

Reflexões acerca do processo de construção da identidade racial na educação básica de estudantes ingressos no sistema de cotas raciais nos cursos de ciências humanas da Universidade Federal de Pernambuco

Reflections on the process of construction of racial identity in basic education of students entering the quota system in the humanities courses at the Federal University of Pernambuco

Reflexiones sobre el proceso de construcción de la identidad racial en la educación básica de los estudiantes que entran en el sistema de cuotas raciales en los cursos de Humanidades en la Universidad Federal de Pernambuco

Lenivaldo Idalino de Oliveira Júnior¹
Universidade Federal de Pernambuco

Dayse Cabral de Moura²
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo objetiva analisar os dados de uma pesquisa de estágio profissional realizada em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Pernambuco, na qual foram ouvidas as experiências educativas de estudantes cotistas, dos cursos de Ciências Humanas, ingressantes pelo processo seletivo do Sistema Integrado de Seleção Unificada. Os candidatos foram analisados em relação ao seu fenótipo pela Comissão de Heteroidentificação para comprovação da autodeclaração de preto e pardo. Os resultados da pesquisa indicam que boa parte dos estudantes informou não terem vivenciado os conteúdos propostos pela Lei 10.639/2003 na educação básica, elemento importante para a compreensão do racismo e do processo de afirmação de suas identidades negras.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Comissão de Heteroidentificação. Identidade negra.

Abstract: This article aims to analyze the data from a professional internship research conducted in partnership with the Center for Afro-Brazilian Studies at the Federal University of Pernambuco, where we heard the educational experiences of quota students from the Humanities courses, entering through the selection process of the Unified Integrated Selection System (Sisu). The candidates were analyzed in relation to their phenotype by the Heteroidentification Commission to prove their self-declaration as black and brown. The results of the research indicate that a good part of the students informed that they had not experienced the contents proposed by Law # 10.639/2003 in basic education, an important element for the understanding of racism and the process of affirmation of their black identities.

Keywords: Education for ethnic-racial relations. Commission of Heteroidentification. Black identity.

¹ Mestre em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: lenivaldo.oliveira@ufpe.br; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5148322930751932>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4958-3820>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Exerce o cargo de Professora Associada do Centro de Educação da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: dayse.moura@ufpe.br; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044023355062076>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1336-0526>.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los datos de una investigación de la pasantía profesional realizada en colaboración con el Centro de Estudos Afro-brasileiros de la Universidad Federal de Pernambuco, en la que se escucharon las experiencias educativas de los estudiantes de cuotas, de los cursos de Humanidades, que ingresaron por medio del proceso de selección del Sistema Integrado de Selección Unificada. Los candidatos fueron analizados en relación con su fenotipo por la Comissão de Heteroidentificação para comprobar la autodeclaración de negro y pardo. Los resultados de la investigación indican que la mayoría de los estudiantes informó no haber experimentado el contenido propuesto por la Ley 10.639/2003 en la educación básica, un elemento importante para la comprensión del racismo y el proceso de afirmación de sus identidades negras.

Palabras clave: Educación para las relaciones étnico-raciales. Comisión de Heteroidentificación. Identidad negra.

Recebido em: 20 de dezembro de 2021

Aceito em: 28 de janeiro de 2022

Introdução

O movimento negro e os(as) intelectuais negros(as) desempenharam um importante papel na luta para dar visibilidade à história, à cultura, aos conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira e africana, retirando-a do lugar de marginalidade e subalternidade que lhe foi imposto. A discussão acerca da importância da educação e da luta por políticas de ações afirmativas para a população negra é pauta do movimento negro desde a Frente Negra Brasileira na década de 1930 e do Movimento Negro Unificado na década de 1970, e um dos maiores reflexos dessa luta foi a aprovação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, nos primeiros dias do governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Outro marco importante para a conquista de direitos da população negra foram as legislações que regulamentam o ingresso de estudantes cotistas em Instituições Federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), as quais deverão ser seguidas durante o processo seletivo para o preenchimento de vagas nos Cursos de Graduação. Entre essas legislações, destaca-se a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, ao qual determina que o percentual mínimo das vagas disponibilizadas pela instituição de ensino deverá ser preenchido por pelo menos 50% de estudantes oriundos de escolas públicas.

Deste percentual, as instituições deverão reservar parte das vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, respeitando a proporção dessa população estabelecida pelo censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), garantindo dessa forma o acesso desses estudantes nos cursos oferecidos (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) passou a adotar o sistema de cotas a partir de 2014, inicialmente sem realizar verificação da autodeclaração de candidatos pretos e pardos. No entanto, com o advento de várias denúncias dos movimentos negros da Universidade e a abertura de processos de sindicância para verificar fraudes na autodeclaração de estudantes que ingressaram nas vagas destinadas a pessoas pretas e pardas (ASCOM-UFPE, 2018), começou-se a pensar estratégias que garantissem que o percentual de ingressantes pretos e pardos fosse preenchido por pessoas que de fato pertençam às cotas pelas quais concorreram no processo seletivo.

Como consequência das denúncias, em 2019 foi instaurada a primeira Comissão de Heteroidentificação na UFPE e percebeu-se um elevado número de candidatos(as) reprovados(as) no processo seletivo por não possuírem o fenótipo pertencente às cotas destinadas a pessoas pretas e pardas, o que gerou protestos nas redes sociais da instituição e a divulgação nas mídias oficiais pela não compreensão do método de análise dos candidatos (GLOBO, 2019).

A constituição da Comissão de Heteroidentificação da UFPE se baseou na Portaria Normativa N° 4, de 6 de abril de 2018 (BRASIL, 2018), que, apesar de não tratar sobre os processos seletivos de ingressos em instituições de ensino, estabelece os procedimentos a serem adotados pelas comissões durante a análise fenotípica dos candidatos autodeclarados pretos e pardos nos concursos públicos, devendo ser observadas características como a cor da pele, a textura do cabelo, aspectos faciais, etc.

A Comissão de Heteroidentificação da UFPE é formada por docentes, técnicos administrativos em educação, estudantes de graduação e de pós-graduação, membros do movimento negro e da sociedade civil com experiência na temática do enfrentamento do racismo, seja a partir de participações em coletivos negros, seja por terem cursado disciplinas com a temática na graduação ou participado de projetos de ensino, pesquisa e extensão nesta área.

Cada comissão é composta por três membros e tem como objetivo avaliar a pertinência da autodeclaração dos candidatos classificados com base no fenótipo apresentado (cor da pele, textura do cabelo, aspectos faciais, etc.), devendo emitir parecer apto ou inapto para obtenção da vaga destinada a pessoas pretas e pardas oriundas de escolas públicas. Busca-se que a comissão contemple a diversidade e seja composta por representações de pessoas negras, brancas, mulheres e homens, professores(as), técnicos(as) e discentes.

Dessa maneira, Nunes (2018, p. 12) destaca que:

[...] uma comissão de verificação de autodeclaração só pode ser reconhecida dentro de um projeto afirmativo mais amplo que justifica a construção de

critérios editoriais, metodologias, representatividades, enfim, de elementos que ritualizam este fazer comissional.

Os dados das reprovações na verificação da autodeclaração na UFPE nos motivaram a pensar o estudo em tela. Começamos a refletir acerca do processo educacional desses estudantes, na Educação Básica, principalmente em relação aos conteúdos estabelecidos na Lei N° 10.639/2003, no Parecer N° 3/2004 - CP/CNE e na Resolução N° 1/2004 - CP/CNE, pontuando as percepções sobre os elementos de constituição de sua identidade racial e de como percebiam o que significa ser negro(a) na sociedade brasileira.

Nesse sentido, esta pesquisa de estágio profissional realizada em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFPE) objetivou compreender elementos educacionais presentes nas experiências curriculares da Educação Básica dos(as) candidatos(as) classificados(as) no processo seletivo da comissão de heteroidentificação racial, a fim de analisar o impacto da sua formação no processo de reconhecimento da identidade negra.

Para tanto, foram selecionados alguns Cursos de Graduação da UFPE para participar da pesquisa, sendo escolhidos os cursos do Centro de Educação (CE) e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), uma vez que os estudantes dessas áreas acadêmicas estão mais inseridos em um contexto no qual a reflexão sobre a identidade negra perpassa seu processo de formação profissional através da existência de componentes curriculares que explicitam o trabalho com a temática étnico-racial. A pesquisa foi realizada de forma online através do *Google Formulários*, tendo sido realizado um trabalho de divulgação de forma direta e indireta.

Os resultados da pesquisa permitiram refletir também acerca do processo de construção da identidade negra dos estudantes pretos e pardos participantes do processo de verificação da autodeclaração, uma vez que os relatos demonstraram a necessidade do cumprimento da Lei N° 10.639/2003, da realização de um trabalho aprofundado na educação básica de conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais e sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Fundamentação teórica

Nessa seção refletiremos acerca de alguns arcabouços legais dispostos na sociedade brasileira que contribuem para o desenvolvimento das políticas de ações afirmativas. Nessa direção, apontamos que a Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, modificou pressupostos educacionais estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996) ao alterar os Art. 26-A e Art. 79-B, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira

e Africana nos currículos da Educação Básica, além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”.

Os Projetos de Lei Nº 259/1999 - Câmara dos Deputados e Nº 17/2002 - Senado Federal originaram a aprovação da supracitada legislação federal e tiveram como relatores os Deputados Federais Esther Grossi, Ben-Hur Ferreira e o Senador Geraldo Cândido, ao qual destacaram em seus relatórios que esta norma tinha a finalidade de

[...] restaurar a contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando a condição de inferioridade e de discriminação em que essa população foi colocada pela sociedade dominante; a importância da educação enquanto instrumento de garantia do direito de cidadania, daí a necessidade de se reconstruírem os currículos escolares, incluindo conteúdos que traduzem a realidade étnica do Brasil; e a necessidade de conscientização dos agentes envolvidos no processo educacional, que não reconhecem o direito à diferença e, como consequência, mutilam as peculiaridades de importante segmento da população (SENADO FEDERAL, 2002, p. 2).

Chama a atenção na aprovação dos respectivos relatórios alguns levantamentos utilizados pelo Senador Geraldo Cândido a partir de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), como a constatação de que “mais de um século depois da abolição, as desvantagens e desigualdades geradas pelo regime escravista permanecem entre nós, e continuam sendo transmitidas entre as gerações” (SENADO FEDERAL, 2002, p. 2), além de destacar que “no Brasil persistem grandes diferenças entre os indicadores sócio-econômicos de brancos e negros e, o que é mais grave, vários desses indicadores não têm uma trajetória convergente” (idem, p. 2) e que “apesar disso, a sociedade brasileira continua negando a existência do problema e a necessidade de enfrentá-lo” (idem, p. 2).

Quase 20 anos se passaram desde que esse relatório foi aprovado e posteriormente promulgado pela Presidência da República através da publicação da legislação, mas a efetivação dessa norma continua sendo um problema real dentro das escolas públicas e privadas, pois, apesar da sua existência, ainda resistem muitos entraves de formação acadêmica e de contraposição docente na execução pedagógica desse conteúdo em sala de aula.

Nesse sentido, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CP/CNE aprovou o Parecer Nº 3, de 10 de março de 2004, que originou a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, ao qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com Parecer do CP/CNE (BRASIL, 2004a),

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

Ao longo do relatório é possível perceber a importância de uma legislação que reflita os anseios da sociedade, em especial da população negra, que durante séculos foi posta à margem da sociedade através do silenciamento social, político e cultural. Como resultado, a Resolução Nº 1/2004 - CP/CNE estabeleceu as diretrizes necessárias para os sistemas de ensino aplicarem os pressupostos da Lei Nº 10.639/2003 em toda sua dimensão.

A nova DCN apresentou conceitos e princípios de educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destacando os fundamentos para o planejamento, execução e avaliação dessa normatização nos diversos sistemas de ensino. Como consequência, os currículos da Educação Básica e Ensino Superior foram provocados a repensar os conteúdos programáticos, sendo necessário a criação de cursos de especialização para formação continuada dos profissionais que já estavam inseridos na Educação Básica, além da proposição de projetos de pesquisas acadêmicas, programas de extensão, reformas curriculares nos cursos de graduação das universidades públicas e privadas.

Destaca-se na DCN, dentre outros pontos, a necessidade dos sistemas de ensino estabelecerem canais de comunicação com os movimentos sociais negros “com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino” (BRASIL, 2004b), uma vez que, por séculos, essa população ficou à margem do contexto pedagógico que era vivenciado na Educação Básica e no Ensino Superior.

Após a edição da Lei Nº 10.639/2003, do Parecer Nº 3/2004 - CP/CNE e da Resolução Nº 1/2004 - CP/CNE, os movimentos sociais deram outro passo para inclusão de pessoas historicamente silenciadas através da aprovação da Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, ao qual incluiu a temática indígena nos conteúdos curriculares da Educação Básica complementando dessa forma a legislação de 2003.

A partir de então a luta dos movimentos negros e indígenas se pautou na execução da legislação em sala de aula, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, uma vez que o conteúdo deveria ser visto de forma a valorizar a população negra e indígena e fazer com que a sociedade reflita sobre o ser negro no Brasil e a contribuição histórica dessa população para formação da identidade nacional e dos espaços econômicos, políticos, culturais e sociais.

A construção da identidade negra e o racismo no Brasil

Compreender o ser negro no Brasil é acima de tudo um ato de reflexão acerca da história e da cultura brasileira, em especial da cultura negra e do processo abolicionista.

A construção da brasilidade esteve diretamente relacionada ao período escravista, sendo, portanto, um definidor da sociedade nos séculos XIX e XX, que continua refletindo no cotidiano do século XXI.

Durante mais de três séculos de existência, o Brasil Colônia e o Brasil Império utilizaram-se da escravização do povo negro africano para mão de obra da lavoura e do comércio, ao passo que o tráfico negreiro foi o responsável pela vinda de centenas de milhares africanos de diferentes povos e origens, desconsiderando culturas, religiões e modos de vida.

Entretanto, após a abolição da escravização dos povos africanos no final do século XIX e posteriormente o fim do Brasil Império e o início da Primeira República, começaram a surgir o ideal de embranquecimento da população brasileira, baseada em uma ciência pautada no racismo e na discriminação dos povos afro-brasileiros e africanos, como uma espécie de represália pelo fim da escravização (ALMEIDA, 2020).

Destaca-se que a luta pela abolição não ocorreu apenas no final do século XIX, mas foi um processo que iniciou desde o início do tráfico negreiro ainda no século XVI, passando pelas lutas de Zumbi dos Palmares, pelos quilombos urbanos e rurais, até chegar nos abolicionistas e em diversas revoltas nas capitais e no interior do país. Sendo assim, é importante salientar que o povo negro africano, desde a chegada dos navios negreiros, luta pela liberdade e pelo reconhecimento da sua história e da sua cultura.

De acordo com Santos (2002, p. 128),

A reprodução no Brasil de todos os preconceitos europeus se dava letra por letra. A perseguição aos africanos que eram símbolo de barbárie, de decadência cultural e de inferioridade era retratada nos jornais da época de forma corriqueira entre uma e outra notícia. Lidas e relidas com certa frequência, essas notícias, em vez de informar a população, disseminavam teorias racistas.

Portanto, esse reflexo social foi cristalizando teorias raciais que culminaram no silenciamento dos povos afro-brasileiros e conseqüentemente na aversão acerca do ser negro, pois este fenótipo durante séculos esteve atrelado à bandidagem, à malandragem, à coisificação, sendo assim fruto de um racismo estrutural que perpassa a cultura, a religião, a política, a economia, etc. (SANTOS, 2002 e ALMEIDA, 2020).

Segundo Almeida (2020, p. 49),

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais.

Nessa perspectiva, é impossível pensar a sociedade brasileira e a identidade negra sem refletir aspectos de como o racismo e a discriminação atuam nos diferentes espaços, afinal entende-se a identidade negra a partir do conceito de Kabengele Munanga, ao perceber que ela “começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológico, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2009, p. 14).

Para Munanga (1999), a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) não ocorre apenas em oposição ao branco, pois ela é construída numa relação de conflito pela negociação entre diferentes grupos étnico-raciais. Aprendemos que nossa identidade é contornada num jogo complexo entre aproximações e distanciamentos, pois ela é estabelecida pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político recebido em seu percurso na sociedade.

Nesse sentido, a ideologia da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira, pode contribuir para mascarar as assimetrias existentes entre brancos, indígenas e negros, ocultando também as situações de racismo no cotidiano. Porém, as estatísticas entre negros e brancos no Brasil revelam a situação de abandono, de profunda desigualdade e exclusão social a que está submetida a população negra. Portanto, refletir sobre esse quadro de exclusão é um papel ético de todo cidadão comprometido de fato com a democracia, a justiça social e o enfrentamento do racismo.

Ao longo desses anos da promulgação dessas leis, constatamos que tivemos muitos avanços no campo das ações afirmativas para a população negra e no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, contudo, a sua implementação ainda é um ideal a ser perseguido. O racismo estrutural da sociedade brasileira, a ideologia da democracia racial e a ausência de formação continuada de professores(as) sobre a temática são alguns dos elementos que corroboram a não implementação das referidas leis.

Sendo assim, quando um(a) jovem estudante da Educação Básica se percebe enquanto negro(a) a partir do fenótipo e da compreensão do sentido da negritude na sociedade, se coloca diante de um paradigma sobre as políticas de ações afirmativas, principalmente as que colocam o preto e o pardo em um contexto de afirmações sociais, políticas e culturais. Afinal, durante séculos o afastamento da negritude foi realçado principalmente pelo Estado e pelas instituições ao criminalizar o povo negro e ao abrir as portas para imigração europeia com o objetivo de apagar qualquer rastro da negritude na sociedade.

Leis como a 10.639/2003 nasceram para desmistificar séculos de uma educação na qual o negro não era visto de forma positiva na sociedade. Livros didáticos tratavam

o negro apenas como escravizados, os quais no século XIX receberam a abolição como uma “benesse” de um Brasil Império e desde então desapareceram da história do Brasil. O reflexo desse silenciamento nos espaços educativos vem trazendo problemáticas acerca da percepção sobre o ser negro, uma vez que, a partir de políticas públicas, jovens passaram a refletir sobre suas próprias identidades e seu lugar no mundo.

A DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) apontam que a educação é fundamental no processo de formação de qualquer sociedade e para a ampliação da cidadania de um povo. Elas trazem em seus princípios que os estabelecimentos de Educação Básica, em todos os níveis de ensino, deverão providenciar materiais sobre a temática, apoiando a elaboração de projetos, planos, conteúdos e divulgação de trabalhos na área. Posto que a escola se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, sendo seu papel estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos.

Gomes (2019) nos alerta que a instituição escolar precisa se repensar por dentro, aspecto que exige a construção de outras pedagogias, questionando os currículos que se revelam coloniais ao realimentar a histórica hierarquia entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, ao ignorar que a história, a cultura, a política, as artes e o conhecimento são forjados na tessitura sociopolítica. Ressalta ainda que fatores como as desigualdades sociais, a pobreza, o racismo, o machismo, a LGBTfobia e a intolerância, atribuídos aos coletivos sociais diversos, considerados como desiguais, interferem no “sucesso” e “fracasso” escolar dos estudantes. As narrativas coloniais presentes nos currículos escolares contam histórias e fixam noções específicas de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, entre outras, que têm implicações na produção de subjetividades dos(as) educandos(as) e de suas identidades sociais, culturais, de gênero e raciais.

Metodologia da pesquisa

Realizar pesquisas qualitativas na internet necessita de um maior cuidado tanto na elaboração do questionário, tendo em vista que o distanciamento do pesquisador e do público pesquisado pode estabelecer barreiras na comunicação que podem dificultar a análise dos resultados, quanto na análise dos dados coletados, uma vez que não houve o contato pessoal entre o pesquisador e os entrevistados.

Entretanto, de acordo com Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 962),

Muitas pessoas podem se mostrar mais à vontade em participar de um estudo pela conveniência de estar em sua própria casa, ou mesmo se sentir mais confortáveis para desistir da entrevista online, se assim desejarem, em comparação à entrevista presencial, o que muitas vezes é feito simplesmente ao desconectar o dispositivo.

Destaca-se que, com o advento da pandemia da COVID-19, o uso da pesquisa online ganhou ainda mais espaço entre os pesquisadores, uma vez que as relações interpessoais foram modificadas pela necessidade de distanciamento social, o que impulsionou o uso de questionários eletrônicos para proposição de pesquisas quali-quantitativas. Segundo Flick (2009, p. 238), “a pesquisa qualitativa não escapa aos efeitos da revolução digital e tecnológica do início do século XXI”.

Minayo compreende que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2001, p. 22). Além disso, a autora destaca que numa pesquisa qualitativa, durante a entrevista, “o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais” (MINAYO, 2001, p. 57), podendo se utilizar de formas individuais ou coletivas.

Nesse sentido, Flick (2009) destaca que para realizar a pesquisa qualitativa com entrevistas online é necessário primeiramente saber onde estão os entrevistados (amostragem), definir as instruções por escrito de forma detalhada (orientações) e definir um prazo harmônico para que os participantes possam responder a pesquisa (tempo).

Além disso, o autor destaca que os pesquisadores devem estabelecer alguns elementos fundamentais antes de iniciar a pesquisa online, como, por exemplo: (1) Qual o objetivo da interação/entrevista? (2) Qual é a estrutura temporal da pesquisa? (3) Quais as possibilidades e limitações que surgem a partir da influência do software na interação? (4) Quais as características dos participantes? e (5) Como as práticas comunicativas externas à pesquisa influenciam? (FLICK, 2009, p. 242).

Pensando nessas características metodológicas, esta pesquisa foi realizada com estudantes dos Centros de Educação (CE) e de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFPE, que ingressaram nos dois primeiros anos após o início da aplicação da Comissão de Heteroidentificação, tendo, portanto, sido aprovados no processo seletivo e considerados aptos na verificação da autodeclaração de pretos e pardos.

Ao todo, foram analisados 13 Cursos de Graduação da grande área das humanidades, a saber: Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado e Licenciatura em História, Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, Bacharelado e Licenciatura em Ciências Geográficas,

Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, Arqueologia, Ciência Política, Museologia e Psicologia, tendo a participação de estudantes de todos os cursos selecionados, o que demonstrou o interesse pela temática e a necessidade de compartilhar suas experiências educativas que antecederam o ingresso na instituição.

Foram utilizados os recursos de pesquisa do *Google Formulários*, no qual foi elaborado um questionário dividido em três seções: (I) a identificação do estudante, (II) o percurso educacional do estudante na Educação Básica e (III) a participação do estudante ao se submeter a avaliação da Comissão de Heteroidentificação. Para tanto, estabeleceu-se um período de 14 (quatorze) dias para que os participantes pudessem refletir sobre as perguntas e responder o formulário de pesquisa.

Os estudantes pesquisados foram requeridos a responder sobre as seguintes questões propostas: (1) Durante a Educação Básica, sua escola abordou estudos e questões sobre as relações raciais e o racismo no Brasil? (2) Na sua avaliação, como foi a qualidade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica? (3) Quais disciplinas trabalharam os conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira na Educação Básica? (4) Você acredita que a Educação Básica prepara os estudantes para participar de um processo de verificação da autodeclaração de Cotas Raciais? (5) Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica? (questão aberta) (6) Você acredita que a participação na Comissão de Heteroidentificação da UFPE contribuiu para a reflexão da sua identidade enquanto pessoa negra (preta/parda)? Por quê? (questão aberta).

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, foi facultada a opção de informar os respectivos nomes e sobrenomes, uma vez que poderiam causar algum receio ao responderem as questões propostas, sendo também um dado pouco relevante para a pesquisa, uma vez que o objetivo principal era compreender como se deu o processo educacional desses estudantes no que tange ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana durante a Educação Básica.

A pesquisa foi divulgada via e-mail institucional para os Coordenadores e Vice-Coordenadores de Cursos de Graduação e representantes dos Diretórios Acadêmicos, além de terem sido feitos convites diretos aos estudantes pretos e pardos dos respectivos Centros Acadêmicos através de e-mails institucionais cadastrados no Sistema de Informações e Gestão Acadêmica da UFPE.

Neste artigo optamos de apresentar um recorte da pesquisa realizada, que destaca alguns aspectos das trajetórias curriculares de estudantes durante a Educação Básica e suas vivências com a educação das relações étnico-raciais no Brasil e a História e Cultura Afro-

brasileira e Africana, como propõe a Lei 10.639/2003. Esses conteúdos são fundamentais para proporcionar o desenvolvimento do letramento racial dos estudantes, ampliando a compreensão sobre o racismo estrutural e institucional da sociedade brasileira, bem como, a respeito do complexo processo de construção e afirmação da identidade negra. A constituição de uma consciência racial crítica dos jovens, promove o fortalecimento das políticas de ações afirmativas para a população negra.

Resultados e análises da pesquisa

Ao final da pesquisa, 161 (cento e sessenta e um) estudantes responderam o formulário eletrônico, o que proporcionou uma taxa de participação de aproximadamente 30% do público-alvo, considerando-se o máximo de estudantes que ingressaram nesta cota específica nos Centros Acadêmicos investigados. Entende-se que a pesquisa demonstrou ser eficaz com relação aos dados coletados, uma vez que a participação dos estudantes convidados revelou a diversidade de respostas e conseqüentemente um olhar mais aprofundado sobre a percepção deles na temática.

Destaca-se a importância da participação de estudantes de várias faixas etárias, uma vez que a partir desses dados foi possível compreender, por exemplo, o impacto da formação educacional em diversas fases da formação acadêmica, assim como observar a importância da Lei N° 10.639/2003 no processo de reconhecimento da identidade negra entre os discentes mais jovens, uma vez que a grande maioria dos participantes possuíam idades entre 18 e 30 anos (91,9%), sendo, dessa forma, frutos de uma Educação Básica desenvolvida após a aprovação da legislação, devendo-se, ao menos em tese, terem vivenciado conteúdos sobre esta temática e desenvolvido um senso crítico sobre o racismo e os aspectos relacionados à identidade e a cultura dos povos negros no Brasil.

Em termos percentuais, entretanto, percebeu-se que quando indagados sobre o currículo da Educação Básica acerca dos estudos da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 42,2% dos pesquisados responderam que não tiveram esse conteúdo no processo educacional ou não se lembravam de terem visto. Quando questionados sobre a qualidade do ensino desse conteúdo, 95% informaram ser regular, ruim ou não tiveram esse conteúdo, o que demonstra a necessidade de uma revisão do currículo da Educação Básica de modo geral, a fim de atender a legislação em vigor.

Vale salientar que a Lei N° 10.639/2003 define que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve ser trabalhado em toda Educação Básica, em especial nas disciplinas de História, Literatura e Artes. Por isso, foi perguntado na pesquisa quais disciplinas tinham trabalhado esse conteúdo no Ensino Médio, ao qual quase metade dos

pesquisados (47,3%) responderam que viram a temática na disciplina de História (considerando-se apenas os que disseram que tiveram esta temática na Educação Básica). Entretanto, foi possível observar outras disciplinas no hall de respostas, como, por exemplo, Literatura, Artes, Sociologia, Geografia e Filosofia, o que demonstra uma provável diluição desse conteúdo em sala de aula.

As respostas dos estudantes demonstraram o desejo destes em conhecer sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana durante o processo educacional na Educação Básica, uma vez que de acordo com os dados majoritários coletados na pesquisa, este conteúdo, quando trabalhado, foi vivenciado de forma precária e sem reflexão pelo sistema de ensino.

De acordo com Gomes (2012, p. 105),

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

A instituição escolar precisa refletir sobre o currículo e o material didático que são vivenciados em sala de aula, pautando questões que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos raciais, sociais, culturais, religiosos, etc., da mesma forma que o professor da Educação Básica, ao escolher não trabalhar conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de modo crítico e reflexivo, corrobora para a disseminação de uma sociedade que continua se utilizando do mito da democracia racial para silenciar os problemas cotidianos.

Segundo Almeida (2020, p. 36), “por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema”, uma vez que a educação colabora para a transformação social e consequentemente na mudança de paradigmas da vida cotidiana.

Munanga (2009, p. 4) destaca ainda que

Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda,

valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana.

Nessa perspectiva, quando os estudantes foram indagados sobre o que poderia ser melhorado no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, alguns dos pesquisados responderam que deveria haver:

ESTUDANTE A: Inclusão da história das lutas por emancipação e das rebeliões da população negra no período da escravidão, tal como uma abordagem do processo de formação do Brasil em que, em algum momento, fosse considerada numa perspectiva direcionada às desigualdades sociais oriundas da segregação racial.

ESTUDANTE B: Aulas sobre todas as etnias e não mostrar apenas "heróis brancos europeus", e sim mostrar também heróis negros que muitos não conhecemos porque não estão nos livros didáticos. Além disso, mostrar a arte afro, seus costumes, crenças sem ser "diminuída" diante de outras culturas, e sim mostrar que todas as culturas merecem serem conhecidas sobretudo pelo povo preto.

ESTUDANTE C: O reconhecimento dessas raízes tão importantes precisa deixar de se resumir em atividades escolares apenas no dia da consciência negra. A consciência precisa ser trabalhada todos os dias. É uma prática diária. Sobretudo é preciso que o epistemicídio seja combatido, pois a história do Brasil é a história dos povos pretos e indígenas, cuja contribuição cultural e intelectual não pode ser apagada.

ESTUDANTE D: Aprofundamento nos assuntos que tange novas perspectivas a partir de olhares diretamente africanos. Introdução da história das populações que deram origem aos nossos afrodescendentes. Pensar crítico em relação ao saber geográfico da população negra durante toda história do Brasil.

Essas respostas demonstraram também que os estudantes pretos e pardos ingressantes no Ensino Superior da UFPE percebiam a necessidade de uma reestruturação curricular na Educação Básica, trazendo elementos que já estavam estabelecidos na legislação desde 2003, mas até o momento não conseguem ser amplamente refletidos nos conteúdos em sala de aula, mesmo diante de uma conjuntura na qual existe a necessidade do reconhecimento acerca do ser negro para o ingresso nas instituições de ensino através das Comissões de Heteroidentificação.

Além disso, destacou-se também na pesquisa o silenciamento de vários estudantes para responder às perguntas do questionário, o que pode indicar, entre outros aspectos; por um lado, uma falta de reflexão sobre seu próprio percurso educacional e, por outro, um olhar distanciado deste conteúdo e seus impactos no reconhecimento da sua própria identidade racial.

No que se refere à participação para serem avaliados pela Comissão de Heteroidentificação, os resultados da pesquisa nos permitem identificar que os jovens

interessantes entendem a necessidade das instituições de ensino garantirem o direito de quem merece a vaga no Ensino Superior, a fim de evitar fraudes e excluir candidatos pretos e pardos legitimamente aprovados nos Cursos de Graduação.

De acordo com relatos de alguns estudantes pesquisados:

ESTUDANTE A: Apesar de sempre ter me identificando como uma pessoa negra, a sociedade me dizia o contrário, que eu era "claro demais para ser negro" ou "escuro demais para ser pardo" contudo, antes e durante o processo de heteroidentificação, pude ter total certeza sobre a minha cor e aprendi que existia vários tons de pele negra.

ESTUDANTE B: A autoafirmação como parda é uma questão que ainda causa certo incômodo a mim. Repensando como me vejo no mundo, como sou vista, juntamente ao sentimento ambíguo de identificação, sempre me vi como negra. Porém a possibilidade de escolha entre preta/parda sem dúvidas suscitara incógnitas em mim. A questão da pele não tão retinta, de ter sido fruto de uma relação interracial, foi um dos motivos de eu ter escolhido parda como identificação. Todavia, por razões sociais e políticas, de autoafirmação enquanto negra no Brasil, hoje me identifico como preta e não mais como parda.

ESTUDANTE C: Eu não gosto do termo "pardo", sempre me identifico enquanto pessoa negra, mas eu acreditei que se eu colocasse negro, eu não passaria pela bancada, então tive que aceitar um termo que me deixa mal para não correr o risco de ter toda uma trajetória invalidada.

Nessa perspectiva, destaca-se ainda que vários estudantes descreveram sobre a reflexão que a participação na Comissão de Heteroidentificação contribuiu em certa medida no processo de afirmação da sua própria identidade racial negra. Embora houvesse um silenciamento acentuado na resposta desta pergunta (apenas 74 dos 161 estudantes responderam essa questão), pode-se observar que boa parte dos jovens que responderam à questão apontou ter saído daquele processo com uma maior consciência crítica e política dos seus papéis sociais enquanto estudantes negros cotistas em universidades públicas, refletindo inclusive sobre sua inserção futura no mercado de trabalho.

Entretanto, percebe-se que a falta de conhecimento sobre os critérios utilizados no processo de análise da heteroidentificação fez com que boa parte dos estudantes que responderam à pesquisa demonstrasse não compreender a metodologia de análise fenotípica, o que, mais uma vez, aponta ainda, uma deficiência na formação educacional básica sobre tais elementos, inclusive como se dá o "racismo à brasileira", que se diferencia do racismo genotípico praticado em outros países (ALMEIDA, 2020).

O sucesso da Comissão de Heteroidentificação levou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFPE) a aprovar a Resolução N° 24, de 19 de dezembro de 2019, que estabelece os procedimentos para a realização da análise fenotípica dos candidatos

autodeclarados pretos e pardos nos processos seletivos de ingresso na instituição. Não obstante, faz-se necessário pensar como os jovens estão chegando ao processo de seleção para o ingresso nas instituições de Ensino Superior, além de refletir sobre quais os caminhos percorridos no campo da educação que contribuem para que os estudantes compreendam o racismo estrutural da sociedade brasileira e seus impactos para o processo de construção e afirmação das identidades negras.

Conclusões

De modo geral, percebeu-se, a partir dos dados coletados na pesquisa, que o sistema de ensino da Educação Básica necessita atualizar seus currículos para oferecer uma educação que represente os anseios dos jovens quanto à identidade negra e o papel do racismo na formação social do país, uma vez que vários estudantes responderam sobre a dificuldade das escolas públicas trabalharem estes temas e a falta que esse conhecimento fez durante o processo de reconhecimento das suas próprias identidades raciais.

Entretanto, a compreensão da negritude ainda necessita de abordagens mais aprofundadas, uma vez que o percentual de estudantes que se autodeclararam pardos para Comissão de Heteroidentificação sem a devida reflexão acerca da categoria nos permite aferir sobre a dificuldade do povo brasileiro se reconhecer enquanto pessoas negras e termos uma maior discussão de conceitos como colorismo e o dilema do pardo no Brasil.

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas desenvolvidas na universidade, no âmbito da formação inicial, devem promover uma revisão dos currículos para que as ementas das disciplinas dos diferentes cursos, não só as licenciaturas, contemplem autores negros, negras, indígenas, e que apresentem conteúdos sobre a Educação, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, rompendo com o epistemicídio que é a morte dos povos negros e indígenas como promotores de ciência, saberes e tecnologia. É necessário oportunizar e incentivar a participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de seminários e componentes curriculares que reflitam sobre o ser negro no Brasil, assim como o racismo estrutural, os processos de discriminação racial e seus impactos para a efetivação de um processo verdadeiramente democrático e inclusivo.

Os dados da pesquisa nos permitiram compreender que a maioria dos discentes classificados pelas cotas raciais não tiveram ou não se lembram de terem visto conteúdos sobre as relações raciais e o racismo no Brasil durante a Educação Básica, o que dificulta sobremaneira o enfrentamento do racismo, além da compreensão e a assunção das identidades negras na sociedade brasileira.

Os resultados nos permitiram visualizar a percepção dos estudantes quanto ao currículo da Educação Básica, sendo possível perceber que existe uma necessidade de que os (as) professores (as) da rede pública se apropriem desta discussão para que reflitam com seus estudantes questões importantes para sua formação cidadã em contexto com a realidade a qual estão inseridos.

Portanto, entende-se que a autoafirmação como pessoa negra passa também pelo entendimento do que é ser negro no Brasil, uma vez que necessita de reflexões acerca da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, da percepção acerca do racismo à brasileira e consequentemente da definição de conteúdos que reflitam os objetivos elencados na Lei Nº 10.639/2003 e nas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Por isso, faz-se necessário efetivar trabalhos de formação continuada com os professores da Educação Básica, além de uma revisão dos conteúdos que estão sendo ministrado nos cursos de formação inicial de professores. Para tanto, o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) nas instituições de ensino e o maior incentivo em grupos de pesquisas e programas de extensão na temática são de suma importância para efetivação da legislação e a mudança curricular em todo sistema de ensino.

Ademais, considerando que se tratou de uma pesquisa que teve como metodologia a entrevista a partir do questionário online pré-estabelecido, indicamos que se faz necessário o aprofundamento da pesquisa a fim de elucidar como os estudantes cotistas classificados chegaram à compreensão sobre o ser negro ao ponto de se inscreverem no processo seletivo nesta categoria, uma vez que a experiência da Educação Básica pouco contribuiu para a reflexão sobre a identidade, o racismo e os paradigmas sociais brasileiros.

Referências

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandira, 2020.

ASCOM-UFPE. *Proacad institui comissão de sindicância para apurar possíveis fraudes no sistema de cotas*. 04 abr. 2018. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/noticias-do-ce/-/asset_publisher/8TgQ0vpyChuQ/content/pro-reitoria-para-assuntos-academicos-da-ufpe-institui-comissao-de-sindicancia-para-apurar-possiveis-fraudes-no-sistema-de-cotas/40615. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República, Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2012.

BRASIL. *Parecer Nº 3, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Brasília, 2004a.

BRASIL. *Portaria Nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Ministério da Educação, Brasília, 2012.

BRASIL. *Portaria Nº 4, de 6 de abril de 2018*. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Brasília, 2018.

BRASIL. *Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação - MEC, Brasília, 2004b.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei Nº 259/1999*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FLICK, U. *Introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLOBO. *Cotistas pretos e pardos reprovados em avaliação racial pela UFPE questionam decisão*. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2019/02/12/cotistas-pretos-e-pardos-reprovados-em-avaliacao-racial-pela-ufpe-questionam-decisao.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e o pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA K. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, I. de (coord.). *Cadernos PENESB*, n. 1, Relações Raciais e educação: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999. p. 9-20.

MUNANGA, K. *Negritude*. Usos e sentidos. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica Edição, 2009.

NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores de ações afirmativas. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JR., P. R. F. (org.). *Heteroidentificação e Cotas Raciais*: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018.

SANTOS, G. A. dos. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, v. 8, n. 4, 2020.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei Nº 17/2002*. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3520182&ts=1630453153039&disposition=inline>. Acesso em 14 dez. 2021.

UFPE. *Resolução Nº 24, de 19 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre procedimentos para preenchimento de vagas reservadas a (os) candidatos(as) cotistas no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco em concursos públicos e processos seletivos. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, Recife, 2019.