste Processo Educacional a partir de procedimentos de natureza quanti-qualitativa.

Durante a sua participação, você será convidado(a) a preencher um questionário de identificação de perfil e posterior, a participar nas atividades e, ao final, receberá uma ficha de avaliação.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória, e a qualquer momento desse processo, você poderá desistir de participar e retirar seu o seu consentimento. Nesse caso, seus dados serão integralmente eliminados da pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora responsável ou com as universidades envolvidas. Caso concorde em participar, por favor, assine ao final do documento.

É importante frisar que todos os dados obtidos serão de uso apenas para o desenvolvimento desta pesquisa e poderá ser divulgado a partir de publicações acadêmicas específicas.

Por fim, registra-se que você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e endereço da pesquisadora responsável pelo estudo, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisadora responsável

Eu, _____, brasileiro(a), inscrito(a) sob o número de CPF _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa acima referida. Eu declaro que sou maior de 18 anos, que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado(a) pela equipe da pesquisa sobre os objetivos, os procedimentos que serão utilizados e sobre a natureza e a finalidade da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados, bem como as imagens captadas, em apresentações e publicações científicas, bem como na dissertação de mestrado a ser defendida.

Belém, Pará, Brasil, ____ de _____ 2024.

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora responsável: Rose das Graças Bezerra de Souza

Telefone: (91) 988657756

E-mail: rosegbs@gmail.com

APÊNDICE D – FICHA DE AVALIAÇÃO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



FICHA DE AVALIAÇÃO

Caro(a) participante,

Pedimos que você fique totalmente à vontade para avaliar o material e o conteúdo da sequência didática utilizada na I Formação Docente dos Cursos de Bacharelado em Relações Internacionais e de Tecnologia em Comércio Exterior.

Sua avaliação será fundamental para que tenhamos um feedback sobre a proposta de processo educacional que estamos desenvolvendo no âmbito de nosso mestrado.

Nesta ficha de avaliação, utilizamos a *Escala de Likert* a qual consiste em várias declarações norteadas em pontuações, sendo pontuação 1-discordo fortemente; 2-discordo; 3-neutro; 4-concordo; 5- concordo fortemente, que expressam um ponto de vista sobre um determinado tópico.

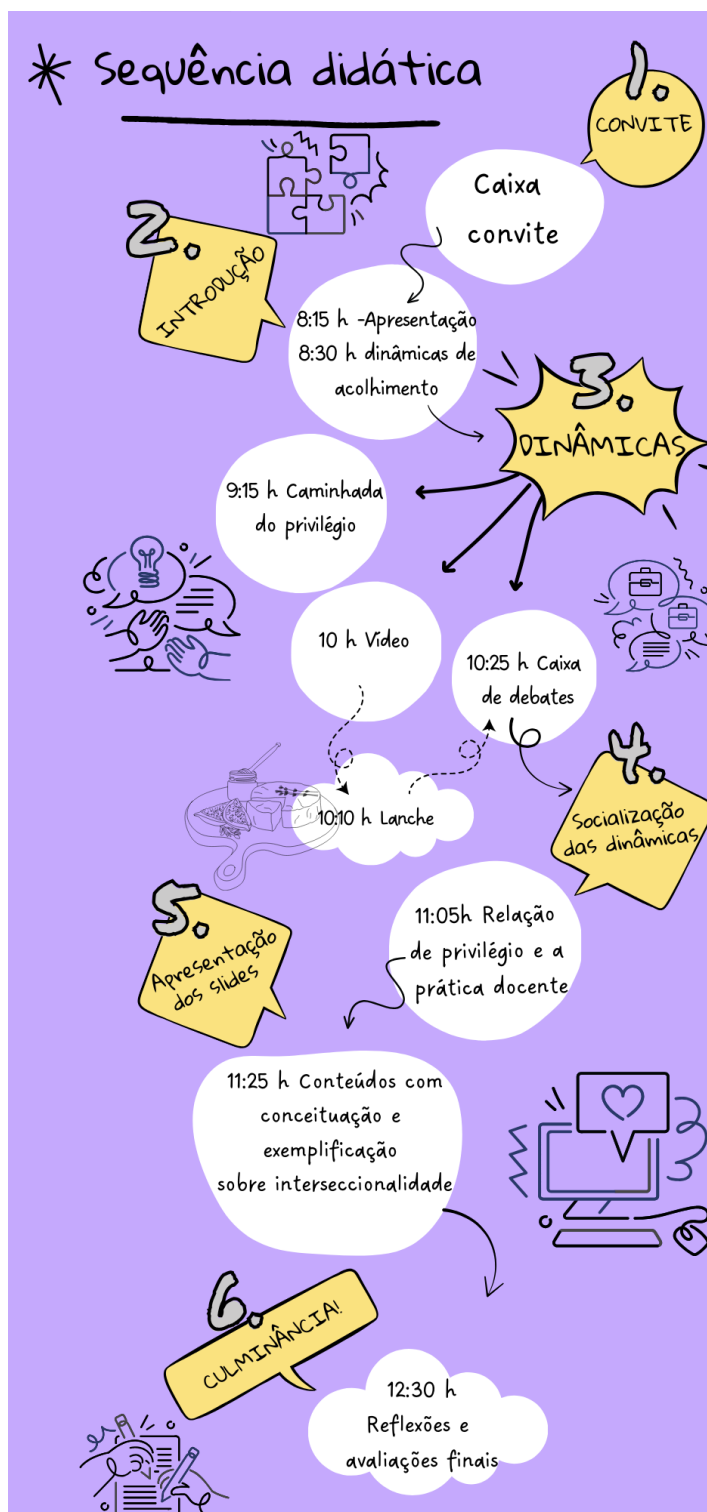
Valoração da *Escala de Likert*

DISCORDO FORTEMENTE	DISCORDO	NEUTRO	CONCORDO	CONCORDO FORTEMENTE
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	Estou bastante familiarizado(a) com os conceitos e noções apresentadas nessa formação.					
2	As reflexões propostas pela sequência didática estão atualizadas e coerentes ao contexto do curso de graduação em que atuo.					
3	Acredito que o debate proposto por essa formação ainda é um <i>tabu</i> para alguns professores.					
4	O conteúdo apresentado é relevante ao desenvolvimento da minha prática docente.					
5	O roteiro da formação apresenta sequência lógica e tornou a participação instigante.					
6	Os comandos das dinâmicas realizadas são objetivos e claros.					
7	A linguagem adotada pela facilitadora foi didática e acessível.					
8	A facilitadora da formação conduziu as atividades de forma satisfatória.					
9	O tempo disponibilizado para o desenvolvimento da formação foi suficiente?					
10	Os recursos utilizados foram adequados e contribuíram para facilitar o debate de um tema complexo.					
11	As dinâmicas realizadas nessa formação podem ser adotadas como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.					
12	Me vejo utilizando o conteúdo e as dinâmicas trabalhadas nessa formação em atividades no curso em que atuo.					
13	A partir do que aprendi nessa formação, eu poderei auxiliar na resolução de possíveis conflitos ocorridos em sala de aula.					
14	O Tempo disponibilizado para o desenvolvimento da atividade foi suficiente?					
15	Eu recomendaria essa formação para outro docente.					
16	Essa formação também deveria ser ofertada para discentes do curso em que atuo.					
17	Tenho interesse em participar de outras formações a respeito desse tema.					

APÊNDICE E – FOLDER – SÍNTESE DA PROGRAMAÇÃO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE PERFIL

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



FORMULÁRIO DE PERFIL

Como parte das atividades que serão desenvolvidas na I FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE RI e COMEX, solicito que possa preencher este formulário.

1. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Cor da pele _____

Cor dos olhos _____

Tipo de cabelo: _____

Altura (baixo, alto, mediano) _____

Qual característica aponta como mais marcante? _____

2. COMO VOCÊ DECREVE A FAMÍLIA QUE LHE CRIOU? (PAI(S), MÃE(S), AVÓS, NÚMERO DE FILHOS, OU QUALQUER OUTRA INFORMAÇÃO QUE JULGAR PERTINENTE) _____

3. ESTUDOU EM ESCOLA

Totalmente em escola pública

Uma parte em escola pública e outra em escola privada

Totalmente em escola privada com bolsa sem bolsa

4. FEZ O CURSO DE GRADUAÇÃO EM _____

Totalmente em universidade pública

Uma parte em universidade pública e outra em universidade privada

Totalmente em universidade privada com bolsa sem bolsa

5. DURANTE A GRADUAÇÃO

Manteve-se com recursos exclusivamente da sua família

Foi bolsista - tipo: _____

Trabalhava concomitantemente.

Outro: _____

6. EM QUANTO TEMPO VOCÊ COMEÇOU ATUAR COMO PROFISSIONAL DA ÁREA APÓS A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO? _____

7. VOCÊ ENCONTROU DIFICULDADE(S) DURANTE A SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL? CASO POSITIVO, QUAL A(S) PRINCIPAL(IS)? _____

8. EXISTE ALGUMA MUDANÇA SIGNIFICATIVA (PESSOAL E/OU PROFISSIONAL) QUE VOCÊ AINDA DESEJE ALCANÇAR? _____

9. CASO SEJA POSSÍVEL, RELATE UMA SITUAÇÃO OCORRIDA DURANTE SUAS AULAS QUE LHE FEZ REFLETIR SUA PRÓPRIA TRAJETÓRIA. _____

(caso necessário, utilize o verso)

APÊNDICE G – PERGUNTAS UTILIZADAS NA CAMINHADA DO PRIVILÉGIO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



Perguntas para a CAMINHADA DO PRIVILÉGIO

1. Se você **nunca** foi maltratado (a) por sua condição sexual, **ande uma linha.**
2. Se **nunca** se preocupou de não ter onde morar, **ande uma linha.**
3. Se seus pais **ainda** são casados, **ande uma linha.**
4. Seu **pai** foi **presente** na sua vida, principalmente na **infância**, **ande uma linha.**
5. Se as pessoas que lhe criaram tiveram que **trabalhar a noite**, nos **finais de semana** ou em **dois empregos** para sustentar a família, **ande uma linha.**
6. Se haviam mais de **30 livros** na residência onde você cresceu **ande uma linha.**
7. Se Você **nunca** teve vergonha da sua roupa ou da sua casa quando crescia, **ande uma linha.**
8. Seus **pais/responsáveis** têm/tiveram **ensino superior**, **ande uma linha.**
9. Se você **nunca** teve que **desmarcar** um compromisso profissional porque **não tinha com quem deixar os filhos**, **ande uma linha.**
10. Se você já foi **seguido (a) e/ou observado(a)** de perto por segurança dentro de uma **loja**, **volte uma linha.**
11. Se você **nunca** ouviu alguma **piada** por conta da sua aparência relacionada a religião, do tipo: Esse cabelo longo parece uma “crente” / E esses colares? Parece um “pai de santo”, **ande uma linha.**
12. Se você já **teve** sua **participação/acesso negada(o)** ou dificultada (o) por algum impeditivo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, **volte uma linha.**
13. Se já ouviu **piadas** ou comentários sarcásticos relacionadas ao **peso**, **volte uma linha.**
14. Quem se **formou** em **colégios ou universidades particulares**? (Acesso à educação privada sem bolsa) **ande uma linha.**
15. Se você **nunca** se preocupou com **as três refeições diárias**? De onde viria sua **próxima refeição**, **ande uma linha.**
16. Se você **precisou** ajudar os pais com as **contas de casa durante o ensino médio e superior**, **volte uma linha.**
17. Quem **nunca** precisou de qualquer **ajuda, auxílio ou benefício do governo**, **ande uma linha.**
18. Se **nunca** se sentiu desconfortável em um ambiente por acreditar **não estar à altura**, **ande uma linha.**
19. Se você **teve** conhecimento sobre **língua estrangeira** antes de entrar na Universidade (fora das aulas obrigatórias na escola), **ande uma linha.**
20. Se **já viajou** para fora do país **antes dos 18 anos**, **ande uma linha.**

APÊNDICE H – TEMAS UTILIZADOS NA CAIXA DE DEBATES

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
 EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



Entrevista: negros têm mais dificuldade de permanecer na universidade
 Com aumento de negros nas universidades foco deve ser na permanência

“Sentia que não fazia parte desse ambiente”: os desafios de ser negro e da periferia em uma universidade
 Jovens estudantes relatam o racismo e os obstáculos no cotidiano do campus universitário. Na PUC-Rio, coletivos como o Movimento Negro e o Bastrados de PUC lutam por mudanças institucionais.

Cartilha dá orientações para docentes de estudantes com deficiência
 Projeto pelo MEC, revisado para envolver estes e outros com PDS, em 2018 de 2018

Mães estudantes sofrem discriminação em universidades: veja relatos
 Maternidade durante a graduação é um verdadeiro desafio, apontam mães estudantes para o IG Delas

“Somos invisibilizados”: Indígenas denunciam preconceito nas cidades

Etarismo na universidade: Caloura de 45 anos registra boletim de ocorrência contra colegas
 Caso foi registrado como injúria e difamação na Delegacia de Bauru, onde a investigação continua

Capacitismo: expressões são discriminatórias com quem tem deficiência
 Hoje é o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência

PROPORÇÃO DE PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES TRIPULICOU EM 21 ANOS NO BRASIL
 Em 1998, 1% das estudantes universitárias eram pretas, pardas ou indígenas; em 2019, 40%

Cotas nas Universidades: saiba o que muda com a nova lei
 Ministério da Igualdade Racial atuou diretamente com o Congresso para aprovação do PL

RICARDO VÉLEZ TEM RAZÃO: NÃO EXISTE “UNIVERSIDADE PARA TODOS” NO BRASIL
 Mas o motivo real é a dificuldade de acesso pelos mais pobres.

Após indígena sofrer preconceito, MPF pede à Ufac lista de ações de combate ao racismo e discriminação
 Indígena acadêmica de mestrado da Ufac teria sido ofendida e discriminada por outros alunos e funcionário durante 1º Acampamento Terra Livre, em 2019. Instituição afirmou que recebeu o pedido do MPF-AC e apura denúncia.

O acesso dos povos indígenas ao ensino superior
 O acesso às universidades por estudantes indígenas, historicamente privados da cidadania em um país historicamente estruturado sobre bases escravistas, racistas e neocolonialistas, constitui uma das vias de acesso à conformação democrática, que se pretende a partir da visão institucionalizada e normalizada a partir de 1988