



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARYNE MARIA DA SILVA GOMES

**AS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFPI E A LEI DE COTAS:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DAS BANCAS**

**TERESINA-PI
2023**

CARYNE MARIA DA SILVA GOMES

**AS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFPI E A LEI DE COTAS:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DAS BANCAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, diversidade e inclusão.

Orientador: Prof. PhD. Francis Musa Boakari

**Teresina
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Sistema de Bibliotecas UFPI - SIBi/UFPI

G633h Gomes, Caryne Maria da Silva.

As bancas de heteroidentificação da UFPI e a Lei de Cotas:
experiências de participantes das bancas / Caryne Maria da Silva
Gomes. -- 2023.

128 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí. Centro
de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2023.

Orientador: Prof. PhD. Francis Musa Boakari.

1. Identidade racial - Heteroidentificação. 2. Lei das cotas. 3.
Racismo. 4. Ensino Superior - UFPI. I. Boakari, Francis Musa. II.
Título.

CDD 305.8

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes – CRB3/1461

CARYNE MARIA DA SILVA GOMES

**AS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFPI E A LEI DE COTAS:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DAS BANCAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, diversidade e inclusão.

Aprovada em 23 de Agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. PhD. Francis Musa Boakari (PPGEd/UFPI)
Presidente (Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA
Data: 04/03/2024 18:27:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Borges da Silva (PPGEd/UFPI)
Examinadora Interna



Prof^a. Dr^a. Iraneide Soares da Silva (UESPI/ABPN)
Examinadora Externa

Dedico este trabalho a Deus e a minha ancestralidade, principalmente a minha avó materna Carmelita Lemos (*in memoriam*), a minha avó paterna Anatália Costa (*in memoriam*), aos meus pais Matias e Graça, que são incansáveis no amor, aos meus filhos Giovana e Miguel, razões da minha vida e de todo meu esforço.

AGRADECIMENTOS

Hoje posso dizer que consegui. Fui uma boa aluna quando escutei e entendi minha avó dizendo: Vai estudar, siah!

Agradeço a Deus, luz de amor e bondade, que moveu uma montanha em minha vida para que eu chegasse a concluir este trabalho. Pensei a cada dia: se Ele me permitiu entrar, vai me permitir concluir. Foram muitos desafios...muitas dores, mas vencemos!

Meus pais, esses não tenho palavras para agradecer. Sempre acreditando em mim, confiando que eu iria chegar ao fim, sem cobranças, somente com amor expresso no olhar.

A minha pequena Giovana e ao meu pequeno Miguel, “luz dos meus olhos”, fazem-me enxergar o que só a entrega maternal permite. Obrigada, meus amores...pela renúncia às horas de brincar, pelo entusiasmo, pelo conforto encontrado no afago do colinho de vocês, pela esperança estampada no olhar e que me faz acreditar que tudo vale a pena. Vocês são minha melhor escrita!

Minhas irmãs, Cyntia e Conceição, pelo carinho, o companheirismo, pela ajuda, pelos ensinamentos e conversas. Vocês são fundamentais em minha vida.

Aos meus sobrinhos, os melhores deste mundo! Heitor, Bárbara e Arthur, obrigada por me aperream para brincar com vocês. Pronto. Agora a titia acabou.

A todos da minha família que, graças a Deus, é bem grande. Torceram por mim a cada passo... minhas tias (Tia Tica que me contava as histórias da família e de minha saudosa avó Anatália), tios, primas, primos, afilhados. Amo vocês!

Ao meu orientador, prof. PhD. Francis Musa Boakari. Que ser humano é o senhor!? Sou grata ao senhor e a Deus por tê-lo posto em minha vida. Um mestre, um pai...Sei que dei muito trabalho ao senhor, mas tenho certeza que comigo o senhor exerceu a santidade que nem sabia que tinha.

Aos professores e funcionários do PPGEd, muito obrigada. Vocês foram valiosos para esta conquista. Ao prof. Elmo, sempre paciente e educado, um super-humano incrível!

À Profa. Dra. Francilene, por sua leveza de alma, sua sabedoria e carinho.

Ao Núcleo de estudos Geafro – Roda Griô, no qual me encontrei e não quero mais sair: muito obrigada!

Aos interlocutores desta pesquisa que foram indispensáveis para que ela se concretizasse. Muito obrigada!

À equipe da Biblioteca Setorial do CCN/UFPI, Elizângela, D. Fátima, Lara, Helton e Sheila, D. Olinda...vocês são minha família também!

Às amigas e aos amigos que trago em meu coração que, com toda paciência e crédito em mim, respeitaram-me nos momentos em que não podíamos estar juntos.

Meus compadres Benuar e Milane, amo vocês! Obrigada por tudo!

Airton e Cijane, Jeff e Suziane, obrigada por me colocar em suas orações. Amo vocês!

Às/os amigas/os que preciso citar: Odilanir e o grupo da Rádio Corredor, Cristiane Passos, Diego José, Dani, Jackellyne Geórgia, Manu, Denise, Simoní, Marcieva, Kácio...a 31ª. Turma de Mestrado em Educação do PPGEd obrigada!

Às bibliotecárias e aos bibliotecários da UFPI, obrigada pelo carinho, pelo profissionalismo e pelos ensinamentos.

Às amigas do grupo de mães, obrigada por tudo!

À todas e a todos que, de alguma forma, caminharam comigo neste percurso de me fazer pesquisadora: muito obrigada!

Às forças de luz e amor que me acompanharam todo o tempo...

Ao grupo de oração Exército de Deus, que me instruiu espiritualmente e rezou por mim...

Muito obrigada!!!

*“ Porque eu sou o Senhor, teu Deus, que a segura pela mão direita e diz a você: Não
tema; eu a ajudarei ”.*
(Isaias 41:13)

“Eles combinaram de nos matar. E nós combinamos de não morrer”.
(Conceição Evaristo)

*“Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja toda a escada. Apenas
dê o primeiro passo”.*
(Martin Luther King)

GOMES. Caryne Maria da Silva. **As Bancas de Heteroidentificação da UFPI e a Lei de Cotas**: experiências de participantes das bancas. Dissertação (Mestrado em Educação). 128 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

RESUMO

Historicamente, o acesso ao Ensino Superior no Brasil é alicerçado nas bases de uma educação escolar racista e excludente a qual seleciona seus estudantes para universidades públicas fazendo-os despotar com as melhores oportunidades na sociedade. Visando sobrepujar essa situação, os movimentos de luta e associações em prol de um sistema público de educação vêm lutando para que essa situação mude. Na UFPI, a fim de garantir melhor implementação da Lei de cotas raciais nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que entrou em execução em 2018, formou-se e instruiu-se membros, como esta pesquisadora, para compor as bancas das Comissões de Heteroidentificação. A atual pesquisa partiu das experiências como membro destas e, também, técnica-administrativa da instituição. Conduzindo-se nesse viés, gerou-se o seguinte questionamento: É possível entender as realidades da Comissão de Heteroidentificação étnico-racial da UFPI para implementação da Lei de cotas, através das experiências dos membros das bancas de heteroidentificação da UFPI? Assim, este estudo tem por objetivo geral compreender algumas das realidades das Comissões de Heteroidentificação étnico-racial da UFPI, através de conversas sobre as atuações e percepções de dois membros participantes em 2021. Metodologicamente, pautou-se numa abordagem qualitativa, desenvolvendo-se em estudo de caso, para entendermos as atuações e percepções dos membros participantes das bancas em 2021, como também, realizou-se análise documental de legislações vigentes e documentos institucionais. A bibliografia de apoio baseou-se nas contribuições de pesquisadoras/es especialistas sobre a temática como: Abreu (2015), Freire (2010), Boakari (1994), Boaventura Santos (2017), Adilson Santos (2011), Ednilson de Jesus (2011), Sales Augusto Santos (2007), Iraneide Silva (2021), Munanga (2010, 2019), Grosfoguel (2016), entre outros que analisam/discutem as relações étnico-raciais na educação. Diante das análises realizadas entende-se que o processo de heteroidentificação desenvolvido na UFPI como política de ação afirmativa constitui-se como instrumento democrático para acesso de estudantes oriundos/as de escolas públicas ao ensino superior público, tendo em vista a exequibilidade da Lei de cotas 12.711/2012.

Palavras-chave: Comissão de Heteroidentificação. Lei de Cotas. Avaliação. Racismo. Ensino Superior - UFPI.

GOMES. Caryne Maria da Silva. **As Bancas de Heteroidentificação da UFPI e a Lei de Cotas**: experiências de participantes das bancas. Dissertação (Mestrado em Educação). 128 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

ABSTRACT

Historically, access to higher education in Brazil is based on a racist and exclusionary school education which selects its students for public universities, making them emerge with the best opportunities in society. Aiming to overcome this situation, fighting movements and associations in favor of a public education system have been fighting for this situation to change. At UFPI, in order to ensure better implementation of the Law on Racial Quotas No. 12,711/2012 (BRASIL, 2012) which came into effect in 2018, members, such as this researcher, were trained and instructed to form the committees of Heteroidentification. The current research was based on experiences as a member of these and also as an administrative technician at the institution. Based on this bias, the following question was generated: Is it possible to understand the realities of the UFPI Ethnic-Racial Heteroidentification Commission for the implementation of the Quota Law, through the experiences of the members of the UFPI heteroidentification panels? Thus, this study has the general objective of understanding some of the realities of the UFPI Ethnic-Racial Heteroidentification Commissions, through conversations about the actions and perceptions of two participating members in 2021. Methodologically, it was based on a qualitative approach, developing in case study, to understand the actions and perceptions of the participating members of the panels in 2021, as well as a documentary analysis of current legislation and institutional documents. The supporting bibliography was based on the contributions of specialist researchers on the subject such as: Abreu (2015), Freire (2010), Boakari (1994), Boaventura Santos (2017), Adilson Santos (2011), Ednilson de Jesus (2011), Sales Augusto Santos (2007), Iraneide Silva (2021), Munanga (2010, 2019), Grosfoguel (2016), among others who analyze/discuss ethnic-racial relations in education. In view of the analyzes carried out, it is understood that the hetero-identification process developed at UFPI as an affirmative action policy constitutes a democratic instrument for access of students from public schools to public higher education, in view of the inequity of the Quota Law 12,711/2012.

Keywords: Heteroidentification Commission. Quota Law. Assessment. Racism. Higher Education - UFPI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico 1 – Percentual de matrícula, por cor/raça, segundo etapas de ensino – Brasil - 2020	39
Figura 2 – Gráfico 2 – Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental/Brasil - 2020.....	41
Figura 3 – Gráfico 3 – Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental/Brasil - 2020	41
Figura 4 – Etapas da Análise de Conteúdo.....	64
Figura 5 – Esquema de distribuição das vagas - SISU	72
Figura 6 – Organização do Processo de Heteroidentificação da UFPI	78

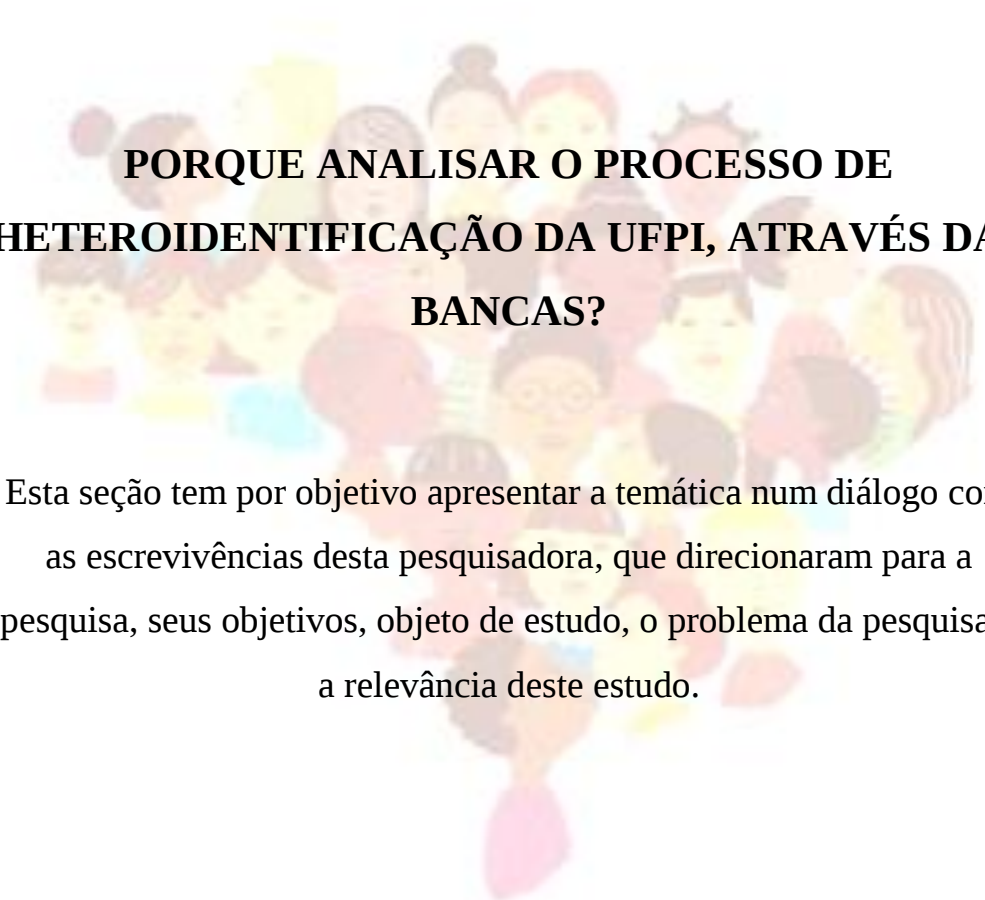
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros
ADC	Ação Declaratória de Constitucionalidade
BNCC	Base Nacional de Comum Curricular
CEAD	Centro de Ensino a Distância
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CER	Comissão de Avaliação Étnico-Racial
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEAFRO	Grupo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
IFPI	Instituto Federal do Piauí
Inep	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MPOG	Ministério Público de Orçamento e Gestão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PREG	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão

SEPPIR	Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESC	Serviço Social do Comércio
SIBI/UFPI	Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Piauí
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEN	Teatro Experimental do Negro
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRE/PI	Tribunal Regional Eleitoral do Piauí
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UHC	União dos Homens de Cor
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1	Primeira Apresentação	20
1.2	Segunda Apresentação	25
2	OS MOVIMENTOS DE LUTA AFRODESCENDENTE	30
2.1	O racismo brasileiro no campo da educação escolar	35
2.2	Construindo caminhos para uma educação escolar mais inclusiva	43
3	A LEI DAS COTAS: LEI Nº 12.711/2012	49
3.1	Regulamentação das Comissões de Heteroidentificação	54
4	PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1	Abordagem metodológica, instrumento de coletas de dados	59
4.2	Análise de conteúdo e sujeitos da pesquisa	62
5	A HETEROIDENTIFICAÇÃO EM PRÁTICA NA UFPI - 2021	69
5.1	Dispositivos administrativos, organização e composição das comissões	70
5.2	Conhecendo o processo	73
5.3	Experiências de participantes nas bancas	76
5.3.1	As experiências nas bancas no processo de Heteroidentificação da UFPI em 2021	77
5.3.2	O cenário acadêmico da UFPI antes e depois da lei de cotas com atuação das Comissões de Heteroidentificação	81
5.3.3	O processo de Heteroidentificação e as fraudes	84
5.4	Observações sobre as experiências relatadas	87
6	(IN) CONCLUSÕES	91
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXOS	102
	APÊNDICES	117



PORQUE ANALISAR O PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFPI, ATRAVÉS DAS BANCAS?

Esta seção tem por objetivo apresentar a temática num diálogo com as escrituras desta pesquisadora, que direcionaram para a pesquisa, seus objetivos, objeto de estudo, o problema da pesquisa e a relevância deste estudo.

1. INTRODUÇÃO

Quem nunca se perguntou de onde surgiu essa ideia de raça? E por que alguns indivíduos de uma consideram-se melhores que as de outras? No Brasil, quem é afrodescendente e quem se considera “branco”? Indagações como essas circulam em debates pretéritos e presentes. E quem dirá futuros! Afinal, são mais de 500 anos de preconceito e discriminação numa sociedade machucada, que precisa das cotas para equalizar e, agora, uns ora se dizem “brancos” e ora, os mesmos, dizem-se “negros”, quando se trata de algo que lhes favoreçam. Mas, de verdade, pagar a conta registrada na História, ninguém quer e muitos nem admitem ter essa conta a ser paga, porque resgatar o que nos foi tirado é fazer o grupo opressor dividir seus privilégios.

E nós, afrodescendentes, não queremos tirar nada de ninguém, queremos direitos: nem mais, nem menos. Os mesmos! Os mesmos espaços, os mesmos salários, a mesma educação, as mesmas oportunidades. E, em matéria de educação, as cotas vieram para isso, para oportunizar. Já normalizaram tanta coisa, até os nomes viraram verbos: norma-li-zar. Por que não norma-li-zar o que já é natural: o ser humano, em suas diferentes histórias, culturas, crenças, línguas, corpos, mente e raça/cor.

O fato é que nossa sociedade não pode ser vista e nem compreendida sem o reconhecimento da ideia de raça em circunstâncias históricas. Primeiro, que essa ideia está baseada em uma suposta diferença na estrutura biológica. As Ciências Naturais é que criaram e fizeram uso do conceito para classificar espécies animais e vegetais. E, segundo, já em 1800, o termo raça começou a expandir seu campo de atuação, perdendo seu conceito anterior para uma nova concepção, a de classificar e separar os grupos humanos (MARTINS, 2015).

A partir daí, passou a designar a descendência por traços físicos em comum, usando o termo no sentido atual da palavra, associando-o às classes sociais, naquele tempo, na França de 1864 até os dias de hoje. Percebe-se que tudo sofreu adaptação. Até a evolução do Darwinismo ganhou um novo enfoque: o antropológico-social. O processo de seleção das espécies passou a ser direcionado a uma escala de pureza das “raças humanas”. Quanta criatividade para fragmentar a humanidade em prol da construção de um ‘mundo novo’.

Dialogando com Munanga (2021), ele nos diz que, para os biólogos antirracistas, o conceito de raça humana é um equívoco pela inoperacionalidade do próprio conceito, pois é uma construção sociológica apropriada para uma categoria social de dominação.

Ainda segundo o autor, o racismo enquanto conceito foi criado em 1920, no qual associa os traços físicos de um grupo social específico aos seus traços religiosos, culturais, linguísticos, considerando-os inferiores ao grupo que se julga superior. E, para conceitua-lo, podemos dizer que é

Teoricamente, uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. É uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2021)

Remover os entraves deixados pela ideologia hegemônica eurodescendente nunca foi tarefa fácil, posto que remover estes sugere a construção de novas ideologias, capazes de resignificar as estruturas basilares da população.

Por meio diplomático, o nosso país se assume racista durante a Conferência de Durban, em 2001, na África do Sul e, por conta disso, compromete-se a implementar políticas públicas de ação afirmativa para superar as desigualdades impostas há séculos ao povo afrodescendente. O que representa vitória na luta do Movimento Negro e de todas/os que aspiram a um país mais democrático e a uma sociedade que se reconfigure como antirracista. Falaremos sobre a Conferência e os impactos provocados por ela, nos capítulos seguintes.

Iniciamos nossa pesquisa sob o entendimento de que é através da promoção da diversidade na educação, implementada por meio de políticas públicas com ações afirmativas e respostas imediatas, que se é possível promover um modelo de desenvolvimento para a cultura da inclusão e da igualdade. E, como pressuposto, o sistema de cotas é a ação afirmativa que mais atua impactando e reabrindo a discussão sobre os fundamentos da política de mestiçagem e o acesso à educação. Mesmo essa construção sendo desenvolvida pelo mesmo sistema que a criou, faz-se iminente que rupturas sejam provocadas, na tentativa de reparar o que historicamente foi negado e deslegitimado da população afrodescendente.

Nesta, objetivou-se compreender algumas das realidades das Comissões de Heteroidentificação étnico-racial da UFPI, das atuações e percepções de participantes das bancas em 2021. Neste estudo de caso, analisamos e constatamos que o processo de heteroidentificação desenvolvido na UFPI como política de ação afirmativa se faz presente no Programa de Políticas Públicas da instituição, constituindo-se como

instrumento democrático de acesso a estudantes oriundos/as de escolas públicas, tendo em vista a exequilidade da Lei de cotas 12.711/2012¹.

Considerando-se as mudanças trazidas com a implantação das Comissões de heteroidentificação como complemento a autodeclaração étnico-racial e que definem os encaminhamentos necessários para os deferimentos e indeferimentos no processo de acesso ao ensino superior público nesse novo cenário de reparação, uma pesquisa dessa natureza lança-se como pioneira na abordagem do processo de heteroidentificação na UFPI, revelando-se através do olhar de quem faz parte da prática do processo desde a sua implantação, como é possível se constatar nas experiências descritas pelos agentes do processo.

Há muitas críticas, positivas e negativas, que giram em torno da temática Comissões de Heteroidentificação e Lei de Cotas, identificando-se primeiro pelo caráter subjetivo nas avaliações, ou pelo próprio desconhecimento em torno das políticas afirmativas e como/por que são implementadas e para quem são direcionadas ou mesmo quais os procedimentos e metodologias são utilizadas em sua execução que garantam a exequilidade da lei. A exemplo do que afirma Santos (2007) em sua pesquisa com os professores da UnB, na qual alguns docentes concordam com a reserva de cotas para os afrodescendentes como uma medida que não permitiria que um candidato deste grupo racial habilitado ao ensino superior público fosse eliminado do processo seletivo de maneira fraudulenta ou discriminatória, visto que este candidato estaria concorrendo somente com os indivíduos do seu grupo racial. De outra forma, outro grupo de professores, dois terços do total, posicionam-se contrários a essa política, alegando que o mérito deveria ser o único critério de seleção para acesso à universidade, na qual, independentemente da cor/raça, é preciso selecionar os melhores.

São discussões presentes e necessárias para construirmos elementos fundamentais para acompanharmos a evolução das políticas frente aos olhares antagônicos dos direitos constitucionais de igualdade.

¹ Lei nº 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e institutos federais de ensino médio de nível técnico.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

No capítulo de introdução, dividido em duas partes, apresenta-se as experiências desta pesquisadora quanto à sua identificação com o tema da pesquisa e assim, como percurso vivo de muitos desdobramentos construídos acerca das relações étnico-raciais na educação escolar e universitária. Desse modo, tomando como ponto de partida as próprias-vivências/vivências-próprias de estudante afrodescendente, como também as experiências adquiridas e desenvolvidas no grupo de estudo e pesquisa Roda Griô – Geafro e atuando como membro da Comissão de Heteroidentificação da Universidade Federal do Piauí – UFPI (desde 2019).

Para a construção do segundo capítulo, dialogamos sobre os movimentos de luta afrodescendentes, a sua brilhante atuação e força dos mesmos para o processo de valorização e reconhecimento das identidades afrodescendentes nos espaços escolares, nas universidades, no serviço público, na reivindicação por políticas públicas, no brado incansável por liberdade e igualdade de oportunidade e direitos.

Em seguimento, no capítulo 3, apresentamos a lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), a lei de cotas, em consonância com a portaria normativa do Ministério Público de Orçamento e Gestão - MPOG nº 4, de 06 de abril de 2018, que “regulamenta o procedimento e heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais” (BRASIL, 2018).

No capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa que, pela natureza do objeto da pesquisa, adequa-se à abordagem qualitativa, desenvolvendo-se em estudo de caso. Apresentamos o campo da pesquisa, a delimitação dos interlocutores, o instrumento de acesso aos dados e os sujeitos da pesquisa. Para a prática analítica, as leituras baseadas nas orientações de Bardin (1977) e Bogdan e Biklen (1994) nos permitiram analisar com segurança os dados provenientes das comunicações estabelecidas com os interlocutores da pesquisa, lançando-se mão de um guia para orientação da entrevista aberta. A plataforma *Google Meet* como cenário para as comunicações foi a que melhor se adequou à disponibilidade de cada participante. Os documentos institucionais, como editais e atos, contribuíram para desenvolver o *corpus* da pesquisa como dispositivo de análise associado às conversas com os membros das bancas.

No capítulo 5, analisamos como ocorreu a implantação do sistema de cotas na UFPI, com o incremento das bancas de heteroidentificação e as medidas institucionais para envolvimento de docentes, técnicos administrativos, discentes e a comunidade em

geral. Detalhamos algumas falas dos interlocutores para melhor entendimento das suas próprias percepções e experiências durante a atuação no processo.

Finalmente, para as (in) conclusões, pensamos com Munanga (2004) quando afirma que a questão da identidade é sempre um processo e nunca um produto acabado. E quando a questão é heteroidentificação e todo arcabouço ideológico que divide opiniões e pensamentos, é salutar reabrir as discussões com olhar atento às questões políticas, sociais e, sobretudo, democráticas.

Utilizamos, neste trabalho, o termo afrodescendente, tendo em vista que, como apontam Coelho e Boakari (2013), outras formas de nomenclaturas fortalecem a manutenção de epistemicídio. Essa escolha tem a ver com o respeito às origens africanas das pessoas que se consideram muito mais como descendentes de africanas/os do que de ex-escravizadas/os, cujas histórias envolvem pessoas de descendências europeias, indígenas e asiáticas. Nomenclaturas assim são declarações políticas visando a ampliar o debate sobre os racismos ainda escondidos na sociedade brasileira.

Em termos de **relevância** desta investigação, busca-se não só entender/compreender as experiências dos membros das comissões, mas também dialogar sobre o sistema em que se insere essa política e que, ao mesmo tempo, cria mecanismos de segregação por fatores como raça/cor e condições de vida.

Entende-se que esta pesquisa apresenta e nos leva a discutir, com evidências fundamentadas, o papel da Comissão e bancas de heteroidentificação quanto à aplicação justa da política de cotas frente às tentativas de fraude ao sistema.

1.1. Primeira apresentação: Declaração

Para começo de conversa, nesta pesquisa intitulada “As Bancas de Heteroidentificação na UFPI e a Lei de Cotas: experiências de participantes das bancas”, priorizei apresentar nesta parte introdutória o caminho escolar que percorri até chegar à tão sonhada Universidade Pública. Imagino que, desta maneira, mostro-me como laboratório vivo dos deferimentos e indeferimentos constituídos dentro e/ou fora do ambiente escolar acerca da identidade racial a qual pertenço e ao lugar em que eu queria estar. Lugar este em que carreguei e levei sonhos, esperanças, saberes construídos e desconstruídos, sempre tentando compreender a dinâmica social desenvolvida em torno das diferenças étnico-raciais que desde sempre se fizeram presentes, revelando sua pior face, através do racismo atrelado ao preconceito social.

Em idade escolar, construímos as melhores lembranças da infância e que nos remetem às nossas avós e avôs. Minha avó Anatália (nascida em 1913), com seu sorriso gostoso e olhar terno, em minhas férias escolares, já se preparava para contar as histórias de seu tempo de menina, em que sua avó Uah fora escravizada em uma fazenda pertinho de Amarante. Sua mãe Benevenuta Rainha de Santa Inês (minha bisavó) já havia nascido na Lei do Ventre Livre (28/09/1871), mas ainda assim continuava trabalhando como uma “escravizada”, lavando roupas para as famílias abastadas nas águas do Rio Mulato, em Amarante/PI. As peças brancas ficavam tão alvas que brilhavam, dizia minha avó. E ela ficava ali ao lado, pertinho, como uma aprendiz, mas a bisavó dizia para ela ir brincar. Não tinha letramento, mas tinha história, lembranças, esperanças e uma sabedoria de vida carregada de experiências valiosas. Sua recomendação para os netos era sempre a mesma: Estude! Ela sabia a importância desse caminho pelo qual não teve oportunidade de trilhar. Eram tantas histórias, que se eu tivesse noção da importância que elas teriam hoje em minha vida, tinha tomado nota de todas elas.

Desde que “me entendo por gente”, a escola deve ser um lugar acolhedor, acessível, integrativo e construtivo. E, estando definida neste escopo, torna-se o melhor lugar de convívio e construção humana-social. Pensando nesse movimento, é através do incentivo familiar que o caminho educacional é iniciado e as etapas que o seguem são inteiramente constituídas das interações que se estabelecem nas vivências dos aprendentes.

Esse pensamento/entendimento de fazer parte do mundo escolar e ali aprender e conhecer outras pessoas que comigo pudessem interagir de forma inclusiva - construção

de pensamento possível graças às conquistas das lutas dos movimentos afrodescendentes, vamos dialogar sobre isso no capítulo 2, mas que, anteriormente, não se tornou viável para meus avós, bisavós e demais antepassados, pois as lutas travadas por eles é que nos permitiram sonhar com acesso à educação, possibilitando a construção de saberes que ancoravam minhas necessidades. Só não esperava que esse mundo escolar me aguardava ainda com entraves, dores e frustrações tão preconceituosas antes tão sufocadas pelos movimentos de luta e, um tanto quanto ainda presentes.

Assim, iniciei meus primeiros passos rumo à escola. As séries iniciais da Educação Infantil (1984-1987) foram cursadas na Escola do Serviço Social do Comércio – SESC, pois meu pai era comerciante, trabalhava na oficina de uma concessionária de veículos e, por isso, tínhamos bolsa de estudo. Na verdade, um desconto na mensalidade. Minhas irmãs e eu tivemos a oportunidade de conseguir estudar nesse espaço educativo bem qualificado dentro dos parâmetros curriculares. Lembro que tínhamos aula de natação toda semana, dança, passeios, momentos recreativos que se eternizaram em minha memória. Algumas instituições associativas cumpriam o papel de inclusão em seus planos sociais para seus funcionários.

Para as séries iniciais do Ensino Fundamental I (1988-1991), mudei de colégio e a melhor escolha foi a escola localizada no próprio bairro e onde minhas irmãs mais velhas já estavam inseridas. Era uma escola particular de mensalidade baixa em relação às outras e que ainda concedeu desconto por três irmãs estudarem ali. Por causa da localização, melhorou bastante para meus pais. No entanto, não me agradou tanto assim no início. Não era compreensível que meus traços físicos, minha herança genética marcada com a tão bela cor da minha raça, despertasse tanto desagrado e repulsa em outros, aparentemente, tão inocentes como eu. O racismo atravessava minha história de forma agressiva.

As exigências de pertencimento ao padrão eurodescendente do mundo ocidental marcou minha infância e de tantas outras, por todas as comparações e cobranças feitas até hoje dentro dos espaços escolares e fora de seus muros.

Dentre tantas situações constrangedoras e dolorosas, lembro-me de uma situação em que cursava o 5º ano e um professor da disciplina de inglês, ao me ver chorando e saindo da sala da coordenadora, justamente por causa dos incômodos provocados pelos colegas de classe, chamou-me e perguntou: “porque você não alisa logo esse cabelo, menina? ”. A sensação de conflito mental foi imediata. Será que, se naquela época, já houvesse sido implementada a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelece a

obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas proporcionando discussões sobre “as educações” - visto que o aprendizado na escola reverbera na vida em casa, na igreja, na rua, em espaços diversos -, a condução da situação teria sido diferente, tanto por parte dos colegas, como, e principalmente, por parte dos professores?

A partir daquele momento, a escola tornara-se um espaço perturbador. Essa antítese tem sentido problemático, partindo da perspectiva de pluralidade e respeito à diversidade na formação docente, como reflete Moreira e Silva Júnior (2016), onde há que se evitar a valorização de padrões hegemônicos para a celebração de padrões minoritários, tratando de garantir ao aluno o direito de escolher a própria identidade e, bem mais que isso, tratando-se de alargar horizontes e oferecer perspectivas.

Além do preconceito aos fenótipos afrodescendentes, a condição social tornara-se outro fator que determinaria o “andar da carruagem”. Não que antes não houvessem sinais de preconceito, talvez existissem, mas, pela inocência, para esta pesquisadora, eram irreconhecíveis. A aquisição de todos os livros didáticos não era privilégio para muitos, e, inserida neste grupo, permaneci ao alcance de outras chacotas e constrangimentos. Ao pedir livros emprestados para copiar as atividades em casa, algumas respostas eram genuinamente instantâneas: “ não posso, minha mãe não deixa”, “ você vai sujar as folhas brancas do meu livro novo com sua cor preta”... E, quando as respostas eram permissivas, conduziam em limitar o tempo para copiar enquanto durasse o horário do recreio.

Não me foge à lembrança de muitas vezes chegar em casa com a letra da professora Regina escrita nas páginas do caderno de casa. Essa professora, especificamente, transcrevia as questões do livro em meu caderno quando percebia que não tinha terminado há tempo. Nem sempre era possível contar com sua ajuda, visto que as disciplinas eram lecionadas por diferentes professores. E, para distrair o momento, falava com tom terno na tentativa de consolo, que com tanta escrita, minha caligrafia tornaria-se perfeita. Algumas tentativas de exercer a docência com humanidade estavam ao seu alcance, para outras, não. Pedir para escrever no quadro por causa da minha letra cursiva era, para mim, o melhor momento que ela poderia me proporcionar e, quando o fazia, sempre me elogiava.

Mesmo diante de tanto esforço, ano após ano, aquela situação agravava-se e meu rendimento escolar caía, consideravelmente. O alvo das *chacotas* quase sempre era o cabelo e a cor da minha pele. Quando confidenciava para minha mãe, as palavras

agressivas e apelidos que me lançavam, a solução aconselhada era procurar a professora. Algumas vezes, ela foi à escola para tentar resolver e as respostas lançadas pelas docentes era que "eu não reclamava" - ficava mais fácil colocar a criança à deriva num campo minado. No meu campo de visão, não havia uma estratégia de defesa, uma palavra sequer que soasse como grito de liberdade já anunciada há anos atrás por nossos irmãos. Para a escola, não havia uma intervenção multidisciplinar que adotasse medidas corretivas, um diálogo intercultural que apontasse para o princípio da igualdade e que fosse realmente posto em prática, nem o respeito à cultura do outro, para construção de diálogos e edificação de práticas de convívio social que direcionassem para a dignificação da pessoa.

Conhecer e conhecer-se, esse foi o diálogo que hoje nomeio para a discussão intimista que tive comigo mesma durante aqueles anos de Ensino Fundamental. Outros assuntos promoveram ocupação territorial em meus pensamentos, tomando o tempo antes dedicado somente os conteúdos das disciplinas. Não só por esses exemplos reais de vivência, mas por outros mais que emplacaram traumas inimagináveis na vida de muitos/as, bloqueando o desenvolvimento comportamental e cognitivo e cancelando fronteiras e barreiras nocivas para oportunidades de crescimento, que mudanças deveriam acontecer. Se não viessem de fora para dentro, seria de dentro para fora.

Encontrei no esporte um elemento motivador para minhas questões "de dentro para fora". Somente no sétimo ano era possível participar de treinos mais intensos para formação de equipes escolares com fins a jogos interclasses. As aulas de Educação Física aconteciam em contraturno ao horário das aulas das outras disciplinas. Então, nesse momento, as oportunidades de continuarem os ataques racistas limitavam-se, até mesmo porque as turmas de meninas eram separadas da turma dos meninos e em dias alternados. A insolência, na maioria das vezes, partia dos meninos.

Depois de todo aquecimento necessário para começar os treinos, o professor indicava duas alunas para estas formarem suas equipes. Com o dedo apontado, uma a uma iam sendo chamadas. E, estando ali, sentada, cheia de entusiasmo, não ouvi meu nome ser chamado. Sobreí e completei uma das equipes. Um famoso processo de "seleção natural" me atravessava. De imediato, não questionei, porque era a primeira vez que formávamos uma equipe para treino de futsal feminino.

Ouvindo atentamente às instruções, posicionei-me e enxerguei um espaço amplo de liberdade para levantar a cabeça, fazer escolhas, definir ideias, ousar e, para além disso, colocar o que estava "dentro para fora". O sentimento de pertença preenchia-me. Um

lugar que oferecia oportunidades, ninguém tinha mais do que a outra, a não ser habilidades e talentos natos, nada por privilégios ou questões hegemônicas, como problematiza Buarque (2006) ao afirmar que o esporte (futebol) é o setor de oportunidades iguais, por isso é eficiente e justo. Pelo primeiro, porque o Brasil tem tantos craques e nenhum prêmio Nobel e, pelo segundo, porque o país tem tantos craques de origem pobre e poucos pobres entre os cientistas. Mas, nem sempre ele é justo. Os ataques racistas noticiados ultimamente revelam um mundo esportivo impregnado de preconceitos. Talvez a raiva e o descontentamento de algumas torcidas quando veem um jogador negro dando um *show* em campo seja justamente porque ele é destaque, ele faz o que nenhum outro consegue fazer. E isso, dentro dos parâmetros eurocêntricos, é inadmissível.

As habilidades demonstradas durante os treinos garantiram que houvesse disputas por minha permanência nas equipes. Nesse território, o “jogo virou”. Senti a necessidade de levar essa representatividade para a sala de aula e assumir com garantia minhas habilidades intelectuais que foram aos poucos sendo apagadas e silenciadas pelas manobras do racismo. Esse caminho foi longo e cheio de armadilhas. Só consegui vislumbrar uma oportunidade no Ensino Médio e na Universidade. Seguiremos com essa nova fase no próximo subcapítulo.

1.2. Segunda apresentação: Autodeclaração

Fim do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, deixo as feridas para o tempo remediá-las e as cicatrizes para tentar fazer o novo acompanhado de mais acolhimento, maturidade e consciência de que perdi muito espaço, mas sempre é tempo de retomá-lo. E foi no exemplo de alguns professores que me espelhei para dar outros passos, a fim de obter algum reconhecimento por algo que eu soubesse fazer. Sempre admirei a atuação docente, a arte de ensinar. Tanto que, aos 14 anos, por incentivo e exemplo de minhas irmãs, comecei a dar aulas de reforço em casa. A partir daí, haviam responsabilidades que só cabiam a mim. Chegava da escola, sempre estudei pela manhã, almoçava, fazia minhas atividades escolares e, logo em seguida, às 15 horas, já iniciava os trabalhos com meus três alunos.

Com o tempo, consegui mais alunos e a renda mensal adquirida era um tesouro destinado a pagar minhas próprias despesas e até mesmo ajudar com as despesas de casa. Sentia-me útil, inteligente e responsável, pois agora tinha horários e compromissos a cumprir. Esse passo foi fundamental para reafirmar-me na escola e ser conhecida nas escolas do bairro por causa da indicação das mães dos alunos da escolinha de reforço. Isso foi fator fundamental para um despertar social e adoção de uma postura que antes não se erguia sobre mim. Permaneci com as aulas de reforço, mesmo depois da conclusão do Ensino Médio.

Obtive êxito em alguns seletivos e estágios, mas o pertencimento racial continuava sendo alvo de preconceitos e motivo de desclassificação declarada. Em 2003, um estágio pelo curso de Administração do CEFET/PI, hoje IFPI/PI, na biblioteca do Tribunal Regional Eleitoral do Piauí - TRE/PI, o ataque racista partiu da própria bibliotecária. Meus conhecimentos eram subjugados a todo instante, foram muitas as vezes que saía chorando para casa. Daí partiu minha decisão de fazer aquele curso e atuar na área de Biblioteconomia. Entrei para a primeira turma de Biblioteconomia da UESPI, no mesmo ano, através do vestibular.

As conversas de inclusão naquele novo cenário despertavam a sensação de acolhimento. Nesse espaço, era possível conversar sobre as questões raciais, haviam grupos de discussão, “apesar de ser justamente desse tipo de espaço segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil” (CARVALHO, 2006), foi na universidade que me deparei com o enfrentamento dessas questões. As

conversas eram muitas, mas não encontravam apoio naquele momento e, por isso, não avançamos.

Era movida pelas questões de envolvimento social, mas sem subsídio informacional suficiente que direcionasse para as minhas reais intenções em pesquisar o exercício do bibliotecário em promover leitura de autores afrodescendentes – na época, a definição dada na intenção da pesquisa para a expressão afrodescendente era “negros”, por ainda não entender sobre as terminologias e os enredos do epistemicídio. Permitindo o lapso, o desenvolvimento do trabalho monográfico foi direcionado para a atuação do “bibliotecário como agente cultural”, em seus mais diversos espaços de operação, especialmente no ambiente escolar. O local escolhido para a pesquisa foi a escola em que iniciei o Ensino Infantil, o SESC. O trabalho foi bem articulado e despertou interesse da própria instituição em trabalhar na ampliação de projetos com acadêmicos do curso de Biblioteconomia.

Pronta para assumir o próximo passo, atuar profissionalmente na minha área, fui selecionada para montar a biblioteca escolar da Fundação Bradesco de Cuiabá/Mato Grosso. Uma rica experiência que me oportunizou a imersão na cultura local, principalmente no que diz respeito à valorização dos povos originários/indígenas. Essa experiência reacendeu a necessidade de buscar as minhas identidades, as minhas origens, como argumenta Munanga (2019, p. 14), “a construção dessa nova consciência não é possível, sem se colocar no ponto de partida a questão de autodefinição, ou seja, de autoidentificação dos membros do grupo “alheio”. Dentro desse propósito, dediquei-me a estudar para um concurso público e voltar para o Piauí, para perto dos meus.

Logo após assumir a vaga do concurso para Bibliotecária-Documentalista primeiro na UFMT e logo depois na UFPI, inquieta em meus propósitos e princípios, com relação às questões de minhas origens e avanços em meus estudos, fatores agora mais que necessários para educar e inserir meus filhos também numa perspectiva de reconhecimento, busquei referência dentro da instituição para dar seguimento a essas questões.

Em 2018 conheci o Núcleo de Estudos GeAfro – Roda Griô, da UFPI. Aqui, apoiada nos estudos orientados pelo Professor Francis Musa Boakari, um grande maestro no exercício da docência e exemplo de *re* (existência) aos membros da roda, dediquei-me mais às investigações sobre a temática Gênero, Educação e Afrodescendência e, no ano seguinte, a convite da Pró-reitoria de Graduação, iniciei as capacitações para Membro das Comissões de Heteroidentificação da UFPI.

A materialidade dessa realidade de me aproximar da abordagem da política de ação afirmativa de recorte racial de acesso à educação superior suscitou à decisão de realizar um estudo sobre esse processo, reconhecê-lo e, não só isso, buscar compreendê-lo através dos partícipes do processo, tendo em vista a estrutura legislativa que assegura sua execução. Considero ainda que um estudo sobre as obras literárias de autoras afrodescendentes no Sistema de Bibliotecas da UFPI – SIBI/UFPI permeou as intenções de elaboração de um projeto para o Mestrado, mas o exequível dentro do que oportunamente se desenvolvia seria um projeto para o Mestrado que contemplasse a “nossa casa” e afirmativamente, “nossa gente”.

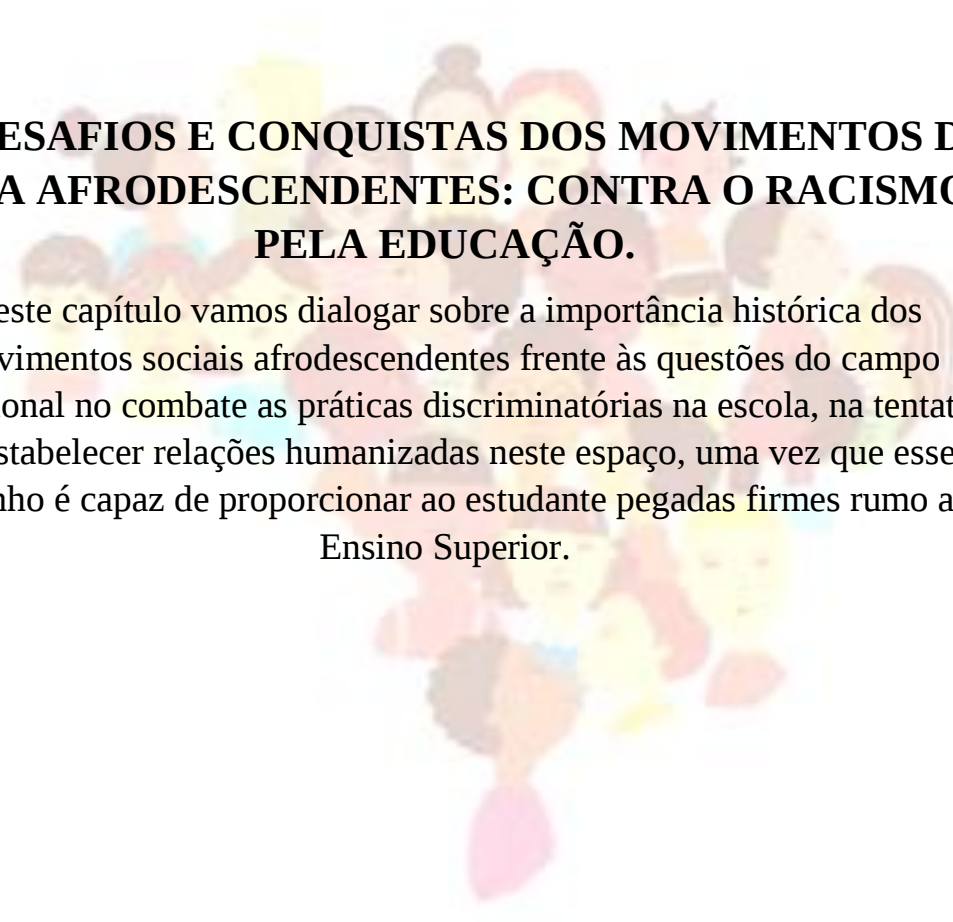
No início e no decorrer do curso de Mestrado, fomos surpreendidos por uma realidade jamais esperada em cenário mundial, a crise de saúde pública causada pela pandemia do Covid-19, que levou a óbito mais de 700.000 pessoas só no Brasil (informação do site: <https://covid.saude.gov.br>), apresentou-nos uma outra maneira de “ser-estar”. O Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, articulou ações na tentativa de se adequar a essa nova realidade com o uso das TIC’s. As aulas foram interrompidas por um espaço de tempo e retomadas com a adaptação de novas ferramentas de ensino/aprendizagem, com a introdução e utilização de novos ou aprimoramento dos já utilizados recursos tecnológicos para educação, comércio, lazer e serviços, devido ao distanciamento e isolamento exigidos pela situação. Nesse interim, muitas perdas de entes e amigos queridos, inclusive da nossa turma de mestrado, a querida Osmarina Moura, amiga querida e militante pela educação inclusiva e direitos dos professores. Um tio que morava em Amarante, que sofreu todo processo longe da família, tentando alternativas em saúde em outro estado, por conta de outra enfermidade que se agravou com os efeitos do vírus SARS-CoV-2.

Ainda com algumas disciplinas em andamento, também sofri com os efeitos da doença, difícil mesmo seria encontrar quem não sofreu. Mas, as consequências no meu organismo vieram com o codinome pós- Covid, manifestando-se a depressão, ansiedade, dores fortes na coluna, TDAH e outras patologias que contribuíram, inevitavelmente, para o trancamento do curso, em 2022. São sequelas que carrego ainda hoje, mas que não devem fazer-me parar.

A retomada foi embargada por dificuldades, porém por muita força de vontade. Então, concluir o projeto que aspirei em desenvolver com o objetivo de compreender as atuações e experiências dos que fazem parte de um processo tão importante dentro de uma instituição de ensino público no Brasil, à qual faço parte – antes academicamente,

hoje, profissionalmente – trará possibilidades de avançarmos nas discussões dessa temática que se faz tão pujante em tempos nos quais se levantam conclusões como as colocadas por Sales (2011) de que a definição de raça é uma construção social e não um conceito biológico. Ou mesmo, quando Munanga (2001, p.33) indaga em sua pesquisa “por quanto tempo a população afrodescendente deverá ainda esperar essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência a um curso superior universitário ou gratuito e de boa qualidade? Ou mesmo quando Batista e Figueiredo (2020) em seus estudos afirmam que os atores envolvidos no contexto da prática da heteroidentificação não são meros implementadores da política afirmativa em âmbito institucional, mas atuam sobre a política de modo que o produto desse processo de atuação constitua-se em algo diferente do que estava escrito no texto da política afirmativa, originando, assim, um construto social e local.

Mais adiante, avançaremos nosso diálogo sobre os propósitos fundamentais dessas questões de heteroidentificação e acesso ao ensino público superior na UFPI apontando, no próximo capítulo, a atuação dos movimentos sociais de luta afrodescendentes avançando no combate ao racismo no contexto escolar.



OS DESAFIOS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS DE LUTA AFRODESCENDENTES: CONTRA O RACISMO, PELA EDUCAÇÃO.

Neste capítulo vamos dialogar sobre a importância histórica dos movimentos sociais afrodescendentes frente às questões do campo educacional no combate as práticas discriminatórias na escola, na tentativa de estabelecer relações humanizadas neste espaço, uma vez que esse caminho é capaz de proporcionar ao estudante pegadas firmes rumo ao Ensino Superior.

2. OS MOVIMENTO DE LUTA AFRODESCENDENTE

Fazendo um resgate no baú de memórias, a História não nos deixa dúvidas de que a luta para se resolver os problemas na sociedade a despeito do preconceito e da discriminação racial sempre foi condição *sine quo non* para a gênese das articulações do movimento social de luta afrodescendente. Apontando Iraneide Silva (2017), as experiências de luta da população afrodescendente brasileira acontecem desde a formação dos quilombos, das revoltas nas quais africanos e seus descendentes escravizados atuaram com protagonismo e heroísmo, das irmandades de santo, das agremiações, do racismo denunciado pela imprensa afro-brasileira, do movimento político de mobilização racial e de tantas outras formas de impetrar as questões de combate ao racismo.

As representações que definiram esse movimento como forma de resistência foram inicialmente marcadas pela quilombagem, termo que define a ação dos escravizados em busca dos quilombos, o movimento marcado pela ideia do fim do comércio de escravos e da escravidão, conhecido como Movimento Liberal Abolicionista, representado por diferentes setores da sociedade civil, que traziam consigo os ideais da Revolução Francesa de direito à propriedade, liberdade e igualdade de todos perante a lei.

Esse movimento conduziu, diante de muitos entraves e dificuldades, medidas legais² que ao longo do século XIX, direcionaram expressivas mudanças no cenário escravagista da época, culminando no fim daquele século com a Lei Áurea, promulgada em 13 de maio de 1888, colocando “fim” oficialmente à escravidão no país, mas não garantindo direitos humanos à população afrodescendente brasileira, que, como diz Maringoni (2011), foram largados à própria sorte, sem perspectiva de mudar sua situação social. Medida esta que provocou insatisfação de grande parte dos representantes da economia. Muito se fala que o atraso na industrialização e na construção de vias ferroviárias para escoamento das produções de café (principal produto de comercialização da época) determinou a demora para o fim da escravidão, mas o contexto vai para além

² **Lei Euzébio e Queirós (1850):** proibia o tráfico de africanas/os escravizadas/os pelo Oceano Atlântico; **Decreto nº 1695/1869:** proibia venda de africanas/os e afrodescendentes escravizadas/os por “pregão” em exposição pública. Proibia em separado membros de uma mesma família (casais e pais e filhas/os); **Lei do Ventre Livre (1871):** estabelecia que as/os filhas/os africanas/os e afrodescendentes escravizadas/os do império, a partir daquela data, seriam consideradas/os livres, depois de completarem a maioridade; **Decretada abolição da escravatura nas províncias do Amazonas e do Ceará,** primeiras libertações coletivas – O documento foi assinado pelo governador da província Theodoro Souto, mas é resultado das lutas das comunidades afrodescendentes e abolicionistas o norte brasileiro. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/geral/audio/2018-05/simbolo-da-resistencia-provincia-do-amazonas-declarou-abolicao-da-escravatura-em/> Acesso em: 13 fev. 2023.

desse discurso previsível de economia. Nesse instante, o movimento expressava força, pois “quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, aumenta também a busca por educação como um direito social” (SILVA, 2017).

Aqui se inicia outro longo período de luta para ter acesso ao que o mundo deveria oferecer democraticamente a todos os povos. Momento este marcado por diversas estratégias e iniciativas de todas as formas para a inclusão social do afrodescendente, como o papel exercido pela Frente Negra Brasileira (FNB) e outras entidades com o propósito de promover a integração do afrodescendente à sociedade (DOMINGUES, 2007). Porém, devido à violenta repressão política impetrada pela Era Vargas (1937-1945), todo partido político foi contestado.

Mas os ideais antirracistas aglutinavam-se com a expressão política de vários grupos unificados e com estrutura organizativa própria. Segundo a literatura, podemos citar os de maior visibilidade: União dos Homens de Cor – UHC, trazia como missão “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”, o Teatro Experimental do Negro – TEN, iniciado em São Paulo no ano de 1944, com Abdias Nascimento à frente, trazendo a ideia de um grupo teatral, mas que acabou por se manifestar em diferentes vertentes em prol dos direitos civis das/os afrodescendentes com a criação de jornal (*Quilombo*), cursos, congressos, eleições e ações diversas. Como em todas as tentativas de conter os avanços das discussões e ações desse coletivo, desta vez a instituição da Ditadura Militar (1964) abriu um processo de extinção desse agrupamento em 1968.

Abdias Nascimento (2004), em seu mais obstinado objeto de busca democrática, o TEN, que, como ele próprio definia, era “trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte”, avaliou que:

A primeira vitória abriu passagem à responsabilidade do segundo lance: a criação de peças dramáticas brasileiras para o artista negro, ultrapassando o primarismo repetitivo do folclore, dos autos e folguedos remanescentes do período escravocrata. Almejávamos uma literatura dramática focalizando as questões mais profundas da vida afro-brasileira. Toda razão tinha o conselho de O'Neill. Uma coisa é aquilo que o branco exprime como sentimentos e dramas do negro; outra coisa é o seu até então oculto coração, isto é, o negro desde dentro. A experiência de ser negro num mundo branco é algo intransferível. (NASCIMENTO, 2004).

De acordo com os estudos de Domingues (2007), após o golpe militar em 1964, a política antirracista precisava se reorganizar. Entra em cena o Movimento Negro Unificado – MNU. Para isso, buscou-se instrumentos em lideranças que lutavam a favor dos direitos civis estadunidenses, como Martin Luther King e os Panteras Negras, e em movimentos dos países africanos de língua portuguesa como Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Nesse contexto, amadureceram o entendimento de que a luta antirracista estava imbricada com a luta revolucionária anticapitalista, tendo em vista que esse sistema alimentava o racismo, de maneira que não permitia a construção de uma sociedade igualitária. O autor nos especifica algumas ações do MNU, a citar:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007).

Podemos concordar que as articulações promovidas pela força do MNU, no início da década de 80, trouxeram repercussão decisória no marco temporal de luta nos grupos e organizações antirracistas, em fala de Lélia Gonzalez (2022):

Hoje não dá mais pra sustentar posições culturalistas, intelectualistas, coisas quetais, e divorciadas da realidade vivida pelas massas negras. Sendo contra ou a favor, não dá mais pra ignorar essa questão concreta, colocada pelo MNU: a articulação entre raça e classe" (GONZALEZ, 2002, p. 64).

Em contexto histórico, é legítimo percebermos as exclusões sofridas pelo povo afrodescendente tanto em dimensão econômica, social, civil e sobretudo educacional. A censura racial contra esse grupo repercutia nos espaços de poder, na divisão de classe, nos espaços de trabalho e no campo educacional. Tratava-se de uma conjuntura exaurida, que convoca projetos de atuação política de descolonização de fato. Aqui o elemento de força do Movimento articula-se com a inserção de medidas políticas mais incisivas:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a

emergência de uma literatura "negra" em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007)

No esforço de construir mecanismos de erradicação da discriminação racial e reparação, foi instituída a I Convenção Internacional de Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), em 1965, na qual, segundo Silva (2007), trata do compromisso dos países em adotar políticas de ações afirmativas. Contudo, o Brasil pouco avançou nesse quesito.

A condição de desigualdade que perpetuava (ainda perpetua) movimentava as organizações num cenário sedento a manifestações, marcando importantes eventos. A exemplo, temos em 20 de novembro de 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, em comemoração aos 300 anos do assassinato de Zumbi, que contou com a participação de milhares de pessoas denunciando a falta de políticas públicas para a população afrodescendente. Essa manifestação foi um dos eventos que contribuiu para o impulsionar mudanças significativas na legislação antirracista e mesmo nas atitudes do Estado brasileiro, revelando mais uma vez o mito da democracia racial no Brasil (JORGE, 2005).

As Conferências Mundiais convocadas pelas Nações Unidas, logo após a queda do Muro de Berlim em 1989, tornaram-se espaços de reestruturação do cenário mundial, principalmente para a elaboração de diretrizes de políticas públicas, assim a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas (CMR) em Durban, na África do Sul, refletiu-se como palco de grandes expectativas para o Movimento Afrodescendente, como analisa Carneiro (2002) em seus apontamentos. É importante pontuar o parágrafo 33 da Declaração, em que substancia que “todos os países da região das Américas e de todas as demais zonas de diásporas africanas (...) admitam a persistência do racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conexas de intolerância (...) a desigualdade histórica no que diz respeito ao acesso à educação (...)”. Este é outro momento em que é desmascarado o mito da democracia racial.

Diante disso, o governo brasileiro, na figura do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, trouxe alguns programas de Combate ao Racismo e de equidade, como o Programa Bolsa-Prêmio, do Instituto Rio Branco ligado ao Ministério das Relações Exteriores, criado em 2002, o Programa Diversidade na Universidade, também de 2002, no Ministério da Educação e a inclusão dos quesitos cor e gênero nos programas de

capacitação profissional do Ministério do Trabalho e no Ministério da Saúde (SILVA, 2017).

Os avanços mais esperados no campo educacional surgiram com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, ligada à Presidência da República, a homologação da Lei Federal 10.639 (BRASIL, 2003), que institui e regulamenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira/ LDB.

Em 2004, podemos citar a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, na estrutura do Ministério da Educação, responsável por implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, ambiental, em direitos humanos, especialmente do campo escolar indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais. Em 2005, o Ministério da Educação introduz a categoria raça/ cor no Censo Escolar e a criação do Programa Universidade para Todos – Prouni, com reserva de bolsas para as pessoas com deficiência e para os autodeclarados indígenas, pardos ou pretos.

No campo do ensino superior público, conquistamos a Lei de Cotas (BRASIL, Lei nº 12.711/2012), comemorada por alguns e criticada por outros, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Para entender a atuação do Movimento Afrodescendente frente à questão do campo educacional é migratório no tempo e espaço, pois as imposições contra o acesso e permanência desse coletivo nos espaços escolares reporta-nos a longínquas datas, mas que permanecem fortemente estruturadas até hoje.

Mais adiante, na subseção, dialogaremos sobre o racismo brasileiro na educação escolar, reconhecendo os passos conquistados, como também os caminhos a serem construídos diante as legislações regulamentadas e atuantes nesse cenário.

2.1. O racismo brasileiro no campo da educação escolar

Desde a travessia transatlântica (GILROY, 2001), a História tem nos posicionado frente às dimensões provocadas pela proibição de acesso à educação escolar às/aos afrodescendentes escravizadas/os. A legislação de 1824 proibia a inclusão de cidadãos não brasileiros e impedia a inclusão de afrodescendentes escravizados no sistema escolar, visto que sua grande maioria era originária de África (SILVA; ARAÚJO, 2005). Ainda assim, medidas de contenção foram adotadas, como a Reforma de Couto Ferraz (1824), que autorizava a inclusão das/os afrodescendentes libertos na escola, desde que suas famílias tivessem algum tipo de recurso. Outra medida que permitiu, de forma restrita, a escolarização de escravizadas/os foi a “Lei do Ventre Livre”, assinada em 1871, autorizando que filhas/os de escravizadas/o nascidas/os após a data de aprovação da lei poderiam ter acesso gratuito à educação formal até os completos 21 anos de idade (SOUZA, 2019).

Como citado por Souza, 2019, p. 30 *apud* Fonseca, 2002:

[...] O artigo segundo instituía que o governo poderia entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas nascidos após a data de aprovação da lei e que fossem cedidos ou abandonados pelos senhores, ou, ainda, tirados destes em virtudes de maus-tratos. Essas associações teriam o direito a serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos, podendo, inclusive, alugar seus serviços; em contrapartida, eram obrigadas a criar e educar os menores, a constituir um pecúlio e procurar, após o fim do tempo de serviço, uma colocação para os egressos (FONSECA, 2002, p.30).

Outras intervenções tentaram construir medidas para garantir que o acesso à escolarização às/aos afrodescendentes fosse constituído, como a “Lei Soldada” que, como documento judicial, regularizava a prestação de serviço de criança e jovens descendentes de africanas/os escravizadas/os, normalmente órfãos de pai, incluindo escolarização e pagamento aos serviços prestados. A tutela era realizada em decorrência do falecimento do pai da criança escravizada. “ Assim, legitimava-se aqui o trabalho de crianças e jovens afrodescendentes, sem tempo de lazer, garantindo o controle social da classe trabalhadora por parte dos senhores colonizadores” (SOUZA, 2019, p. 31). Conforme a autora, as crianças afrodescendentes eram entregues desde cedo à “educação profissional”, não como forma de aperfeiçoamento de ofício, mas como exploração de força de trabalho escrava, desumana.

Segundo Silva (2018), apreende-se a partir daí, que a escolarização passou a ser um instrumento de resistência às violências, discriminações e maus tratos a que estavam

condicionadas/os as/os escravizadas/os. Como hoje, continua sendo o maior legado que se pode conquistar para contraverter o epistemicídio afrodescendente:

Do ponto de vista teórico, a educação como resistência e caminho para a emancipação ancora-se na história social naquilo que diz respeito a pensar o fazer-se dos sujeitos, partindo das margens, sendo a educação compreendida como ferramenta de luta dos sujeitos escravizados (SILVA, 2018, p. 08).

Em tempos recentes, a educação formal como possibilidade de ascensão social e ferramenta de luta frente às opressões e desigualdades ainda continua, principalmente para aquelas/es que estão em situação marginalizada, como as/os afrodescendentes e indígenas (SOUZA, 2019, p. 31).

O que caracteriza a composição da nossa população e nossa cultura é a diversidade étnico-racial. Fato que também causa as desigualdades. A exemplo das passagens citadas por esta pesquisadora na parte introdutória deste trabalho, é possível identificar que, mesmo nos anos 80, o *chão da escola*⁴ vem ensaiando representações discriminatórias contra estudantes afrodescendentes, em contextos públicos ou privados, esses espaços constituem-se páginas fragmentadas e perturbadoras para quem os ocupa.

No Brasil, a existência de entraves no acesso à educação é histórica e, nesse contexto, a possibilidade de sucesso na educação evidencia diferenças construídas e simbolizadas na vida social cotidiana. Assim, como em outras instâncias, é possível perceber o racismo estrutural no ambiente escolar e, nesse lugar, torna-se mais preocupante, porque aí é que ele se manifesta nas sutilezas, nos detalhes.

Um dos propósitos centrais das escolas seria pensar em operacionalizar processos reais para a construção de identidades próprias, pensar a possibilidade da escola como um espaço de transformação e acolhimento. De acordo com Boakari (1999, p.99), “para melhor compreender a problemática da educação escolar no Brasil, nada seria melhor que focalizar as reflexões em torno daqueles segmentos da população mais excluídos socialmente”.

É possível compreender, dando vistas ao cotidiano escolar que, de diversas maneiras, manifestam-se questões a serem trabalhadas e corrigidas pelos professores, profissionais da educação e todo corpo laboral envolvido no processo educativo, com o intuito de se respeitar as diversidades de um país multicultural e com relações interétnicas.

⁴ Expressão que passou a ser utilizada com frequência pelos professores da rede pública de ensino do Piauí a partir de 2015 após a implantação do Programa de Formação Continuada para professores da Rede Estadual, intitulado “No Chão da Escola”. Segundo o antropólogo Alexandre Pereira (2017, p.150), “Chão da Escola” diz respeito a “concretude das relações vividas” no dia a dia das escolas em oposição a “visão ideal de escola que se situa apenas no nível do discurso”.

Nesse pensamento, Abreu (2015) adverte que boa parte das situações constrangedoras vivenciadas por crianças afrodescendentes vítimas de brincadeiras de mau gosto, a maioria delas relacionadas às questões raciais, não recebem os encaminhamentos corretos por parte das (os) professoras (es) no sentido de amenizar o sofrimento das vítimas ou mesmo ensiná-las outras formas de convivência respeitosa.

A mesma autora ainda cita algumas situações presenciadas em sua pesquisa na escola, a saber:

1. O aluno reclama para a professora que seu colega está lhe chamando de “nego véi”, “nego do mal”, e a professora pediu que os alunos se calassem.
2. Em outra aula, o aluno interfere e chama a professora, dizendo que sua colega estava lhe xingando de “cavalo preto”, e a colega ainda confirmou, dizendo que ele era aquilo mesmo. A única interferência da professora foi pedir para que ambos fizessem silêncio, porque ela precisava dar sua aula.
3. Um aluno ficou repetindo várias vezes que a sua colega tinha “cabelo de bombрил”, “cabelo de bucha”, e a professora exercia uma postura de “olhar cego”, como se não estivesse presenciando aquela situação; não interferiu de modo algum e continuou a aula (ABREU, 2015, P. 67)

É possível identificar essas cenas em momentos do cotidiano e até rotineiros nos espaços escolares do nosso país. São ataques violentos partindo de crianças que não conceberam ainda noção alguma do poder destruidor que essas e muitas outras expressões denotam na construção identitária do outro. A falha não está só no posicionamento das professoras, mas em todo um sistema categoricamente estruturado que não problematiza essas realidades, deixando que impere na sociedade a ideia de que o eurodescendente sempre será superior.

Nesse sentido, entendemos que a construção de um currículo formador de professores que elabore práticas pedagógicas capazes de contemplar as questões étnico-raciais, perpassando pelas questões sociais de classe e gênero, reais e presentes, mostra-se como caminho para concretização de uma educação melhor e transformadora, na qual começa o exercício prático de cada profissional da educação. Freire (2010, p. 23) nos diz que “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”. Essa forma de pensar nos direciona ao progresso nas atuações no campo escolar, fazendo com que os caminhos de vivências destes professores e alunos sejam de enfrentar as realidades de preconceito, discriminação e racismo.

As mudanças legais e adequações simbólicas estabelecidas logo após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas

Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul, em 2001, são tentativas de enfrentamento para os problemas que cotidianamente constituem-se no acesso ao Ensino Básico e, posteriormente, ao Ensino Superior. Como fruto das ações dos movimentos de lutas afrodescendentes, constituiu-se o estabelecimento da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e depois suplantado pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), definindo que o currículo do Ensino Fundamental e Médio deve ter conteúdo das culturas africana, afro-brasileira e indígena. No entanto, não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Superior para os cursos de formação de professores, pelo menos na área de Ciências Humanas. Então, como coerência de percurso, os currículos deveriam conter disciplinas com estudos que preparassem esses profissionais para lecionar disciplinas que contemplassem os conteúdos de História e cultura afrodescendente.

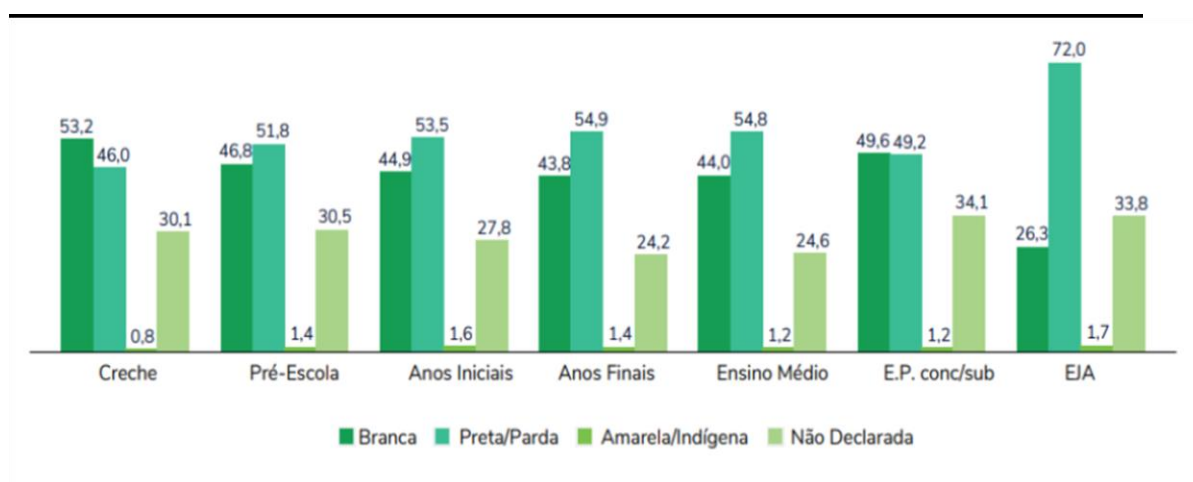
Nessa perspectiva, o cenário educacional brasileiro apresenta uma grande contradição se o objetivo é o desenvolvimento de uma educação antirracista. Não pretendemos desprestigiar a importante conquista pela reivindicação do Movimento Afrodescendente e dos organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista, ressaltamos a importância da Lei 10.693/2003 como tentativa para erradicação do racismo, visto que são demonstrações explícitas da necessidade de inovar a escola brasileira (BOAKARI, 1999, p. 100). Pensamos aqui em entendermos a partir de uma tentativa de ampliação dessa política. Construir um diagnóstico da situação visando a solucionar o problema do racismo escolar partindo desse contexto que vai na contramão das etapas previsíveis é desafiador, demandando mais esforços e tempo. E isso é o que não temos mais a perder, o tempo.

Constatamos cotidianamente que as crianças e adolescentes deparam-se todos os dias com situações vexatórias, mesmo depois da regulamentação das leis que tentam reparação nas relações étnico-raciais, e isso logo no ambiente de grande importância para construção da sua identidade. Boakari (2012, p.02) sugere que as escolas:

Estivessem mais abertas ao debate de quaisquer questões trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação, sem limitar-se apenas aos mesmos conteúdos, que já vêm determinados para serem trabalhados, a uma única metodologia, a uma forma engessada de propor o ensino e aprendizagem. O diferencial seria dar oportunidades de novas discussões no ambiente escolar, em que fosse possível discutir questões sobre os fatos reais que afetam as pessoas diretamente, todos os dias, como as diversidades culturais, racismo, preconceitos, questões de gênero, discriminações e muitas outras formas de desumanização que circulam o mundo atual (BOAKARI; et al., 2012, p. 02)

Como fruto das conquistas do Movimento Afrodescendente para o sistema escolar e através dessa educação pautada nas determinações legais dada à implantação de políticas públicas e alicerçada nas metodologias de enfrentamento tratadas no ambiente escolar, podemos observar os dados revelados pelos indicadores educacionais quanto à matrícula por cor/raça, segundo as etapas de ensino no ano de 2020, adotando-se o critério cor/raça.

Figura 3 - Gráfico 1 - PERCENTUAL DE MATRÍCULAS, POR COR/RAÇA, SEGUNDO ETAPAS DE ENSINO – BRASIL – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica - 2020.

Podemos aferir que os dados relacionados a pretos e pardos no Censo da Educação Básica – 2020 (Inep/MEC, 2021) revelam-se em maioria nas etapas de ensino, em desvantagem apenas nos cenários das creches (46,0%) e educação profissional concomitante ou subsequente (49,2%). Esse parâmetro demonstra a conquista de espaço no sistema escolar, mas não garante a permanência desses educandos nesses espaços. A permanência está associada a fatores que se determinam em contextos de interseccionalidade de raça e classe:

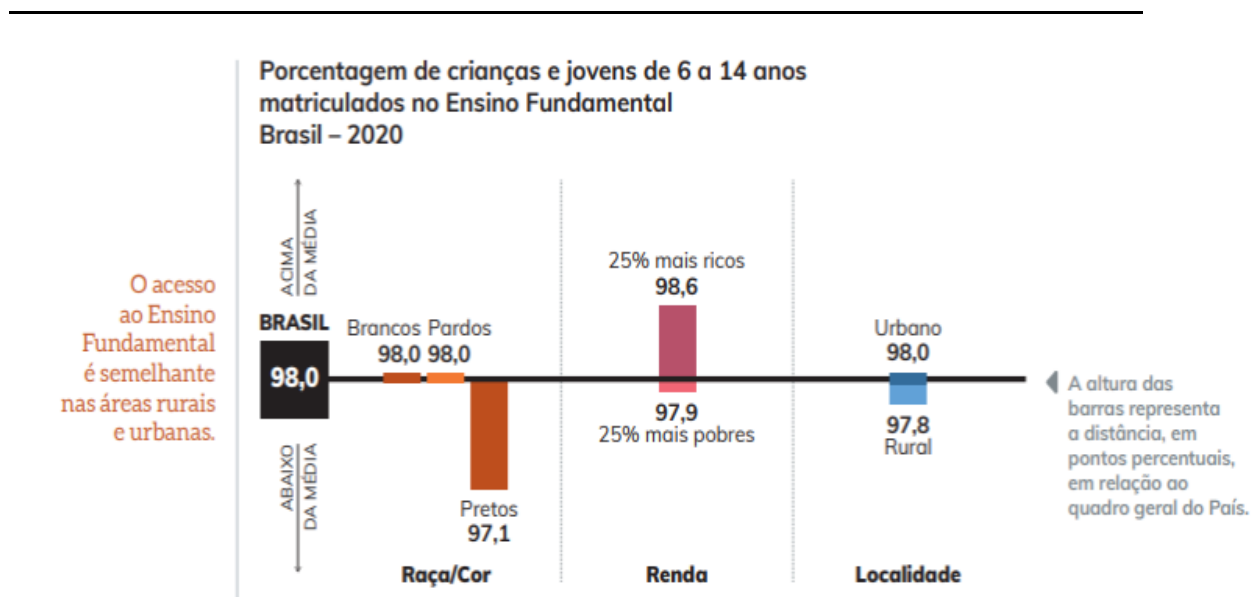
Os números de 2020 confirmam que o Ensino Fundamental de nove anos alcançou um patamar muito próximo da universalização: 98% das crianças e dos jovens de 6 a 14 anos frequentavam a escola, sendo quase a totalidade no Ensino Fundamental [...] A porcentagem de jovens de 16 anos que terminaram o Ensino Fundamental (82,4%) mantém uma distância significativa em relação à meta definida pelo PNE, apesar dos avanços registrados nos anos recentes. Contribuem decisivamente para a formação desse quadro as grandes desigualdades constatadas, tanto de renda como de raça/cor, que tornam a

conclusão desta etapa da trajetória escolar mais desafiadora (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021, p. 36)).

Nesse contexto de permanência no sistema de ensino, podemos compreender, ao compararmos os dois gráficos fornecidos pelo Anuário Todos pela Educação/2021⁵, que traz os indicadores e as informações mais recentes de fontes primárias como IBGE e Inep/MEC, além de análises e recortes elaborados com base nos microdados, que os valores apresentados referentes às matrículas das crianças e jovens de 6 a 14 anos (98%) não se aproximam aos valores estabelecidos aos que chegam a concluir o Ensino Fundamental, apesar de que desde 2012 a porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental vem crescendo (68,2%). Em 2020, houve redução para 82,4% dos que concluíram esta etapa de ensino. Assim, inferimos que o ritmo de crescimento não é suficiente segundo as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE:

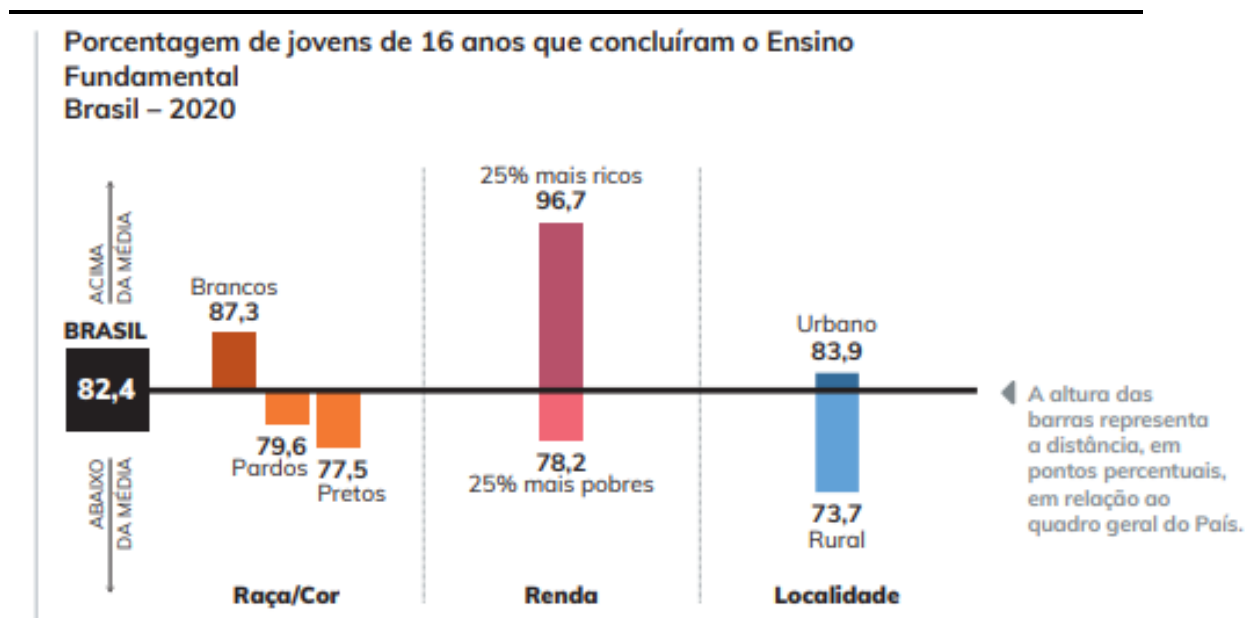
⁵ O anuário Brasileiro da Educação Básica foi idealizado para ser uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário de ensino no Brasil. Sua organização com base nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) tem esse mesmo objetivo, facilitando a consulta e compreensão das informações reunidas. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

Figura 2 - Gráfico 2 – PORCENTAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS DE 6 A 14 ANOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL/ BRASIL – 2020.



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação - 2021.

Figura 03 - Gráfico 3 – PORCENTAGEM DE JOVENS DE 16 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL/ BRASIL - 2020



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação – 2021.

Partindo da análise das desigualdades sociais, é possível compreender esses gráficos e questionar os caminhos a serem percorridos e os que estamos por percorrer. O

coletivo do segmento afrodescendente apresenta-se em pontos percentuais bem distantes e inferiores aos que correspondem à conclusão dos brancos. Comparações assim nos ajudam a pensar que há muito a se falar e fazer nos próximos anos para que essa disparidade diminua ou mesmo se equipare. Analisar as desigualdades é a melhor maneira para tentar compreender e constituir mudanças.

Na próxima subseção, buscaremos contextualizar os caminhos para uma educação escolar mais inclusiva, participativa e de modo algum engessada.

2.2. Construindo caminhos para uma educação escolar mais inclusiva

Se pensarmos a escola como a entendemos hoje, identificaremos a necessidade de preservação cultural, bem como da permanente construção e incorporação das práticas sociais que buscam socializar os sujeitos em sua cultura, em seus diversos aspectos, no sentido da busca pelo respeito à vida e à dignidade de cada um, a fim de contribuir para a disseminação de valores e práticas culturais atendendo à visão de pluralidade e respeito à diversidade (LINS, 2017, p. 302). Atentamos aqui para o papel que vem sendo desenvolvido pelas políticas públicas destinadas no combate ao racismo escolar.

Percebe-se que, por meio da problematização e politização da questão racial e sua relação com a educação escolar, é que compreendemos a necessidade de fragmentar e erradicar a historiografia construída perante as ideias eurocêtricas.

Nesse sentido, se pararmos para pensar em algo que seja de direito universal, pensaremos logo no direito à Educação. Assim, a escola deve ser pensada como o lugar de maior importância para a construção e desenvolvimento da identidade da criança/jovem (ABREU, 2014). Essa colocação é endossada por Nilma Lino Gomes (2005):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) [...]. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (GOMES, 2005, p. 42)

Essa realidade na qual está inserida o contexto escolar nos possibilita pensar na aplicação de habilidades e ferramentas capazes de equacionar situações de mérito discriminatórios, uma vez que instruídos pelas políticas públicas paramentadas no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, nas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que tem por objetivo a valorização à identidade afrodescendente (GOMES, 2012, p.285), almeja-se erradicar com os sofrimentos e evasões causados pela falta de amplitude no diálogo sobre a diversidade racial, que se imbrica nas questões de classe, territorialidade e gênero. Pensar uma

educação inclusiva faz pensar, antes de tudo, na promoção do acesso à escola, à elevação da escolaridade e à promoção da qualidade do ensino, sempre tendo em vista a superação das desigualdades (Anuário Todos pela educação, 2021).

Mesmo que outras formas de dinâmicas do mundo externo ofereçam condições de vislumbre para busca de autoidentificação, é através do/no espaço escolar que essas dinâmicas fazem sentido, no contexto do ensino-aprendizagem, pois tendem a ser mediadas por orientações fundamentadas em conceitos e métodos próprios que assegurem uma construção de consciência identitária, sendo nesse espaço que os alunos passam mais tempo em interação com outras formas de vivências e experiências, “constituindo-se a partir da prática dialógica em que educadoras/es e educandas/os estabelecem em suas relações de convivência, de interação no/com o mundo, bem como no modo de produzir-se na relação com os outros sujeitos e com o mundo” (LIMA, 2018, P. 538) . Todavia, abre-se um parêntese, quando Brandão (2007, p. 13) nos esclarece que: “ A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração à outra”. Nesse diagnóstico, é válido pensarmos que as relações identitárias são construídas dentro de um mesmo grupo ou comunidade em que compartilham os mesmos saberes.

Ainda que a sociedade de consumo deste mundo capitalista detentor do produto internet associado a seus figurantes a se dizer *sites*, redes sociais, *blogs*, plataformas de publicações comerciais, *streaming* e vários outros meios de socializar e difundir as experiências e conhecimentos, na tentativa de combater o racismo, lugar este aclamado por maioria das crianças/jovens pela facilidade que o mundo tecnológico oferece, vem apresentar-se como papel coadjuvante nesse ensaio de mudanças do contexto histórico de padrões socioculturais e ideológicos referenciados no pensamento eurocêntrico.

Hoje em dia, as/os estudantes vão mais à escola com o intuito de conversar e interagir com os amigos do que com a preocupação com os conteúdos que aprendem. Isso porque as práticas educativas e os conteúdos propostos apresentam-se de maneira defasada se comparado os acessos ofertados pela internet.

Nesse debate, há de se provocar a construção de diálogos à luz de processos educativos implicados com as práticas culturais das/os aprendentes, constituindo-se numa condição essencial ao desenvolvimento de práticas educativas que coloquem as/os alunas/os como protagonistas dos processos educativos e a produção do conhecimento, envoltos à capacidade de dialogar com os saberes e valores produzidos pela diversidade.

Nesse sentido, a escola pode contribuir bastante, conduzindo os/as alunos/as a re-apreender a olhar a si mesmo, para si próprio, antes de olhar o outro, demonstrando que é preciso reconduzir esse processo de aprendizagem de modo permanente, fazendo com que as crianças possam atribuir características positivas a si próprias independente do pertencimento racial (ABREU, 2014, p. 07)

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) constitui-se como ferramenta para lidar com as contradições e conflitos relacionados às questões étnico-raciais que acontecem na escola. O racismo estrutural permeia os corredores do sistema escolar, estando explícito nas estruturas, na base da educação. A própria postura do educador, quando silencia diante de situações vexatórias, com apelidos e expressões pejorativas para com as/os alunas/os, implica demonstração clara desse tipo de racismo.

Em entrevista, a professora Iracema Nascimento⁶ (CENPEC, 2020) nos posiciona frente a três instrumentos legais para o sistema de educação a fim de se construir cominhos para uma educação mais inclusiva: a própria Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). A primeira ferramenta estabelece em seu art. 3º, os incisos:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Ainda na Constituição, no art. 5º, inciso 42, estabelece-se o racismo como crime inafiançável. E o art. 206, inciso I versa sobre a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Na segunda ferramenta, a LDB, o artigo 26º respalda a educação antirracista na legislação educacional, que foi primeiramente adicionado pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e depois suplantado pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), definindo que o currículo da Educação Básica deve ter conteúdo das culturas africana, afro-brasileira e indígena. No PNE, a meta 7 define qualidade e a estratégia 25 orienta diretamente para uma educação antirracista (CENPEC, 2020).

⁶ Entrevista concedida pela professora Iracema Santos do Nascimento, em 11 de novembro de 2020, ao Portal Cenpec sob o título: O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista. Professora doutora na Faculdade de Educação da USP (FE-USP) e ex-coordenadora executiva da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2005 a 2014). Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-de-uma-educacao-antirracista>.

Desde a regulamentação da lei, há 20 anos, os diálogos sobre os espaços escolares desenvolveram-se numa educação mais inclusiva e antirracista, tornaram-se mais receptivos e ao mesmo tempo reveladores, pois, diante desse contexto, é que as experiências de professores e gestores vieram à luz do conhecimento. Impôs-se a partir daí uma estrutura alicerçada em práticas pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial e de combate ao racismo com relação à formação de docentes, produção de material (didáticos e paradidáticos) para uso em sala de aula.

Dentre outras atuações voltadas para mudanças nas práticas pedagógicas, a Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (Seppir), instituída em 2003, assumiu a instauração de núcleos de educação antirracista dentro da Secretaria de Educação. As ações de caráter político que envolvem esse contexto sinalizaram-se para o direcionamento de ações e recursos capazes de realizar um diagnóstico da rede escolar e, assim, elaborar um plano de ação democrático, atuando nesse viés:

Outro ponto fundamental é o incentivo à pesquisa, que pode e deve ser feito pelos(as) gestores(as) educacionais em parceria com a universidade e seus órgãos de pesquisa. A partir delas, serão criados conhecimentos sobre a questão do racismo e o seu enfrentamento na escola, mantendo o assunto em pauta permanentemente e extrapolando as fronteiras acadêmicas para circular no espaço e na comunidade escolar (CENPEC, 2020).

Percebe-se que os avanços na implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), vêm recrutando iniciativas que partem dos núcleos e coletivos de educadores preocupados com os encaminhamentos necessários para as mudanças esperadas no contexto das relações étnico-raciais na escola. A exemplo, citamos a Plataforma Recursos Alternativos⁶, com o objetivo de complementar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, oferecendo conteúdo gratuito para docentes, gestores e estudantes, incorporando as relações étnico-raciais na historiografia sobre as vivências e experiências de afrodescendentes, africanos e afro-brasileiros, contemplando conteúdos de todos os campos disciplinares, segundo o Portal Cenpec(2020).

São atuações assim que contemplam os espaços há muito almejados pela educação inclusiva. Mas, sabe-se que há um longo caminho a ser percorrido, ainda mais quando

⁶ Os materiais disponibilizados gratuitamente na plataforma – uma realização do CDINN em parceria com o Instituto Unibanco – estão organizados de acordo com o público alvo: estudantes, professoras (es) e política educacional e gestão. Eles **versam sobre questões como racismo ambiental, estereótipos dos corpos negros, slam, gênero e sexualidade, quilombos etc.** Há textos de apoio, indicação de *podcasts* e referências bibliográficas. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/percursos-alternativos-para-trabalhar-a-educacao-etnico-racial>. Acesso em: 15 maio 2023.

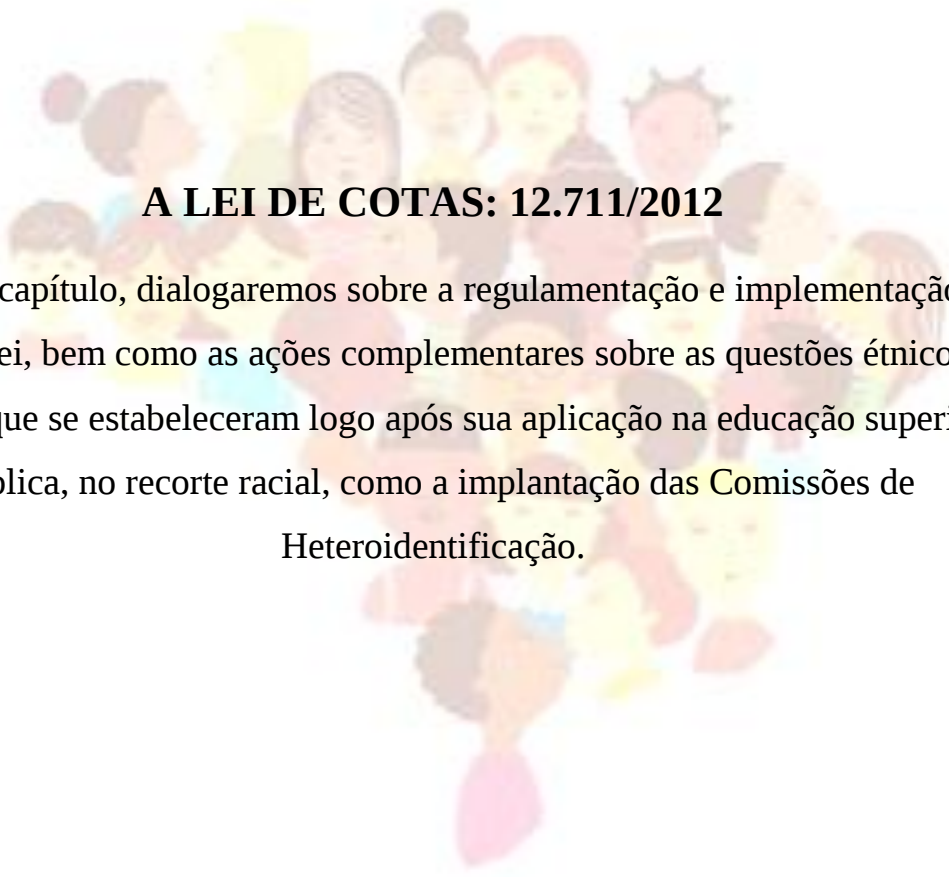
percebemos a fragmentação de um Estado ainda imerso no mito da democracia racial. Mesmo diante de tantos entraves protagonizados pelo Estado nos últimos 04 anos, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) intensificou-se em espaços múltiplos, na tentativa de mudanças. Vislumbra-se condições colocadas pelo próprio Estado para se implementar institucionalmente a lei, na medida em que projetos políticos pedagógicos comprometidos com a educação antirracista sejam incorporados significativamente pelos gestores e corpo docente comprometidos com o respeito à diversidade.

Com as indagações de Gomes (2005), avançar na compreensão do que significa raça, pertencimento e identidade são condições *sine quo non* que precisam ser problematizadas na escola:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43).

A sociedade brasileira sempre negou a existência do racismo e do preconceito racial e, seguir adiante aceitando esse posicionamento é como atestar que não há questões a serem desmistificadas e trabalhadas no contexto escolar tanto da educação básica como no Ensino Superior público. Infere-se que problematizar os processos de formação dos professores seria o principal rumo a ser tomado.

Adiante, no próximo capítulo, contextuaremos a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida por Lei de cotas. Uma conquista singular na historiografia e luta do Movimento afrodescendente pela educação superior pública.



A LEI DE COTAS: 12.711/2012

Neste capítulo, dialogaremos sobre a regulamentação e implementação desta lei, bem como as ações complementares sobre as questões étnico-raciais que se estabeleceram logo após sua aplicação na educação superior pública, no recorte racial, como a implantação das Comissões de Heteroidentificação.

3. A LEI DE COTAS: LEI Nº 12.711/2012

Tratar sobre as políticas públicas no Brasil nos remete, em instantes, às políticas de ação afirmativas destinadas aos coletivos excluídos e marginalizados, às minorias que são majorias. Um contexto de luta marcado, principalmente, pelos movimentos comprometidos com a transformação social, condições de exclusão e negação de direitos, tanto como às políticas de educação com as questões que se interseccionam em classe, gênero e territorialidades.

No recorte das políticas para as relações étnico-raciais, como também para os demais coletivos sobrepujados socialmente, percebe-se que não são encaminhamentos traçados por iniciativas governamentais. Como coloca Sales Augusto (2007), as propostas de políticas de ações afirmativas não surgem como complacência do governo ou do Estado brasileiro aos afrodescendentes, vindo do Estado para a população discriminada, do contrário, elas surgem como instrumento de demanda sob pressão das/os suas/seus beneficiárias/os, mais ainda:

Elas também não foram pensadas, nem geradas, nem surgem por meio de um processo de colonização intelectual controlado em geral por alguns intelectuais brancos que estudam e pesquisam as relações raciais brasileiras. Intelectuais esses que desejam impor aos intelectuais *negros*, o que eles devem pesquisar, como pesquisar, para quem pesquisar, como devem apresentar os resultados das suas pesquisas, bem como quais propostas eles devem apresentar ao país, no que diz respeito às relações e desigualdades raciais brasileiras, para que não haja uma racialização da sociedade brasileira, como se essa já não fosse racializada (SANTOS, 2007, p. 186).

Isso se justifica nos posicionamentos advindos de estudiosos como o antropólogo Peter Fry, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, citado por Sales Augusto (2007), com argumentos contrários às cotas raciais para afrodescendentes advogando a ideia de que tal ação obriga uma classificação racial dos indivíduos para o vestibular nas universidades públicas, celebrando uma divisão racial, afirmando ainda que não há racismo nos exames de seleção para acesso ao Ensino Superior público, o que há “são adversidades sofridas nos anos escolares”, alegando que o acesso deve ser somente pelo “mérito” individual do candidato. Percebe-se aí que a visão do antropólogo é direcionada para a convicção de que o sistema de cotas consolida o racismo. A questão é que ele já existe e precisa ser problematizado.

Enquanto isso, outros professores e pesquisadores sobre as relações étnico-raciais inclinam-se em despolarizar os caminhos, abrindo discussões sobre a temática que levem à concretude de projetos que viabilizem a inserção desses coletivos. Inclui-se como

iniciativas as ações produzidas por algumas universidades federais e estaduais através de seus núcleos de estudos para relações étnico-raciais, que, em vanguarda nessa atuação, propiciaram ao coletivo afrodescendente o desvelar da possibilidade, necessidade e direito de acesso ao Ensino Superior público em detrimento ao escopo de limites educativos desenvolvido ao longo dos anos por uma estrutura política pautada em conceitos de invisibilidade à construção de projetos educativos e socioculturais voltados aos grupos historicamente e socialmente silenciados.

A exemplo desse contexto de atuação, citamos as primeiras universidades a adotarem a reserva de vagas a estudantes oriundas/os de escolas públicas para pretas/os, pardas/os e indígenas antes da regulamentação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012): os casos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, em 2001; a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2004; a Universidade de Brasília – UnB (2002), segundo Santos (2007, p. 201), e a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, em 2008, através da Lei Estadual nº 5.791/2008⁷, com discussões iniciadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro/NEPA (SILVA, 2021). Com essas iniciativas, outras instituições públicas de Ensino Superior despertaram para a necessidade de inclusão e adotaram o mecanismo de reserva de vagas para a seleção de estudantes oriundas/os de escolas públicas, autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas.

Dados os avanços nas reivindicações históricas dos Movimentos sociais afrodescendentes apontando a baixa quantidade de afro-brasileiros no Ensino Superior público, somada à conjuntura internacional de luta contra o racismo, serviram de base para as propostas que surgiram logo após a III Conferencial Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001. Nesse momento, as questões raciais foram distintivamente elencadas na agenda política brasileira. Tanto que, em março de 2003, o presidente então eleito Luiz Inácio Lula da Silva, cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Nesse momento, o presidente reconhece por parte do Estado brasileiro que há discriminação racial contra as/os afrodescendentes no Brasil (SANTOS, 2007).

⁷ Lei Estadual nº 5.791/2008, sancionada pela Assembleia Legislativa do Estado do Piauí em 19 de agosto de 2008. Dispõe sobre a criação do Sistema de Cotas Sociais para Ingresso de Estudantes Oriundos de Escolas Públicas nas instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Piauí e dá outras providências (Silva, 2021)

Em agosto de 2012, com a aprovação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), lei das cotas, que antes era constituída apenas por iniciativa das universidades dentro de suas autonomias, estabeleceu-se que:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

O cenário brasileiro viu-se diante da execução de um projeto latente para a democratização da educação brasileira, que contemplasse os coletivos historicamente discriminados dentro de seus valores, contextos e diversidades socioculturais.

Além das universidades, os institutos federais de ensino técnico de nível médio também foram determinantes para essas mudanças, tendo em vista que a demanda para educação nesses centros constituiu-se em demandas especializadas para o mercado de trabalho:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

No Brasil, a educação superior foi tardiamente instituída em relação aos outros países, como a França, por exemplo. Somente no século XIX, esse nível de educação tornou-se acessível para alguns daqueles que detinham capital suficiente para enviar seus filhos para a Europa ou mesmo para as instituições de ensino superior que começavam a emergir no Brasil, como as de Recife, Salvador e Rio de Janeiro. A verdade é que a universidade sempre foi um lugar de elite do país e a entrada de estudantes de origem popular nesse ambiente, ainda mais se trouxerem a afrodescendência, acaba por revelar-se a realidade operacional desse sistema e a importância da luta por uma efetiva democratização da educação.

Entende-se que o cenário apresentado pelas amostras de pesquisa e censos educacionais, como as apresentadas pela comissão de políticas de ação afirmativas da UESPI, no ano de 2008, revelam claramente as desigualdades no acesso ao ensino superior público, indicando que a probabilidade de jovens de escola pública e de origem popular era muito menor que a dos egressos de escolas privadas: dos 43.240 inscritos para 3.645 vagas, 28.917 inscritos eram de escolas públicas 67% e 14.324 oriundos de escolas particulares 33%; dos aprovados, 53% de escolas públicas na proporção de 47% de escolas particulares. O trabalho apontou ainda outro atenuante no levantamento feito pela comissão nos anos de 2006 e 2007, de acordo com Silva (2021),

[...]foi que os estudantes oriundos de escolas públicas preenchiam as vagas somente em cursos de Licenciaturas tidos como de “menor concorrência”. Em uma média de 7 (sete) cursos, enquanto os alunos de escola particulares ocupavam grande parte das vagas nos cursos de bacharelados, comumente reconhecidos como cursos de “elite” dos outros 22 (vinte e dois cursos ofertados) pela IES (SILVA, 2021, p. 218).

Pelo visto, algo tendenciava a se perpetuar no sistema educacional brasileiro, se não fosse a implementação da Lei. Diante disso, percebemos ainda que não é suficiente apenas dar garantias de acesso através da lei. Mais do que isso, exige que se ofereçam condições adequadas para continuidade dos estudos por partes destas/es estudantes cotistas, que garantam a formação acadêmica e científica. Esse aparato institucional pode se apresentar sob forma de orientação institucional, apoio pedagógico, alimentação, transporte, participação em eventos, acolhimento psicoterapêutico, acesso facilitado aos materiais didáticos para acompanhamento dos conteúdos das disciplinas e outras tantas ações que a autonomia universitária é capaz de lançar mão no dever de oferecer um conjunto de condições e oportunidades que garantam a permanência e o desenvolvimento desses coletivos nesse ambiente.

Fazer-se conhecer a Lei das cotas por parte dessas/es estudantes, antes mesmo de ingressarem no ensino médio, torna-se necessário na medida em que se organizem oportunamente para essa possibilidade de acesso, trazendo consigo a segurança necessária de suas questões étnico-raciais e socioculturais. Para isso, é salutar a adoção de projetos de orientação e supervisão nas escolas com o intuito de instrumentalizar as intenções dessas/es estudantes.

3.1. Regulamentação das Comissões de Heteroidentificação

Tomemos as colocações de Frei David Santos (2018), teólogo e filósofo, especialista em ações afirmativas, manifestando-se em prefácio do livro “Heteroidentificações e cotas raciais: dúvidas, procedimentos e metodologias” (2018):

Cumpre-se observar que a mencionada comissão, baseada num mecanismo de heteroidentificação em que a identificação é complementada por terceiros, está em conformidade com a ordem constitucional brasileira, conforme tendência de votos dos ministros do STF, na ADC 41. E foi mais adiante: “A criação de comissões de validação de autodeclaração tem se mostrado medida urgente e necessária para o alcance pleno das políticas públicas de inclusão da população negra nas universidades públicas brasileiras, pois as cotas raciais, isoladamente, garantem apenas as vagas, não garantindo que os verdadeiros destinatários dessa ação afirmativa usufruam destas (MARTINS DIAS; TAVARES JR, 2018).

Conforme citado pelo autor, fez-se necessária tal introdução do mecanismo de averiguação para que conferisse segurança na execução da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), visto que a autodeclaração apenas como documento preenchido e assinado pela/o candidata/o não dispensava qualquer forma de controle quanto à veracidade de informações. E a luta para se chegar até esta conquista não poderia ser dispensada por falta de uma ferramenta que tratasse de tal propósito.

Pessoas desonestas ou que não entenderam os objetivos que permeiam a criação da reserva de vagas têm se utilizado da existência desse frágil controle para firmarem autodeclarações duvidosas ou falsas sobre suas etnias e usufruírem de direitos que não lhes são legalmente pertencentes (MARTINS DIAS; TAVARES JR, 2018).

Infere-se, nesse contexto, as denúncias de fraude no sistema de cotas, colocando a exequibilidade da lei em “xeque”. Cumpriu-se, então, a necessidade da adoção e regulamentação de Comissões que garantissem esse controle formal e rígido para que o direito fosse assegurado a quem de fato tem direito a essas vagas (SANTOS, 2011).

Em 2018, na Ação Declaratória de Constitucionalidade ADC nº 41 (BRASIL, 2017), elaborada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), houve manifestação unânime por parte dos ministros no que tange às vagas oferecidas nos concursos públicos, como dispõe a Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014). Nela, o relator da ação ministro Roberto Barroso, reafirma a constitucionalidade da ação afirmativa e ressalta que, para sua maior efetivação, “é legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação” (BRASIL, 2017). Sendo assim, as bancas de heteroidentificação são legítimas e dedicam maior segurança na veracidade das autodeclarações dos candidatos

aos processos seletivos. O procedimento de heteroidentificação é hoje o único dispositivo legal utilizado para nortear as autodeclarações étnico-raciais.

Ainda na ADC nº 41, é assegurado a possibilidade de recurso e ampla defesa aos que se sentem injustiçados no procedimento de heteroidentificação complementar à autoavaliação, fato esse que permite o ajuizamento das decisões de indeferimento dos candidatos nos processos seletivos para a ocupação das vagas para cotistas.

A regulamentação das Comissões dá-se através da Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018, que regulamenta “o procedimento e 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” (BRASIL, 2018).

Outro fator que merece enfoque seria o posicionamento do Ministério Público perante tais atuações de fraudes, pois o que se depara enquanto sistema na realização das averiguações são aberturas de processos jurídicos para os casos de contestação dos candidatos contra os indeferimentos nas bancas. Mas, e os posicionamentos jurídicos e sanções legais que deveriam ser impostos pela justiça quanto ao ato inicial do candidato em tentar fraudar o sistema alegando informações falsas, apoiando-se na subjetividade do procedimento? Questões assim deveriam ser tratadas, a fim de não se deixar prosseguir a crescente curva do racismo institucional nas decisões do Estado.

A política de cotas vem tensionando outras discussões que merecem preceder às candidaturas para acesso ao ensino superior público, bem como ao serviço público, principalmente acerca da identidade étnico-racial das/os candidatas/os. O quesito raça/cor como identificação é lido com superficialidade, sendo justamente tal fator que determina a heteroidentificação. Esse mecanismo é uma identificação realizada por terceiros, baseada nas características, nos traços fenotípicos de cada candidata/o. Algumas orientações que partissem da própria prática educativa escolar eliminaria grandes descontentamentos nos resultados dados como indeferidos pelas averiguações das comissões. É, sem dúvida, esse um dos motivos por que as políticas de ação afirmativas devem ser analisadas cuidadosamente, associadas às peculiaridades da problemática de democratização do acesso ao ensino superior público.

São relevantes os estudos de Sales Augusto (2007) quando se questiona quem são os negros no Brasil. O autor cita que, para ele e para os técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, como para o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), como para outros pesquisadores das relações

étnico-raciais brasileiras, não existem diferenças significativas entre “pretos” e “pardos” no Brasil, julgando-se perdas e ganhos sociais. O autor nos afirma que ambos são discriminados racialmente com bastante semelhança. Podemos acrescentar ainda, neste diálogo, que as hierarquizações sociais e as questões que envolvem as temáticas gênero e territorialidade agravam esse potencial discriminatório.

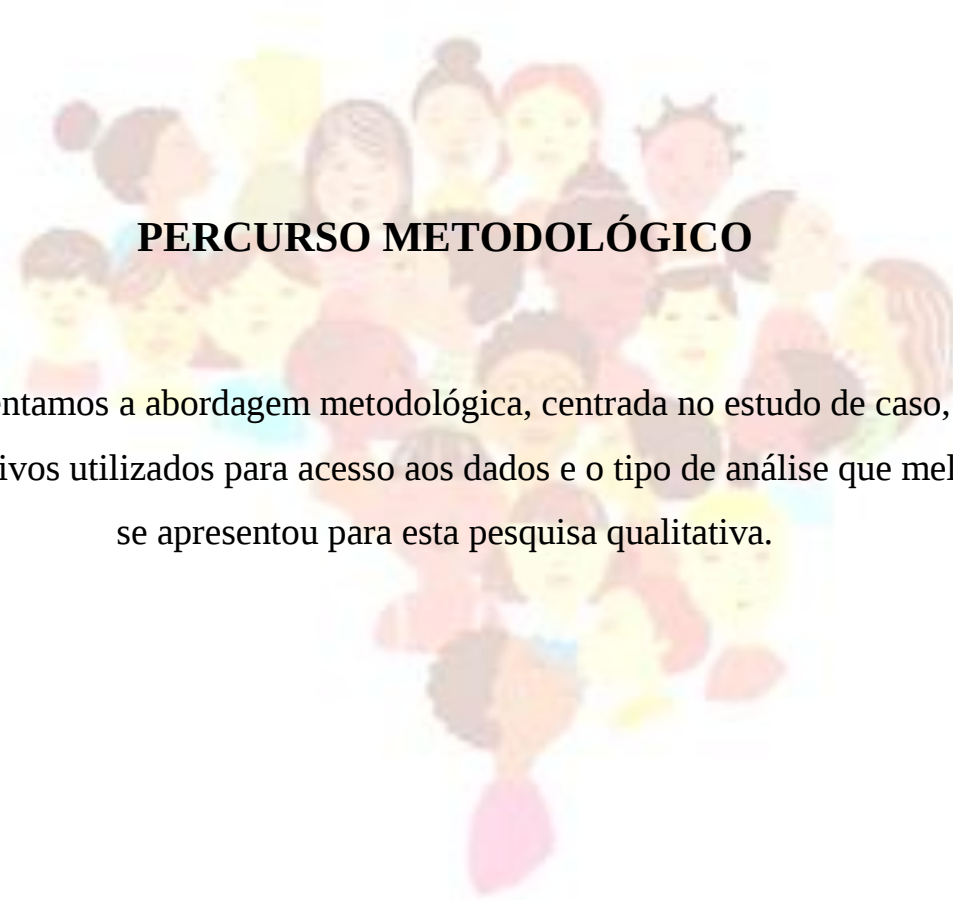
Seguindo essa lógica de pensamento, torna-se justificável que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE agrupe essas duas categorias em uma só: “negros”, tendo em vista que as estatísticas apresentadas por esse instituto demonstram que tecnicamente não há diferenças significativas em termos de desigualdades econômicas e sociais. Mas, enquanto ao grupo dos “brancos”, a realidade é nitidamente desigual. Portanto, para fins de terminologia, o “denominador comum entre esses dois grupos é a discriminação racial que ambos sofrem no plano sociológico” (SANTOS, 2007).

A exemplo dos percalços trazidos pela marca social de inferiorizados, uma pesquisa realizada pelo pesquisador das relações raciais Rodrigo Ednilson de Jesus, em seu trabalho de dissertação, em 2006, com jovens do ensino médio, “procurou medir os possíveis impactos da internalização de estigmas raciais no processo de construção das aspirações profissionais e educacionais, comparando, assim, respostas de jovens ‘negras/os e brancas/os’” da cidade de Belo Horizonte/ MG. Pontuamos aqui que os efeitos das aspirações constituídas pelo indivíduo têm grande relação com as questões econômicas em que se encontram (JESUS, 2011).

No estudo, os estudantes estavam entre 15 e 28 anos de idade e matriculados em alguma escola pública da cidade de Belo Horizonte. Responderam à pergunta: “Qual tipo de emprego que você deseja ter aos 30 anos de idade?”. Como resultados às respostas, o autor identificou que as aspirações desses estudantes são bastante otimistas, baseadas no desejo de ocupar cargos de prestígio social e com alta escolaridade. Mas, foi possível perceber que, colocando em foco as aspirações dos estudantes brancos, estas são muito mais otimistas do que as dos estudantes afrodescendentes. Assim, o pesquisador concluiu-se que “a assimetria na distribuição dos recursos socialmente valorizados não é a única forma de desigualdade que separa indivíduos negros e brancos, posto que os níveis de aspirações ocupacionais, analisados neste trabalho, também são desiguais (JESUS, 2011, p. 80).

Diante do exposto, percebe-se que fatores múltiplos acarretam as desigualdades manifestadas historicamente com indivíduos estigmatizados pela sociedade,

principalmente quando se tratam das relações raciais na educação. Buscar conhecimento em estudos assim e em suas próprias vivências tendem a subsidiar as atuações das comissões através de seus membros pertencentes aos coletivos afrodescendentes das próprias universidades e por pessoas pertencentes a entidades civis ligadas aos movimentos negros organizados.

A stylized illustration of a diverse group of people's faces, rendered in soft, pastel colors (pinks, yellows, blues, and purples). The faces are arranged in a circular, overlapping pattern, creating a sense of a community or a group of individuals. The style is modern and artistic, with a focus on human diversity.

PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos a abordagem metodológica, centrada no estudo de caso, os dispositivos utilizados para acesso aos dados e o tipo de análise que melhor se apresentou para esta pesquisa qualitativa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1. Abordagem metodológica: buscando informações detalhadas.

Com apoio nas orientações de Bogdan e Biklen (1994), esta pesquisa trata de uma investigação de abordagem qualitativa, centrada no estudo de caso. Esse tipo de abordagem exige que o mundo seja visto com a ideia de que tudo tem potencial para construir uma pista, permitindo estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Ou seja, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.

Situado num contexto, o estudo de caso é concebido a partir de uma unidade específica de investigação, selecionada por critérios determinados. Assim, determinamos esses critérios com base nos objetivos da pesquisa e em sua abordagem metodológica.

Dessa forma, estabeleceu-se uma conexão de caráter “flexível desse tipo de abordagem que permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.16).

Para essa investigação, iniciou-se primeiramente a busca da literatura que contemplasse a temática das relações raciais e legislação pertinente: livros (físicos e online), artigos, *sites* e jornais eletrônicos. De posse desse material, apoiamos-nos nas leituras dos mesmos para posteriormente selecionarmos o que de fato estava direcionado às temáticas heteroidentificação, racismo na escola, Ensino Superior/educação, cotas étnico-raciais e movimentos sociais afrodescendentes. Também foi necessária a leitura e estudo do edital referente ao ENEM 2020, em que as/os candidatas/os aprovadas/os no concurso foram selecionadas/os através do Sistema de Seleção Unificada – SISU/2021, ano em foco da nossa pesquisa, depois do processo de heteroidentificação realizado com as bancas.

Essas informações foram importantes para conhecermos melhor os ditames do edital nº 07/2021 UFPI de seleção do SISU 2021, quanto às especificações para candidaturas de estudantes que se autodeclararam pretas/os, pardas/os ou indígenas, como apresentado no Anexo “A”. Decidimos realizar um levantamento com os dados referentes às vagas ofertadas pelo SISU 2021, na qual a reserva de 50% das vagas destinadas a candidatos cotistas pôde ser observada no quadro de vagas do edital – Anexo “B”. No edital para o ENEM 2020, houve provas impressas e digitais, para seleção através do

Sistema de Seleção Unificada – SISU/2021. Isso devido ao cenário pandêmico da COVID-19, provocando crise de saúde pública. Assim, decidimos localizar o edital do concurso ENEM 2020, o ato de nomeação dos membros para compor as bancas de heteroidentificação da UFPI em 2021 – Anexo “C”.

Quanto à escolha dos membros das bancas, como sujeitos da pesquisa, atentamos-nos para o critério da diversidade, exigência básica para composição das bancas de heteroidentificação, segundo a Portaria Normativa MPOG nº 04, de 06 de abril de 2018. Nesse exercício de selecionar os membros, demos prioridade à definição em serem de gêneros diferentes e que, pelo menos um deles fosse docente da UFPI. Como as bancas de avaliação são formadas por três membros, sendo que o número de bancas a serem formadas está relacionado ao número de candidatos cotistas, portanto, são formadas mais de uma banca com membros diferentes. Estabelecemos a escolha de dois desses membros para participar concedendo uma entrevista aberta ambientada em ritmo de conversa que seguia um roteiro de tópicos e perguntas sobre suas experiências.

Para escolhermos os interlocutores, enviamos convite de participação da pesquisa via WhatsApp e, também, pessoalmente, para dois membros da Comissão de Heteroidentificação e para manifestação de autorização desses membros, contatamos ainda a Profa. Ana Beatriz Sousa Gomes, Pró-reitora de Ensino de Graduação da UFPI – PREG, sendo esta a responsável institucional pelas Comissões de Heteroidentificação. Logo após a professora manifestar-se positivamente e de imediato, os dois membros responderam e aceitaram participar do projeto. Colocamos nos apêndices “A” e “B” os documentos referentes à participação na pesquisa, os quais foram apresentados à Pró-reitoria: “Autorização Institucional” e “Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos”.

Nessa tarefa de escolha dos participantes da pesquisa, por esta pesquisadora também fazer parte das bancas, era de conhecimento prévio que esses membros tinham participado de oficinas e capacitações sobre a temática da promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo, embasamento indispensável para composição das comissões de heteroidentificação, o que possibilitou a contextualização das conversas.

Sobre as conversas com os interlocutores, das quais acessamos as informações mais relevantes para essa pesquisa, pois possibilitou um acervo maior de informações detalhadas acompanhadas da ampla descrição dos acontecimentos, decidimos realizá-la à luz da entrevista síncrona com uso do aplicativo *Google Meet*, pois, dentre as opções apresentadas, era a mais viável para ambos, devido à disponibilidade de tempo em suas

rotinas. Os dois membros da comissão permitiram que seus nomes fossem divulgados na pesquisa, haja vista o importante papel que exercem com efeito na divulgação da importância do processo de heteroidentificação e por fazerem parte de movimentos de luta afrodescendente.

O trabalho em campo só teve início após o parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFPI, parte fundamental para garantir que todos os critérios éticos de uma pesquisa científica sejam realizados de forma a garantir veracidade, exequibilidade e lisura no processo de pesquisa, bem como aos partícipes do processo. Diante disso, apresentou-se para cada membro participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que consta como documento formal e exigido para seguimento com os dispositivos para acesso aos dados. Enviamos por *email* para cada um deles os documentos exigidos pelo Comitê de Ética, um roteiro para as “conversas” que foi elaborado para servir como guia para o diálogo aberto com os interlocutores, como disponibilizamos nos apêndices “C” “D”, “E”, “F” e “G”.

A organização e tratamento das informações foram analisadas segundo as etapas básicas da análise de conteúdo, partindo dos estudos de Bardin (1977). Para essa análise, a pesquisa foi autorizada pelo CEP/UFPI. Todo processo de cadastramento e acompanhamento dos encaminhamentos baseia-se em muita espera e resistência. Inicialmente, cadastramos o projeto de pesquisa no *site* da Plataforma Brasil, juntamente com uma relação de documentos imprescindíveis para formulação do pedido à pesquisa.

Em primeira análise, o projeto recebeu parecer consubstanciado com observação, para que se explicasse com mais clareza e objetividade os riscos da pesquisa e, caso houvesse algum, como os mesmos poderiam ser contornados. Solicitava também um guia/roteiro para as “conversas” ou “entrevista aberta” que seria realizada. Então, prontamente, toda correção necessária foi realizada, a fim de iniciar a pesquisa. Logo após todas as correções solicitadas, submetemos novamente o projeto e, assim, ele foi aprovado para darmos prosseguimento à pesquisa.

4.2. Análise de conteúdo: “vamos conversar”

Com todo arcabouço metodológico ofertado pela abordagem qualitativa, resolvemos que seja mais oportuno o uso das “conversas”, também denominadas de entrevista aberta ou não-estruturada (BOGDAN; BOKLEN, 1994) com os membros das bancas, assim como, com a responsável da instituição que responda pelas Comissões de heteroidentificação da UFPI. Os dados presentes nos documentos institucionais foram analisados e comentados em conjunto diálogo com os interlocutores da pesquisa. Nesse ponto, foi fundamental uma visão coerente entre os dados, pressupostos teóricos e metodológicos adotados, como aponta os autores citados:

As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural [...] Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador se torne único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente a suas opiniões sobre determinados assuntos. Dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras. (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 17).

Assim fizemos, partindo da perspectiva de Gamboa (2014), quando diz que os conhecimentos científicos não se elaboram mecanicamente, aplicando-se elementos prontos e acabados, eles se constroem num movimento de participação intensa do investigador, sujeito e o processo cognitivo, dessa forma, a aplicação de técnicas ou aportes teóricos permite a construção do fazer científico do pesquisador.

Ainda sobre o instrumento de acesso aos dados, a entrevista aberta ou, para outros autores, entrevista narrativa, constitui-se em um dispositivo utilizado nas pesquisas qualitativas etnográficas, mas que a Etnometodologia toma de empréstimo. Nos estudos de Ravagnoli (2018), destacamos que Schütze, em 1988, desenvolveu esse instrumento ao questionar os dispositivos utilizados nas pesquisas qualitativas da época, por não representarem exatamente os fenômenos sociais investigados, pois os caracterizavam como instrumentos rígidos que limitavam as respostas dos sujeitos e assim restringiam suas narrativas.

Portanto, constitui-se um potente dispositivo ao permitir que o ator social narre suas experiências e interpretações da realidade sem a interferência do pesquisador, proporcionando a este total liberdade em descrever sua narrativa de vida. Aqui, o pesquisador assume o papel de entrevistador, direcionando as questões para que as respostas não sejam pontuais, sejam narrativas improvisadas.

Para produção dos dados, a entrevista narrativa compreende a realidade do sujeito partícipe da pesquisa, sendo fiel e legítimo à linguagem que os sujeitos utilizam para expressar-se.

A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento. (SCHÜTZ, 1992, p.8-9)

O roteiro para as conversas foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa e do nosso aporte teórico. Buscamos deixar os membros das bancas à vontade para falarem sobre suas realidades, trajetórias pessoais e profissionais, o envolvimento e interesse em fazer parte das discussões que tratam das relações étnico-raciais na educação superior, suas experiências reais que ocorrem no processo e as respostas recebidas durante essas vivências, fizemos intervenções necessárias em momentos oportunos com o objetivo de aprofundar questões específicas exigidas pela dinâmica.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's vêm sendo adequados aos métodos qualitativos de pesquisa, uma vez que a ampla variedade de ferramentas oferecidas pela *internet* possibilita a construção de diferentes ambientes de interação social e locais de aprendizagem (FLICK, 2009). Pensando nisso e nas aproximações dos interlocutores da pesquisa com as ferramentas tecnológicas, todo o processo utilizado no sistema de avaliação da autodeclaração étnico-racial é informatizado e, devido ao cenário provocado pela pandemia, exigiu habilidades quanto ao uso da plataforma de interação em vídeo *Google Meet*, o qual utilizamos como recurso para as nossas entrevistas síncronas abertas.

Nos preocupamos com a possibilidade de enfrentarmos desafios quanto à instabilidade do sinal de *internet*, problemas técnicos com os computadores ou notebooks e algumas intercorrências relativas ao contexto tecnológico que são passíveis de acontecer. Para tanto, analisamos e sugerimos a possibilidade do encontro presencial na própria UFPI ou mesmo em outro local de escolha de cada participante, lembrando que a interação ocorreu de forma individual. Todavia, os participantes optaram por manter o recurso on-line como forma de interação para acesso aos dados da pesquisa. Previamente, entramos em contato com cada participante agendando data e horário para a realização da entrevista. Nesse momento, antecipamos os testes para verificação das conexões de rede,

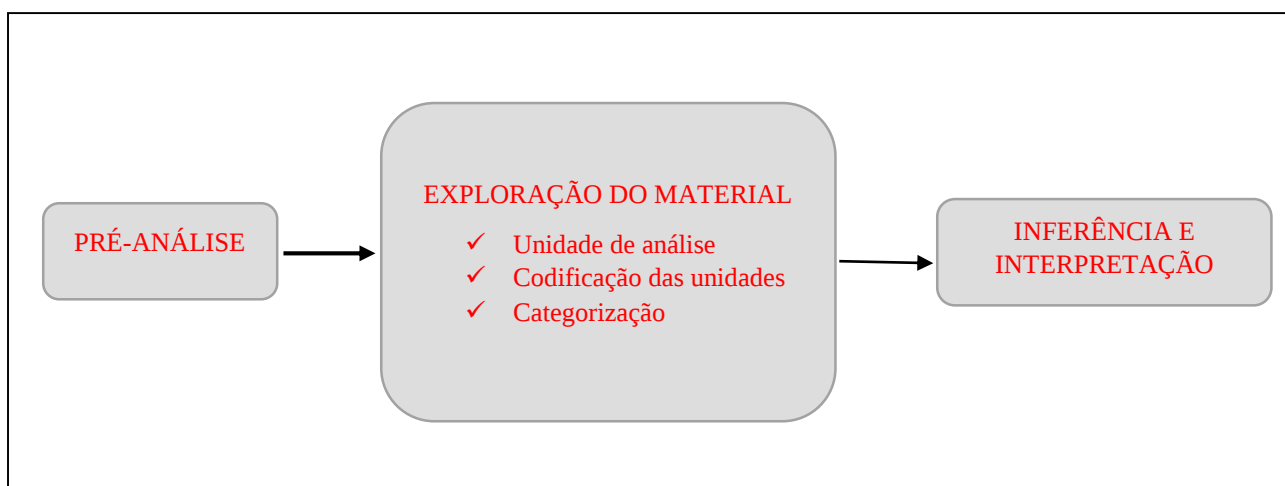
aplicativo a ser utilizado e toda parte de *hardware* necessários para o dia marcado, impossibilitando, assim, qualquer tipo de interrupção.

Elegemos como critérios para escolha dos interlocutores da pesquisa:

- 1) ter atuado nas avaliações étnico-raciais em 2021;
- 2) ser docente, técnico administrativo, discente ou membro de movimento de luta étnico-racial;
- 3) atuar em, pelo menos, dois anos com as avaliações de autodeclaração étnico-racial;
- 4) ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa, mediada pelos recursos tecnológicos.

Como estratégia para a etapa de análise de conteúdo, nos apoiamos em Bardin (1977) e Bauer e Gaskell, partindo das seguintes etapas:

Figura 04 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Produzida pela autora, 2023.

A pré-análise constitui o *corpus* da investigação, cumprindo a missão de escolha dos documentos que serão submetidos à análise, devendo cumprir as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A próxima etapa define-se em exploração do material, subdividindo-se em: unidades de análise, cada elemento será classificado; codificação, é estabelecido de um código que permite identificar cada elemento da amostra separada para a pesquisa; e categorização, que é a classificação e agrupamento dos dados, levando-se em conta a parte comum entre eles.

O processo de análise do material pesquisado constitui-se na enumeração e sistematização dos caracteres dos seus elementos. O produto do processo de descrição é

um texto síntese para cada uma das categorias. A ação seguinte resume-se na interpretação desse conjunto de significados, onde Bardin (1977) explica que a interpretação proposta pelo método de análise de conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, um sentido não explícito. Procede-se inferências e redige-se sínteses interpretativas.

As vantagens encontradas nesse método de análise é que ele abarca dois tipos de textos, como nos ensinam Bauer e Gaskell (2015), os textos que são construídos no decorrer da pesquisa resultantes de protocolos de observação e entrevistas, que é o nosso caso, e os textos que já foram construídos para outras finalidades, como jornais, memorandos institucionais, documentos oficiais. Em nosso trabalho, os textos referentes à transcrição das entrevistas síncronas *online* são os que foram construídos ao longo da pesquisa.

Realizamos a entrevista aberta com os dois membros da Comissão de Heteroidentificação da UFPI via *Google Meet*, em dias diferentes, mas na mesma semana, com o intuito de organizarmos o conteúdo das transcrições de forma mais comparativa e objetiva. Esse processo para transcrição configurou-se em momentos reflexivos e ora questionadores, demandando um período de 25 dias, devido aos esclarecimentos necessários quanto ao áudio reproduzido pelo aplicativo do celular. Pois, pensando no baixo custo para a pesquisa e na praticidade oferecida pelos aplicativos disponíveis nos *smartphones*, fizemos uso dessa ferramenta para gravar o áudio da entrevista.

O software *Google Meet* disponibilizava gratuitamente a ferramenta de gravação de áudio e vídeo aos usuários. Mas, essa vantagem durou pouco tempo e logo passou a ser comercializada. Deu-se, a partir daí, a preferência em priorizar a praticidade dos recursos advindos pela tecnologia dos celulares. Com certeza, a internet se configura como palco indispensável para a realização de projetos e pesquisas científicas adornada por ferramentas tão acessíveis, tanto pela variedade de opções como pela otimização de tempo e espaço, sendo cada vez mais recorrente sua utilização em pesquisas qualitativas, constatação feita por Flick (2009).

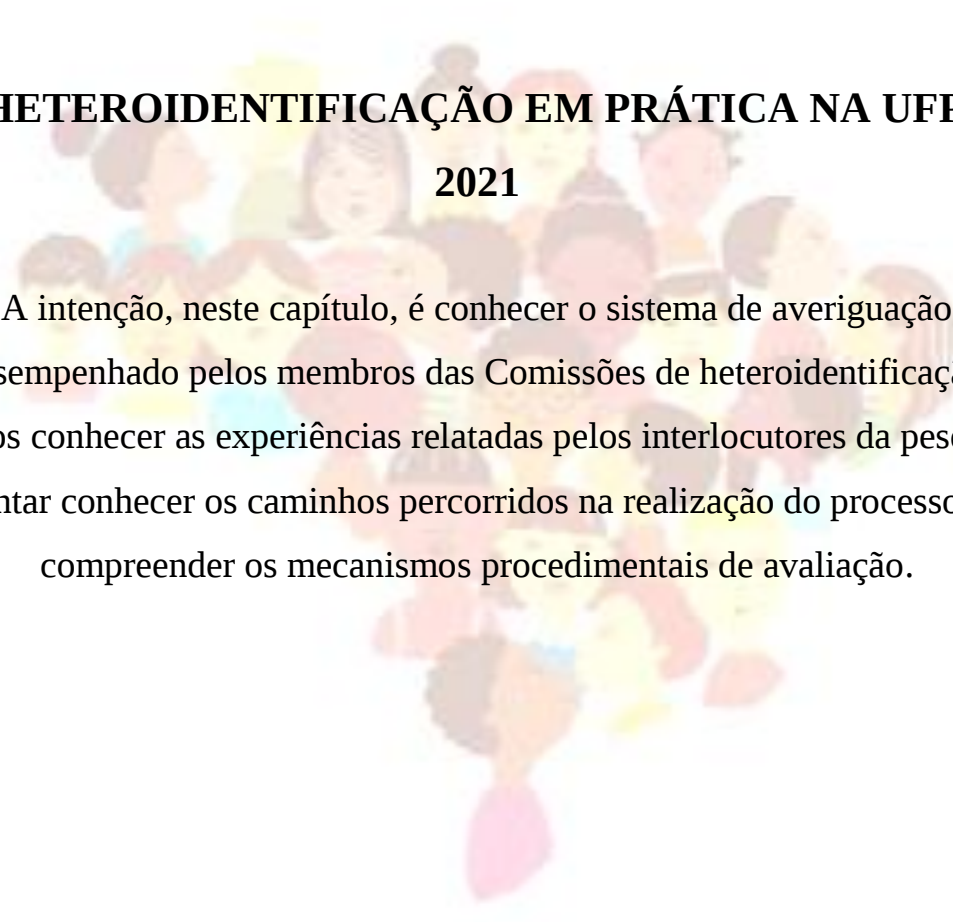
Primeiramente, realizada a transcrição da entrevista, partimos para a leitura e correção das frases, principalmente dos sinais de pontuação, responsáveis por direcionar o sentido das expressões descritas nas frases. Baseada nos objetivos da pesquisa, buscamos destacar as partes das informações que mais correspondiam ao nosso estudo, com foco aos detalhes expostos por cada entrevistado. Para isso, sublinhamos as expressões e comentários colocados ao longo da transcrição.

Chegamos no momento de escolhermos a unidade de análise, ou seja, a classificação elementar da informação, a qual definimos em considerar toda a informação e depois selecionamos as partes sublinhadas anteriormente, referenciando códigos a cada uma delas e organizando-as em quadros. A partir daí, construímos as categorias de análise para agrupamento dos dados:

- ✓ As experiências nas bancas no processo de validação das autodeclarações étnico-raciais da UFPI;
- ✓ Cenário acadêmico da UFPI antes e depois da lei das cotas com a atuação das comissões de heteroidentificação;
- ✓ Processo de heteroidentificação e as fraudes.

Depois que agrupamos e classificamos as informações de cada membro entrevistado, alocadas em único quadro, partimos para o próximo passo, ou seja, tecemos inferências e interpretações acerca dos resultados obtidos.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre os resultados da pesquisa, com base nas experiências relatadas dos participantes das bancas de heteroidentificação da UFPI.



A HETEROIDENTIFICAÇÃO EM PRÁTICA NA UFPI – 2021

A intenção, neste capítulo, é conhecer o sistema de averiguação desempenhado pelos membros das Comissões de heteroidentificação. Vamos conhecer as experiências relatadas pelos interlocutores da pesquisa, tentar conhecer os caminhos percorridos na realização do processo e compreender os mecanismos procedimentais de avaliação.

5. A HETEROIDENTIFICAÇÃO EM PRÁTICA NA UFPI – 2021

No contexto da prática, o processo de heteroidentificação na UFPI teve início em 2019, organizado pelas ações da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, com a professora Romina Julieta Sanchez Paradizo de Oliveira, atendendo aos dispositivos legais referentes à Lei das cotas e à Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Economia e Gestão – MPOG. Mas, as discussões em torno da concretização do processo se iniciaram ainda em 2018, com a reserva de 50% do total das vagas destinadas às políticas de ação afirmativa (cotas)⁸. Nesse momento, o envolvimento de pesquisadores e cientistas da universidade federal e de outras instituições de ensino superior, a citar UESPI, que já apresentava experiência na concessão de vagas para cotistas das escolas públicas antes mesmo da regulamentação da Lei 12.711/2012, e IFPI, tornou-se primordial para a execução e desenvolvimento da prática.

A iniciativa primária baseou-se em convocar os membros de grupos de estudo e pesquisa das relações étnico-raciais, docentes, técnicos administrativos, discentes e membros do movimento de luta afrodescendente. Num primeiro momento, foram convidados para reunir-se em treinamento/capacitação no Curso de Formação das Comissões de Validação de Autodeclaração, no dia 16 de fevereiro de 2020⁹, realizado no Auditório Afonso Sena, no Centro de Ciências da Natureza da UFPI, com representantes de cada instituição pública de ensino superior do Piauí. O Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foi responsável por ministrar o curso, justificando-se pela larga experiência em trabalhos de pesquisa voltados às questões de raça e etnia, além de ser responsável pela capacitação de heteroidentificação de Comissões de Validação em Alagoas e outros estados do País.

⁸ Edital nº 06/2018 – UFPI, de 06 de junho de 2018 – Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFPI modalidade presencial. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/SCS/Edital_06.2018_UFPI_Sisu_2018.220180608144844.pdf. Acesso em: 11 maio de 2023.

⁹ Informações publicadas no Portal da UFPI, durante a realização do evento. Disponível em: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/34971-preg-promove-curso-de-capacitacao-para-validacao-da-heteroidentificacao>. Acesso em: 11 maio de 2023.

Naquele momento, esclareceu-se aos presentes que o procedimento de heteroidentificação é uma forma de identificação realizada por terceiros, com o objetivo de complementar informações inseridas nos termos das autodeclarações dos candidatos que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas concorrentes às vagas do Sistema de Seleção Unificada - SISU. Instruiu-se que o papel das Comissões de Heteroidentificação, portanto, consiste na análise das autodeclarações realizadas nas inscrições destes candidatos aprovados no exame, por meio da realização de entrevista presencial e análise de documentação.

Dadas as transformações e mudanças advindas do contexto pandêmico naquele ano, logo depois do treinamento para as comissões de heteroidentificação da UFPI, tornou-se primordial os avanços propostos pela Superintendência de Tecnologia de Informação (NTI), que se lançou pioneira na utilização de um sistema on-line em apoio à PREG, para registro e acompanhamento das autodeclarações, denominado CER.- Comissão de Avaliação Étnico-Racial, destinado a acompanhar as inscrições, controlar as avaliações, cadastrar e organizar os editais em execução, como também manter o controle das inscrições e recursos.

Na UFPI, o processo de implantação da política de cotas com as averiguações realizadas pelas bancas de heteroidentificação iniciou tardiamente, tendo em vista que 2013 foi o ano de início da vigência da lei 12.711/2012, assim como em outras universidades federais. Segundo o Relatório de pesquisa sobre a implementação da política de cotas raciais nas universidades federais (2022), das 59 (cinquenta e nove) universidades federais brasileiras à época da criação da lei nº 12.711/2012, 36 (trinta e seis) dessas não adotavam nenhum tipo de política de ação afirmativa destinada a pessoas afrodescendentes. Contudo, após a regulamentação da lei, todas as 59 universidades passaram a adotar a política de cotas raciais.

Ao longo da vigência da lei de cotas, o processo de heteroidentificação tornou-se uma ferramenta prática e indispensável, tendo em vista que a adoção exclusiva das autodeclarações como condição para comprovação de direito às vagas reservadas às/aos candidatas/os pretas/os, pardas/os ou indígenas tornou-se matéria de críticas, revoltas e denúncias por assistir a candidatas/os que não eram lidas/os socialmente como pretas/os, pardas/os ou indígenas.

Na seção seguinte, trataremos da organização dessas bancas, bem como sua implementação, composição e os dispositivos institucionais que determinam e oficializam suas atuações no sistema de seleção de ingresso de estudantes na UFPI.

5.1. Dispositivos administrativos, organização e composição das comissões

A atuação das bancas de heteroidentificação na UFPI, no primeiro ano de atuação em 2019, apresentou procedimentos distintos dos que se configuraram em 2021 e permanecem ainda hoje, isso devido às mudanças trazidas pelo cenário pandêmico em 2020. Coordenada pela Pró-reitoria de Graduação e orientada pela legislação vigente, bem como pela Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018, a comissão alterou seu formato procedimental de presencial para virtual ou *online*. Anteriormente, as averiguações presenciais eram encarregadas de analisar os documentos e as autodeclarações dos candidatos com a presença física dos mesmos e essa etapa acontecia em dias pré-definidos pelos editais de seleção.

É importante esclarecer que os procedimentos e protocolos se apresentam de diferentes maneiras nas instituições públicas de ensino superior do Brasil, como apontam os estudos realizados por diversos autores (TAVARES JUNIOR, 2018). Na UFPI, após a análise da documentação referente ao perfil socioeconômico, conforme determina a legislação sobre as cotas para estudantes das escolas públicas em que são destinadas 50% das vagas ofertadas pela universidade, e, destas, atendendo aos recortes de renda para 1,5 salário mínimo *per capita*, realizado por outra comissão específica para esta finalidade, as autodeclarações de estudantes que se consideram pretos, pardos ou indígenas são entregues à coordenação responsável em direcionar esses candidatos para as bancas de heteroidentificação, através do sistema CER desenvolvido pela UFPI, que mencionamos anteriormente.

As comissões de heteroidentificação da UFPI foram constituídas por membros docentes, técnicos administrativos, discentes e pessoas ligadas a coletivos representativos das questões étnico-raciais. Nas atuações dessa pesquisadora, pouco se presenciou a participação de membros docentes que lecionam na instituição. Questionamentos sobre essa constatação foram comentados na entrevista aberta realizada com um dos interlocutores desta pesquisa. Alguns professores, ainda que ocultamente, não aceitam a política de cotas como ferramenta democrática para acesso à universidade pública (SANTOS, 2007).

Alguns membros dessas comissões permanecem os mesmos em todas as edições do edital, ocorrendo a evasão de alguns somente quando há mudanças políticas relacionadas à gestão universitária (administração superior, pró reitorias) – o que não deveria alterar o compromisso pessoal de cada indivíduo agente do processo - e quando

algum membro se indisponibiliza temporariamente devido a questões de tempo, trabalho e rotinas pessoais. A participação nas bancas é voluntária, diferente das atuações realizadas pelas bancas de heteroidentificação dos concursos públicos para cargos na administração pública federal.

Outros agentes são introduzidos no fazer do processo à medida que demonstram interesse e conhecimentos nas questões étnico-raciais e, principalmente, no compromisso de contribuir com a efetivação da Lei nº 12.711/2012, e para além disso, conectar a responsabilidade procedimental com a responsabilidade social (NUNES, 2018). A nomeação desses membros é feita através de Ato Institucional assinado pelo Reitor da UFPI, referente a cada edital, constituindo-se, assim, como dispositivo legal, sobretudo, legítimo, para atuação desses membros. Podemos verificar um Ato Institucional no anexo “C” nas páginas finais deste trabalho. Em seus estudos, Georgina Nunes (2018) nos esclarece:

Em primeiro momento, 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. Em segundo lugar, os motivos que desencadeiam esse olhar atento às autodeclarações podem se resumir no receio de que as mesmas sejam ocupadas por quem não faz jus a política e, nesse sentido, reedita as tensões de uma sociedade fortemente racializada que se esconde em discursos de democracia racial ou de uma insustentável dúvida de quem é negro/a no Brasil (NUNES, 2018, p. 12).

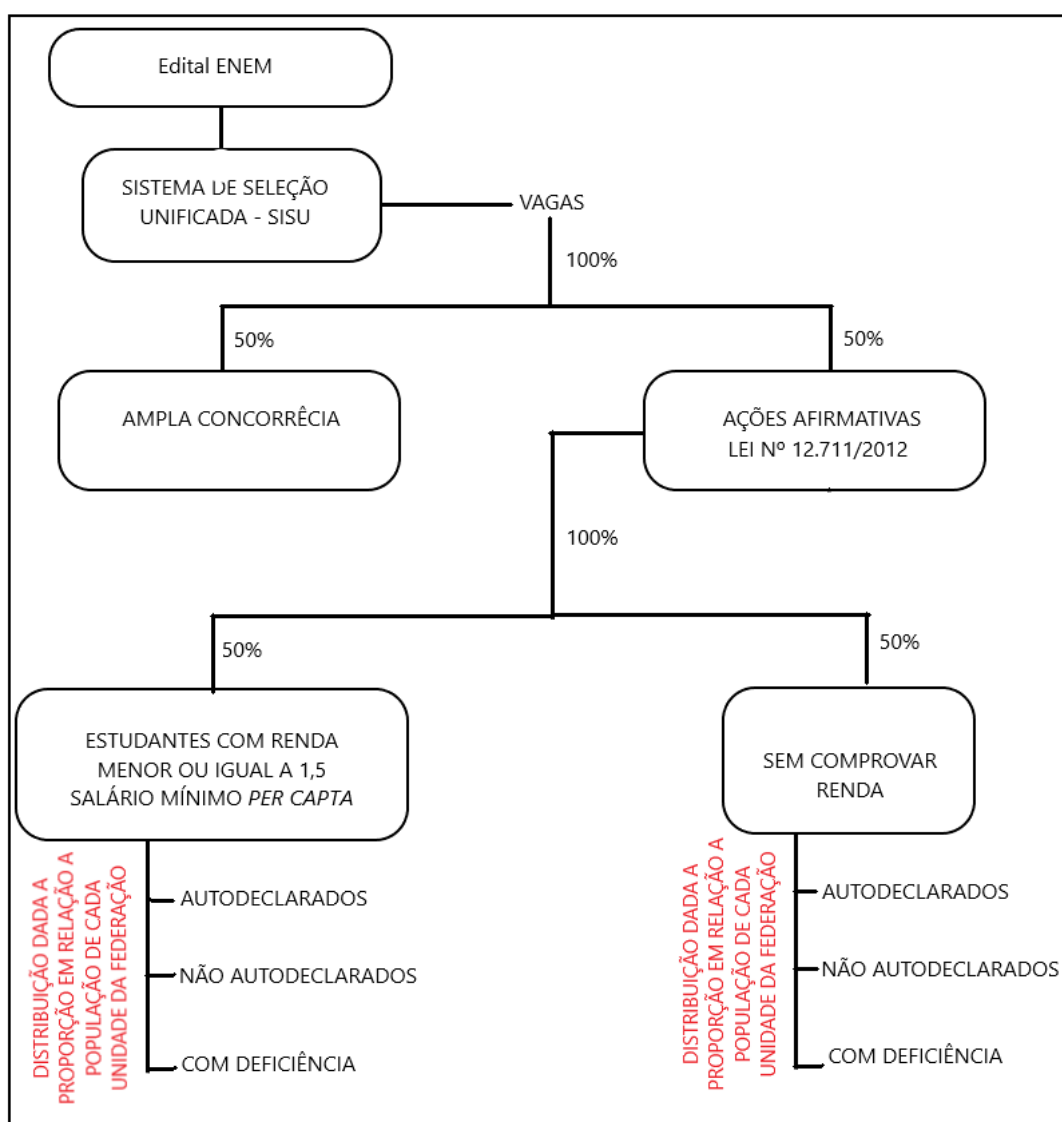
A composição das bancas de heteroidentificação da UFPI permanece em mesmo formato de apresentação desde o ano de 2019, atendendo ao princípio da diversidade, gênero, raça e pertencente ao corpo institucional, constituindo-se em 03 (três) membros na banca de avaliação e outros 03 (três) membros nas bancas recursais. A comissão recursal é formada por agentes que não tenham avaliado ainda determinado candidato. Para a análise dos recursos, os membros utilizam o mesmo sistema informatizado utilizado na primeira avaliação, no qual o candidato submete a foto do documento de identidade, fotos de frente e de perfil, vídeo fazendo a autodeclaração e o termo de autodeclaração assinado. E, sendo recurso, são acrescentadas às informações referentes a justificativa para tal medida de reanálise.

A banca recursal analisa novamente a documentação do candidato, haja vista que boa parte dos indeferimentos na avaliação são destinados a submissões com documentação incompleta, sendo essa justificativa anexada pelos membros da banca no campo específico para este fim, dando assim, oportunidade para que o estudante submeta novamente a documentação, desta vez completa. As fotos e imagens de vídeo são

criteriosamente analisadas pela comissão, pois esta será a última vez nesta seleção que o candidato terá oportunidade de acessar a universidade e, não atendendo aos critérios fenotípicos necessários para o alcance do objetivo da política de ação afirmativa, o candidato poderá concorrer novamente em outro edital de seleção, de preferência e conscientemente, para as vagas destinadas à comunidade.

Ilustramos um esquema para melhor compreensão da distribuição das vagas destinadas a estudantes amparadas/os pela Lei nº 12.711/2012 e às vagas de ampla concorrência:

Figura 05 – ESQUEMA DE DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS - SISU



Fonte: Produzida pela autora, 2023.

5.2. Conhecendo o processo

Desde 2018, em todas as formas de ação afirmativa adotadas pela UFPI em seus processos seletivos, exige-se que o candidato comprove que se enquadre na política pretendida, até mesmo para as vagas destinadas às questões étnico-raciais implementadas pela Lei nº 12.711/2012. A partir de 2019, com a introdução do processo de heteroidentificação, essa comprovação surge com a apresentação do candidato às bancas de averiguação como complemento de validação às autodeclarações étnico-raciais.

É importante destacar que, antes disso, algumas universidades não exigiam o documento de autodeclaração para verificar se o candidato teria ou não direito à vaga pretendida. A exemplo, temos a Universidade Federal Fluminense – UFF, sendo exigida somente na metade de 2016 e já haviam vagas destinadas desde 2008, depois dos questionamentos levantados pelo Ministério Público de Niterói (SILVA, 2020). Mas esses passos foram norteadores para se identificar as rachaduras existentes para a implementação da política de ação afirmativa em outras instituições de ensino superior, e as exigências mínimas necessárias para que o objetivo principal da luta organizada pelos movimentos afrodescendentes e núcleos de estudos afro-brasileiros pela educação se concretizassem nos termos da legislação.

A dinâmica do processo de heteroidentificação na UFPI descortina-se com a atuação dos membros, através do sistema *online* que facilita a autonomia dos avaliadores no que diz respeito ao tempo e espaço nos quais possam contribuir com o processo de avaliação dos candidatos. A coordenação das comissões é responsável pela construção de uma tabela com os nomes dos avaliadores, após ato de nomeação da Reitoria, os quais se distribuem em grupos de 03 pessoas, conforme as áreas/centros de ensino da UFPI, a citar: Centro de Ciências Agrárias – CCA, Centro de Ciências da Educação – CCE, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Centro de Ciências da Natureza – CCN, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro Educação a Distância – CEAD. Também as comissões distribuem-se para avaliação dos candidatos nos *campi* fora de sede, no interior do estado: Campus Professora Cinobelina Elvas – Bom Jesus, Campus Amílcar Ferreira Sobral – Floriano, e Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – Picos.

Ao concorrer às vagas destinadas às/aos estudantes pretas/os, pardas/os ou indígenas, os candidatos autodeclaram-se no momento da inscrição e os aprovados são convocados pelo sistema de seleção SISU, respondem ao questionário disponível no endereço eletrônico informado no edital e também submetem pelo sistema o termo de

autodeclaração assinado, fotos e vídeo para procedimento de heteroidentificação a ser realizado pela Comissão e Validação de Autodeclaração Étnico-racial, conforme edital constante no Anexo “A”. As análises das submissões são realizadas individualmente por todos os membros da banca destinados para avaliação dos candidatos às áreas definidas em cronograma confeccionado pela coordenação do processo.

A aplicação das políticas de ação afirmativas nos processos seletivos de ingresso às instituições públicas de ensino superior brasileiras é matéria de grande conquista. Para tanto, é pertinente que o processo de validação das autodeclarações exija das/os agentes das bancas critérios e conhecimentos acerca das definições conceituais e históricas sobre racismo, raça e discriminação racial que se “dá a partir da exclusão de pessoas e grupos considerando especificamente suas características fenotípicas, sobretudo a cor da pele somados aos traços faciais e ao tipo de cabelo” (SILVA, 2021).

A forma como a/o candidata/o é lida/o socialmente implica diretamente nas decisões de deferimento sobre aquela submissão. Silva (2021) amplia essa discussão trazendo as considerações necessárias no momento da avaliação:

Considerando que a questão da pertença racial pode ser expressa em um conjunto de normas, valores, crenças, linguagens e lógicas divergentes, defendemos que os processos que envolvem as comissões de heteroidentificação se assentam numa égide que revela, em certos casos, o tensionamento entre aquilo que um sujeito expressa em sua autodeclaração e a forma como o outro, nesse caso o avaliador, o percebe em suas características fenotípicas, ou seja, a forma como é visto e entendido, como é lido socialmente pelas outras pessoas.

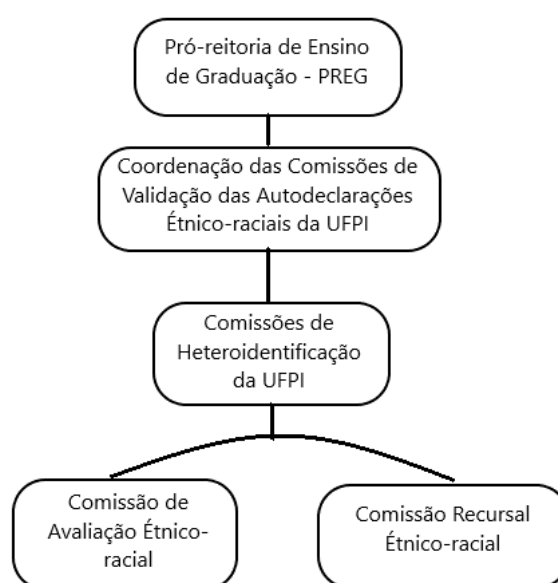
Para as avaliações, que não são simultâneas, os membros fazem as averiguações individualmente, determinando por deferir ou indeferir a/o candidata/o. Nesse momento, o sistema registra sua confirmação. Dois indeferimentos são suficientes para que a/o candidata/o recorra com justificativa, junto à comissão recursal. Ou dois deferimentos são necessários para legitimação daquela/e candidata/o. Todos os resultados são informados instantaneamente pelo sistema ao estudante. Ressaltamos que, em caso de dúvida, muitas vezes gerada pela subjetividade, a legislação instrui que a autodeclaração deve prevalecer.

Para a comissão, o entendimento é de que o racismo é socialmente produzido e compartilhado, privilegiando grupos em detrimento de outros, orientando racialmente as relações entre os indivíduos. Estas se estabelecem nas estruturas sociais e institucionais. Nisso, entende-se que a subjetividade é construída nessas relações e, individualmente, provoca dúvidas, certezas e indecisões.

Para interação entre os membros, foi criado um grupo de conversas instantâneas no aplicativo *Whatsapp*, facilitando a interação entre os membros e coordenação das comissões e, sobretudo, atualizando sobre os editais e convocações dos processos seletivos de ingresso à UFPI. Seguindo essa mesma configuração, as atuações dos membros durante as avaliações são acompanhadas pela coordenação, no propósito de conhecer e sanar qualquer intercorrência durante o processo. Por exemplo, quando alguma submissão aparece duas vezes no sistema de validação ou quando algum dado do sistema não coincide com o dado da documentação do candidato, ou mesmo quando um dos membros tem algum imprevisto e não conseguirá concluir suas avaliações.

Pensou-se em ilustrar a apresentação da organização do processo de heteroidentificação da UFPI, como forma de melhor compreender como ele se estabelece:

Figura 06 – ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFPI



Fonte: Produzida pela autora, 2023.

5.3. Experiências de participantes nas bancas

Considerando que a questão do pertencimento racial pode ser sintetizado em um conjunto de valores, normas, crenças, linguagens, características físicas e lógicas divergentes, enfatizamos que todos os processos que envolvem as comissões de heteroidentificação se constroem numa base que revela, na maioria dos casos, o tensionamento entre aquilo que um sujeito expressa em sua autodeclaração e a forma como ele é visto e analisado pelo avaliador que o percebe em suas características fenotípicas, ou seja, a forma como é visto e entendido, como é lido socialmente pelas outras pessoas.

Esse tensionamento é sentido por todos aqueles que fazem parte das bancas de heteroidentificação e na UFPI não é diferente. Quando as denominações “branco”, “negro”, “mestiço” ou “amarelo”, vistas pelo senso comum, passam a resultar de realidades biológicas impostas por si mesmas e nada mais são do que categorias criadas pela própria História da colonização, é aí que para os avaliadores das bancas a percepção da diferença se constitui no campo do visível. É através dessas categorias, nos quais o conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico (MUNANGA, 2004, p. 20).

Pode-se dizer que a atuação das bancas de heteroidentificação são uma forma de resistir e provocar rachaduras num sistema manipulador presente na educação brasileira, “decorrente da hierarquização epistêmica moderna que ao longo da história vem pactuando dominações provenientes do colonialismo e capitalismo” (SOUZA, 2019).

Apresentamos, aqui, dois personagens atuantes nas comissões de validação da autodeclaração étnico-racial da UFPI. Ambos preferem ser apresentados nesta pesquisa por seus nomes reais e, assim, fazemos as honras de compreender o processo de heteroidentificação da UFPI com as experiências da professora Odilanir de Oliveira Leão e do professor Maicon Silva Santos, uma discente e o outro docente da instituição.

Para entendermos as respostas construídas pelos membros sobre suas experiências nas bancas de heteroidentificação da UFPI, organizamos os resultados da análise de conteúdo da seguinte forma: primeiro, destacamos as experiências nas bancas no processo de heteroidentificação da UFPI, por seguinte, o cenário acadêmico da UFPI antes e depois

da lei das cotas com atuação das comissões de heteroidentificação e, por último, o processo de heteroidentificação e as fraudes.

5.3.1. As experiências nas bancas no processo de heteroidentificação da UFPI em 2021

Os interlocutores serão apresentados nesta subseção e, a partir deste ponto, faremos as análises dos seus relatos de experiências nas bancas de heteroidentificação. Com o dispositivo entrevista aberta, para ter acesso aos dados da pesquisa, iniciamos os trabalhos com “*a membra*” (como a própria entrevistada se define) Odilanir de Oliveira Leão, que é mestre em Educação pela UFPI, professora e contadora. Atua na militância sobre as questões ético-raciais e de gênero nos coletivos SANKOFA/UESPI, Instituto da Mulher Negra do Piauí/ AYABÁS, Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros/Epa/ABPN, Núcleo de pesquisa Roda Griô/ UFPI e Uniperiferias.

A professora participa das Comissões de Heteroidentificação da UFPI desde 2019, ou seja, desde o segundo ano em que a instituição adotou o processo de verificação complementar às autodeclarações étnico-raciais nos processos de seleção para acesso à universidade. Em suas vivências, relata que sempre se questionava a respeito dos espaços restritos a grupos marginalizados, mas nunca foi matéria de discussão em suas atuações, tendo em vista que sua primeira graduação foi em Ciências Contábeis, e esta não trazia a discussão acerca das políticas de ação afirmativa com recorte racial. Sua entrada na temática se deve à oportunidade que lhe foi apresentada para atuar com sua “*ciência da contabilidade*” (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023) no movimento social. O convite partiu de outras professoras que conhecia através do coletivo AYABÁS.

O que mais lhe chamou atenção logo que começou os trabalhos com o grupo foi a preocupação que as membras tinham umas com as outras, pois, sendo o Instituto da Mulher Negra do Piauí, havia atenção especial às mulheres em suas especificidades. Ela cita um exemplo: “*se iria chegar um grupo de mulheres para alguma ação, havia a preocupação por parte da organização em oferecer o transporte e até mesmo kit’s de higiene para essas mulheres, o acolhimento. Eu nunca tinha visto isso*”. (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023).

Ainda nesse envolvimento com o coletivo, a professora Odilanir decidiu cursar Pedagogia e, logo, nas primeiras disciplinas, foi convocada a discutir sobre espaços, culturas, educação e etnicidade. A partir daí os questionamentos sobre sua identidade e

sua raça direcionaram-na para cursos e formações que a imergiram em ações de níveis estaduais sobre a mulher afrodescendente.

Assim reconhecida, encontrou no Núcleo de estudos e pesquisas Roda Griô/UFPI, na coordenação do prof. Francis Musa Boakari, um espaço de interação, partilha, acolhimento e discussão sobre a temática étnico-racial, educação e afrodescendência. Foi participando dos encontros no grupo que a professora soube das convocações para participar da Comissão de Heteroidentificação da UFPI.

Sua participação aconteceu ainda no primeiro ano em que as bancas iniciaram seus trabalhos. “*Antes mesmo tínhamos somente a autodeclaração como instrumento de análise para fazer jus a vagas*” (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023). Contudo, verificou-se a necessidade da implantação de sistema de verificação racial nos processos seletivos a partir das bancas de heteroidentificação, nas quais já havia experiência de implantação em várias universidades no país, a exemplo da UFMG.

As denúncias sempre fizeram parte deste cenário das cotas. E as bancas vieram para remediar:

Quando entrei, já havia pessoas reclamando dos candidatos que entravam pelas cotas, exatamente pelo ‘leque’ que a palavra ‘pardo’ dava na autodeclaração. Não existia validação para esse documento. E avaliar um ser humano é muito subjetivo, dizer o que é, e o que não é. Munanga diz que a heteroidentificação era para ser usada como uma única dose de remédio...pra não deixar morrer as cotas” (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023).

A membra Odilanir colocou por diversas vezes durante a entrevista a insatisfação diante do termo/conceito “pardo”, grupo pertencente ao direito às vagas para cotas raciais. Mas essa mudança não pode ser concebida isoladamente, visto as determinações da lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). E, como instrumento precursor na classificação dos grupos étnico, o IBGE também deveria analisar as problematizações que a expressão traz.

Sobre as alterações procedimentais, como as apresentações que aconteciam em formato presencial e, com a pandemia, adequaram-se às experiências *online*, muitas situações deixaram por revelar a visão distorcida, mas hegemonicamente alicerçada sobre o que é ser afrodescendente.

As pessoas têm uma visão deturpada do que é ser negro, pois na hora de fazer os vídeos para apresentar para as bancas, elas apareciam bagunçadas, com cabelos desgrehados, roupas amassadas, parede em reboco, ao fundo, até nisso o corpo fala. Percebemos quando a situação é forçada. E nós como membros da banca tínhamos o nosso preconceito, por exemplo, a gente aproximava as fotos, olhava os “pés de cabelo” para ver se era alisado, olhava marcas de sol ...olhava todo esse conjunto. Tudo para ver se aquela pessoa estava tentando burlar, tirando a oportunidade de quem tem direito.

Sempre ficamos com isso na cabeça. A maior felicidade é quando se apresenta aquele candidato com traços marcantes.

Nos apontamentos de Martins (2021), esse campo subjetivo da heteroidentificação baseada em metodologia invariável para identificação racial, subscreve-se em duas categorias, primeiro a autoatribuição, na qual o próprio indivíduo escolhe seu grupo e, segundo a heteoatribuição, aqui uma outra pessoa define seu grupo. É importante esclarecer que as bancas não têm o propósito de mudar ou contestar a autoatribuição ou identidade de nenhum/a candidata/o, visto que, os membros sendo regidos por um edital, as instruções para se deferir ou indeferir uma submissão devem seguir metodologicamente suas informações. As avaliações não são baseadas em aspectos ideológicos isolados, mas em aspectos físicos visíveis e que condicionam a liberdade e as oportunidades sociais a essas/es candidatas/os.

Para além dessa visão, é imprescindível um olhar sensível e atento, pois *“Participar das bancas de heteroidentificação não pode ser por obrigação, tem que ser porque você acredita na chance que aquilo ali pode ajudar a diminuir a desigualdade, senão você estará sendo apenas técnica e só elimina um monte de gente”* (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023).

Assim como a professora Odilanir, da mesma forma, vamos apresentar e dialogar com os relatos de experiência do docente e Coordenador das Comissões de Heteroidentificação da UFPI, professor Maycon Silva Santos, 36 anos, mestre em Física e doutorando em Filosofia. É docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC. Nesse espaço é que começou a se aproximar das discussões sobre etnia e raça e, principalmente, movimento social. Mas sempre esteve envolvido nos movimentos do seu bairro, na zona sul de Teresina.

O convite para assumir as Comissões de etnia e raça, de renda e deficiência partiu da gestão da UFPI. Nesse momento, o processo estava começando em formato *online*, pois desde o início, em 2019, era presencial. E, desde que começou, *as experiências tem sido as mais vantajosas* (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

Primeiramente, aproximou-se do movimento afrodescendente através de membros que já faziam parte das comissões de heteroidentificação, *“como a professora Ana Beatriz, a professora Odilanir, você, a Halda... me senti acolhido, num movimento firme e bem articulado”* (SANTOS, ENTREVISTA, 2023). Por se autodeclarar branco, temeu que esse aspecto fosse atrapalhar o propósito das ações, mas como resposta ouviu: *“ Não tem nada a ver com isso. Precisamos inclusive de você mesmo. E, agora, você está*

representando, você está nisso...e foi um amor que só cresceu mesmo” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023). Percebe-se o envolvimento humano extraído das palavras do professor Maycon nesse compromisso de atuar na linha de frente das ações afirmativas étnico-raciais na UFPI.

As participações em formações e capacitações foram vivenciadas por “*força do querer*” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023) e todo estudo sobre as ações afirmativas, as cotas, fez mudar completamente sua concepção de tudo. Antes, já era defensor das cotas, hoje é defensor com base em fundamentos, por entender como/por que tudo se estruturou. “*É uma experiência que todo docente deveria passar...para entender e até para não ficar falando besteiras sobre as cotas*” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

Para Oracy Nogueira (2007), as relações raciais no Brasil se imbricam com a denominação “preconceito de marca” e, nos Estados Unidos, de “preconceito de origem”. A marca é o principal alvo para os levantes racistas e o principal alvo para que servem as políticas de ação afirmativa, especificamente a Lei das cotas. O professor relata que já presenciou práticas racistas na instituição e, na época, foi com uma professora que estava em determinado local na universidade, quando foi abordada por um segurança que “*foi bem infeliz em suas palavras com ela. Na época, todos se chatearam com a situação e foi ‘resolvido’ no mesmo dia*” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

Alguns autores, como Santos (2007), entendem ser aceitável agregar as categorias “preta/o” e “parda/o” na classificação dita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, formando a categoria racial “negras/os”. Justificando-se que estatisticamente não há diferenças raciais significativas entre as duas identidades, em relação à situação socioeconômica. Mas é justamente essa categoria que traz conflito para as/os avaliadoras/es.

Essa questão foi levantada pelos dois interlocutores da pesquisa e são matéria de discussão nos grupos de formação. Pois é nesse intento que muitos direcionam atitudes para proveito próprio sem se importar para quem é destinada a política e o porquê. Nas palavras do professor Maycon, observamos essa reflexão:

Percebemos que os candidatos “pardos” sabem exatamente o que é se autoidentificar dessa forma ou é levado somente pelo objetivo da vaga. Os que se autodeclaram “pretos”, sim [entendem o propósito da política]. Já os que se autodeclaram “pardos” é mais complicado, percebe-se que não estão envolvidos com a história e os propósitos da ação afirmativa. É mais para gozar de um direito (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

E completa com seu próprio exemplo:

Eu nunca me declarei pardo, e meu pai é negro e minha mãe é branca, toda ancestralidade paterna é preta. E já meu irmão é minha versão preta. Alguns candidatos pardos você logo percebe a 'esperteza' de 'onde me favorece eu me declaro pardo. Tem uns que são conscientes, outro falam que está ali, na certidão de nascimento. E não têm reconhecimento próprio. Isso leva ao processo de judicialização porque essa/e candidata/o acaba sendo indeferido pelas duas comissões: de avaliação e a recursal. O pardo é o que mais dificulta o processo (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

As visões estendidas até aqui nos parecem coincidentes, no que tange às experiências e suas dificuldade de atuação frente à categoria parda. Quanto ao processo, em sua estrutura de execução, os membros esclarecem que o todo suporte necessário para a prática é encontrado na instituição, que se mantém atuante e firme nas decisões tomadas pelas bancas. É uma ação conjunta em que as formações e estudos fazem-se indispensáveis para a construção de um quadro crescente de agentes.

5.3.2. O cenário acadêmico da UFPI antes e depois da lei das cotas com atuação das Comissões de Heteroidentificação

Gilberto Freyre, na década de 30, expressou, desenvolveu e popularizou a ideia de democracia racial que dominou o pensamento sobre raça rompendo assim, com a tradição anterior imperada pelos ideais eurocêntricos (MARTINS, 2015). Todos os outros processos mais amplos empenhados nessa luta, protagonizados pelo Movimento afrodescendente, alcançaram cenários políticos, econômicos, sociais, de direito e educacionais. Este último parece que é o que mais promove impacto na sociedade, embora todos estejam ramificados.

No cenário da academia, o “divisor de águas” foi a política de ação para as cotas sociais e étnico-raciais. Percebe-se, assim, dois momentos na UFPI: o primeiro, com o campus preenchido de estudantes advindos das melhores escolas particulares da cidade, onde todos se conheciam, pois estavam nos cursos mais elitizados da universidade (medicina, direito, odontologia, engenharia), saíam das escolas mais elitizadas da capital; o segundo momento é marcado pelo advento da diversidade, da universidade pública como espaço democrático para aqueles que não puderam frequentar escolas particulares e elitizadas, mas são lotados de resistência e inteligência.

As políticas públicas vieram para garantir o direito à educação superior pública a quem sempre esteve em suas carteiras escolares e quem sempre esteve às margens da sociedade por seu pertencimento racial. E, para assegurar esse direito, pois mexe nos

privilégios historicamente reservados somente para um grupo seletivo da sociedade, vindo com o incremento das bancas de heteroidentificação. Esse incremento já começa na UFPI trazendo experiências de impacto.

A professora Odilanir traz uma descrição emocionante de uma situação que ocorreu em um dos dias de avaliação presencial, em 2019:

Quando tínhamos que ficar nas bancas de 8h as 18h da tarde, era puxado...equipes entrando e saindo da UFPI, os corredores cheios, muita gente: era pai, era menino, era aquela confusão, e a gente na sala com um candidato, era complicado [pois quem era avaliado ainda permanecia por ali, mas poderiam ir para casa, pois o resultado era online]. Aí fecharam as bancas [os trabalhos do dia] às 18h e ficamos conversando com a pró-reitora, falando sobre os acontecimentos do dia, como tinha sido e aí chega um candidato vindo de outra cidade, suado, agoniado, banhado de suor, um “negro retinto” para ser avaliado. Ele estava vindo de outra cidade...cidade pequena do interior do Piauí, mas o ônibus quebrou no caminho, ele se atrasou, chegou fora do horário e não tinha onde dormir para esperar o outro dia de avaliação. E dissemos: “a banca fechou”, agora só amanhã e ele disse que não tinha onde ficar...e foi aquele desespero. Daí, ficamos tristes só olhando, porque ali ele poderia entrar na UFPI e parecia que a gente estava tirando a oportunidade dele. Ficamos todos em silêncio na sala da Romina [pró-reitora, na época] e, de repente, Picos, por um problema técnico, pede para o sistema abrir de novo, para tentar resolver o problema técnico. Nesse momento, saímos correndo desesperados atrás do menino nos corredores. Ele estava atrás da reitoria encostado na parede, chorando. Daí, chamamos ele, explicamos e começamos a avaliação. Quando ele entrou na sala, puxou a mochila e tinha umas 07 (sete) identidades [do pai, da mãe, do irmão, dos avós], dizendo que eram todos da família, e que eram todos “preto” (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023).

Temos aí um caso de esforço direto para se alcançar a oportunidade assegurada pela lei das cotas. Um esforço mútuo, diga-se de passagem. A constituição dessas comissões de verificação tem sido primordial como um mecanismo de regulação, avaliação e cumprimento das regras estabelecidas pela política de ação afirmativa, no entanto, há de se considerar as especificidades que chegam a essas bancas, dentro de uma realidade que dialoga com o contexto a que cada grupo está inserido.

São por esses exemplos e tantos outros que o professor Maycon acredita que as cotas, juntamente com a validação das bancas de heteroidentificação cumprem o papel de tentar assegurar a diversidade étnico-racial na UFPI: “se não fosse isso...veja só o nosso estado. Eu falo isso porque todo tempo estou em contato com os dados do IBGE. O povo é pobre, nós temos uma comunidade ‘negra’ grande e carente em nosso estado. É uma ‘burrice’ e insensibilidade falar em meritocracia”. O seu olhar parte da visão de quem cresceu na escola pública e viu de perto toda dificuldade enfrentada. E completa dizendo: “o ensino superior deve ser oportunizado para todos, não pode ser a super elitização da elite” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

Avançando em nossas conversas, dialogamos também sobre a postura da comunidade acadêmica no que tange ao respeito aos alunos cotistas afrodescendentes da UFPI e à postura da própria universidade, pois, em recente pesquisa realizada pela Defensoria Pública da União/DPU juntamente com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/ABPN, a instituição não respondeu ao questionário referente aos dados de permanência desse grupo de alunos, o que associamos aqui que seriam informações que, em partes, revelariam sobre o suporte dado pela instituição após o acesso desse grupo específico de alunos.

Partindo desse ponto, o coordenador das comissões fala sobre os ataques:

Tem alunos cotistas que passariam com êxito nas vagas da ampla concorrência, não deveriam sofrer nenhum tipo de ataque nesse espaço. Desde de quando os direitos garantidos por essas cotas estão influenciando o nível de intelectualidade dessas pessoas. Confundem as coisas. Eu não estou dizendo que essas pessoas não têm capacidade. Estou dizendo é que elas têm e que não é dado oportunidade. Dê oportunidade que ela vai formar igual a um que teve todas as chances. É isso que estamos dizendo com as cotas. Temos que reparar o que muito tempo foi tirado (SANTOS, ENTREVISTA, 2023)

Na mesma direção, é importante o acompanhamento e direcionamento de todos os alunos no entendimento sobre as atuações dos movimentos sociais que lutam pela igualdade racial, que também é construído dentro da instituição UFPI “*através de grupos e núcleos de estudo que discutem as questões étnico-raciais, como o IFARADÁ e Roda Griô. Sempre tem alunos envolvidos, fazendo estudos e pesquisas, juntamente com os professores*” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023). Então, permanecer com esse diálogo é fundamental para que os alunos cotistas sintam-se acolhidos e encontrem nesse espaço motivação para estudar.

Percebe-se que o aprendizado imposto pelas normas de apresentação da/o candidata/o às vagas do processo seletivo já demanda entendimento claro a quem são direcionadas essas vagas. “*É preciso um preparo lá do ensino médio com esses alunos*” (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023). Uma das experiências da professora nas bancas, na qual se configurou exemplos de falta de preparo e acompanhamento por parte da escola aos alunos candidatos às vagas da ação afirmativa pode ser entendida quando esclarece:

Na banca em sala meet, quando abrimos o vídeo, foi um vídeo com produtos, materiais de sex shop. Muitas vezes fazem isso [cadastro da documentação] numa lan house [...] é documento só com a parte da frente, é vídeo que não abre, autodeclaração com assinatura mecânica...Falta um acompanhamento do professor da escola para dar esse suporte aos alunos, pois essas coisas fazem muitos deles perderem a vaga” (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023).

Analisaremos as experiências relatadas com enfoque no cenário acadêmico da UFPI antes e depois da lei das cotas com atuação das Comissões de Heteroidentificação mais adiante. É válido mencionar que, segundo o docente Maycon Santos, nunca houve resistência da UFPI em relação à implementação da política de cotas na instituição. “*A UFPI sempre esteve aberta às políticas públicas*” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

5.3.3. O processo de heteroidentificação e as fraudes

Como já discutido, todo processo de heteroidentificação é regido pelo edital do Sistema de Seleção Unificada/SISU. É neste documento que se encontram os passos e normas a serem seguidos para as submissões dos candidatos às vagas destinadas às/aos alunas/os cotistas, dada a regulamentação da lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

A metodologia empregada responde a estas orientações no momento das avaliações e nas formações e capacitações realizadas continuamente pelas instituições de ensino. São observações padronizadas e seguem um protocolo, como discorre o professor Maycon: “*Sigo bem os protocolos do sistema [...] Observo os aspetos daqueles que estão como no edital e daqueles que são orientados na formação [...] Às vezes, eles colocam outros documentos, mas não olho. Só o que está no edital*” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

Nos apoiando em Freitas (2020), a constatação de fraudes nas cotas raciais é levantada quando se dá numa percepção divergente entre a autodeclaração (o que a pessoa declara ser) e uma heteroidentificação (como as outras pessoas a veem).

Segundo Santos (2021), existe uma distinção entre comissões de verificação e comissões de validação da autodeclaração étnico-racial. Majoritariamente, as comissões de verificação são constituídas para realizar o procedimento de heteroidentificação das/os estudantes universitárias/os alvos de denúncia de fraude no sistema de cotas. As comissões de validação visam a controlar e monitorar o ingresso de estudantes pelo sistema de cotas nos processos seletivos. Essas comissões têm caráter permanente. Na UFPI, a comissão de verificação age com base nos princípios de coibir qualquer manifestação e/ou suspeita de tentativa de fraude, como afirma o coordenador dessas comissões: “*ao detectarmos qualquer fraude, abrimos um processo para comissão de sindicância da UFPI para apurar e o estudante perde a vaga e, se formado, perde o diploma, porque é crime*” (SANTOS, ENTREVISTA, 2023). De fato, as comissões têm o objetivo de impedir a entrada de estudantes e de inibir os casos denunciados.

Aconteceu recentemente com alunos de medicina, de direito, principalmente, desses cursos assim, o pessoal quer burlar, aí chega a denúncia por parte mesmo de um professor ou colega de turma, ou mesmo alguém que se sentiu prejudicado no processo. Então, se a pessoa fez uso indevido, má fé a cota, após identificado, a UFPI toma as providências. Às vezes, há casos de haver nova banca, mas não íamos alheios. A pessoa está tirando o direito do outro, isso é triste: se perdeu, perdeu. Não era para estar lá (SANTOS, ENTREVISTA, 2023).

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB's, têm papel importante nas instituições em que atuam e, dentre eles, é ajudar nas questões de acompanhamento dessas denúncias, no sentido de prevalecer a igualdade racial e os méritos legais que incidem sobre essas situações, a exemplo do IFPI, UESPI, Unifesp, em que Martins (2015) constata que é a partir das denúncias de fraude na ocupação das vagas reservadas a negros e indígenas que a universidade aciona o NEAB. A UFPI não conta com esse núcleo, mas é assistida por grupos que se reúnem e atuam fortemente sobre as questões étnico-raciais, como já citado anteriormente.

A professora Odilanir citou uma de suas experiências em que é possível perceber que, nas bancas presenciais, seus membros passavam por situações constrangedoras e de medo. E o advento do sistema informatizado para realizar as avaliações trouxe mais segurança para os agentes envolvidos. *“Teve um pai que foi esperar a saída de um dos membros [das bancas] lá no estacionamento e imprensou ele no carro dizendo que ele tirou o sonho da filha dele de entrar na universidade, se ele iria dormir tranquilo sabendo daquilo”* (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023). Outra situação recorrente aparece em suas experiências, principalmente, com um dos cursos mais elitizado da universidade:

Fizemos o indeferimento de uma candidata para o curso de medicina e ela entrou com recurso. Quando saímos, os três membros daquela banca da sala, o tio dela, que era médico, estava chegando...daí ela disse: ‘foram esses três que me indeferiram!’ . E ele responde: ‘mas também uma banca só de preto, que querem que todo mundo da mesma cor’. E o tio saiu para falar com a pró-reitora pra dar um jeito... ‘porque era o sonho da menina’ ...mas, não adianta (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023).

Esse assunto sobre as fraudes é algo que “borbulha” entre a comunidade acadêmica e toda a sociedade. A polêmica em torno desse assunto que foi entrando sem se perceber em muitas casas, muitos lares, em muitos que nem sabiam que essas situações existiam. Recentemente, através da televisão - o mais popular dos meios de comunicação – a discussão sobre o assunto fez uma novela da Rede Globo de televisão chegar a recordes de audiência. A verdade é que a ficção imita a vida real. Há alguns anos, os assuntos mais polêmicos, que mexem mesmo com as estruturas da sociedade, ganham

destaque nos programas televisivos que tentam chamar a sociedade para discussão de problemas vivenciados pelos grupos mais desfavorecidos historicamente da sociedade.

O sistema de cotas como mecanismo que busca corrigir e promover a equidade de direitos e acessos aos mais diversos bens e produtos públicos e privados (FREITAS, 2020) e as bancas de heteroidentificação, com objetivo maior de validar as autodeclarações étnico-raciais, evitando assim que as fraudes aconteçam, coloca em outro patamar a discussão, porque provoca o outro lado ideológico, na contramão de tudo que foi construído em cima de um conhecimento que imperava segregando e diminuindo outros povos, como os afrodescendentes e os indígenas.

Registra-se que, para essa ideologia que imperava em todas as áreas sociais, econômicas, políticas, de classe e da educação, não se admite dividir igualmente esse espaço retomado com grandes embates, debates e, acima de tudo, resistência, pois estavam em um lugar “confortável” e sem consciência do lugar pertencente ao outro. Na fala da professora Odilanir, percebe-se um exemplo próprio dessa falta de consciência e de outros adjetivos, na empreitada de tentar burlar o processo: *“E o tio saiu para falar com a pró-reitora para dar um jeito...”* (OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2023).

Oficialmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu critério, utiliza o método de autodeclaração para mensurar cor/raça da população, em branca(o), preta(o), parda(o), amarela(o) e indígena. Desse modo entende-se que o sistema utilizado pelo IBGE se mostra muito eficiente, no entanto, Osório (2004) leva-nos a compreender que sua aplicação em contextos nos quais o enquadramento em determinadas categorias possa alavancar vantagens pessoais deve ser feita de forma refletida.

Desse ponto, infere-se que as “brechas” abertas pela condição do “pardo”, muitas vezes relatada nas experiências expostas pelos membros das bancas de heteroidentificação da UFPI, induzem à falsa percepção de enquadramento nos conceitos levados como critério pelos editais. A esse despeito, forjam-se situações em que se deflagram as fraudes identificadas no processo.

Diante dessa contextualização, em que se buscou compreender as experiências relatadas pelos dois membros das bancas de heteroidentificação da UFPI, apresentamos no próximo tópico algumas considerações dessas conversas com vistas ao desenvolvimento do processo de heteroidentificação no exercício da exequibilidade da lei das cotas.

5.4. Observações sobre as experiências relatadas

O principal dilema das comissões de heteroidentificação da UFPI é lidar com os autodeclarados “pardos”, essa é uma situação emblemática nas relações raciais, em que pessoas pardas foram incluídas pelo movimento afrodescendente como categoria membro dentro do conceito denominado “negros”, tanto por justificativas baseadas na ascendência, nos fenótipos, como pelas razões socioeconômicas indicadas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nogueira (2007) nos ensina que é o conceito de “marca” que propõe agrupar essas pessoas.

Santos (2011, p.52) nos lembra que nas palavras de ex-ministro Joaquim Barbosa, a Constituição de 1988, além de abolir um tipo de discriminação chancelada por leis, também permitiu que se buscassem mecanismos aptos a promover a igualdade. Percebemos que o próprio sistema cria ferramentas de construção para embates acerca de denominações condenadas pela própria ciência, visto “que são classificações utilizadas oficialmente pelo Estado brasileiro, por meio do IBGE” (SANTOS, 2007). Também é o mesmo sistema que procura mecanismos para deslegitimar essas ferramentas, a partir das práticas de execução realizadas pelas bancas de heteroidentificação.

Assim, os interlocutores dessa pesquisa, com suas experiências, podem nos trazer inúmeros ensinamentos. No decorrer das entrevistas percebemos que os membros que colaboraram com a pesquisa buscaram relatar as realidades da Comissão de Heteroidentificação étnico-racial da UFPI para implementação da Lei de cotas através das suas experiências. A professora Odilanir de Oliveira Leão, professora e contadora, atuante nas discussões sobre as questões étnico-raciais, membro das comissões de heteroidentificação da UFPI desde 2019, primeiro ano de execução das validações por critérios fenotípicos, revelava em sua trajetória de experiência no ano de 2021, situações emblemáticas e propositivas a reflexões para entendimento da exequibilidade da lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Diante das adversidades ocasionadas pela pandemia provocada pelo Coronavírus, infectando grande parte da população com a doença COVID-19, encontrou-se soluções para questões antes desafiadoras proporcionadas pelo processo de heteroidentificação. Neste caso, estamos tratando das averiguações presenciais e que passaram a ser realizadas em formato *online*.

A nova adaptação nesse formato trouxe, em 2021, ao incremento das bancas de averiguação de autodeclaração étnico-racial, o fator de “segurança”, “proteção”, para que se cumprisse as avaliações com o mesmo grau de confiança e *expertise* exigidos. Esse fator se deve à postura de alguns candidatos e de seus familiares perante os indeferimentos respondidos nas análises feitas pela banca. O sigilo em relação aos integrantes dessas bancas, ficou a cargo somente das informações a que os mesmos tiveram acesso. Mas o cuidado diante suas identidades ou integridades nunca foi levantado ou questionado, apesar de estarem previstos na Portaria Normativa MPOG, nº 04, de 06 de abril de 2018, art. 7º, § 1º (PORTARIA NORMATIVA nº 04, 2018). Verifica-se, assim, que, com as avaliações *online* realizadas no ano de 2021, foi possível cumprir com os critérios necessários para que a política pública de ação afirmativa para as cotas étnico-raciais fosse executada conforme a legislação vigente.

O professor Maycon da Silva Santos, docente e coordenador das comissões de heteroidentificação da UFPI, ministra aulas no curso de Licenciatura em Educação do campo e começou a atuar no processo de heteroidentificação a partir do ano de 2020, início da pandemia do COVID-19. Entendemos, então, que as experiências advindas do processo em formato presencial não se materializaram em sua trajetória. No entanto, imbuído dos conhecimentos adquiridos com as formações e capacitações realizadas pelas instituições de ensino público superior e nos espaços que discutem as relações de etnia e raça, os relatos de experiência com as avaliações *online* nos revelam preocupação e envolvimento pessoal com a causa da igualdade racial. Sendo este professor autodeclarado e heteroidentificado “branco”, identifica-se com as questões raciais, partindo das suas origens, fundamentos ideológicos e consciência de que o ensino público universitário seja democrático, atendendo à diversidade social, racial e física.

Entende-se que suas experiências em 2021, ditas como “vantajosas”, referem-se a sua aproximação junto ao movimento negro e suas pautas de luta por espaços na educação superior pública, como também suas contribuições práticas para que a UFPI represente, equitativamente, um espaço que permita essa oportunidade aos alunos que de fato fazem jus às cotas. É importante observarmos em sua fala que o suporte e apoio encontrado nos membros da comissão também permitem que as experiências sejam direcionadas a cumprir com as determinações que regem os editais, tendo em vista que falhas não são admitidas à custa de problemas resultantes em judicialização.

Compreende-se também que, tanto a professora Odilanir como o professor Maycon, encontraram no critério “pardo” o item “*que mais dificulta o processo*”

(SANTOS, ENTREVISTADO, 2023). Mas não chegam a aprisionar o andamento dos trabalhos, visto os protocolos apresentados pelo edital e que constam no sistema de avaliação, que servem como norteadores para os casos de dúvida. Dando importância, sobretudo ao que a legislação determina sobre os casos de dúvida razoável acerca dos fenótipos do candidato, como citado na Portaria Normativa que rege as bancas de heteroidentificação, “ § 2º a presunção relativa de veracidade de que goza a autodeclaração do candidato prevalecerá em caso de dúvida razoável, a respeito do seu fenótipo motivada no parecer da comissão de heteroidentificação” (PORTARIA NORMATIVA nº04, 2018).

Em contexto institucional, segundo a compreensão advinda das falas da participante e do participante desta pesquisa, no cenário acadêmico da UFPI antes e depois da lei das cotas com a atuação das Comissões de Heteroidentificação, podemos constatar que houve mudanças significativas e que o conhecimento sobre a legislação ampliou-se justamente após a entrada desses estudantes no campus. Mas percebe-se que o envolvimento dos professores da instituição no processo, para melhor acolhimento desses estudantes, aparece ainda de forma muito tímida. E esse grande detalhe faz muita diferença no aspecto da permanência destes alunos na instituição.

Avaliamos que o olhar docente tem grande inferência sobre a postura da comunidade discente como um todo, “ *a coordenação convoca professores e poucos se interessam*”, é o que nos diz o professor Maycon. Alguns fatores reais ele atribui a essa falha, como *o número de submissões em relação ao tempo disponível para avaliá-las, a política de compensação e os curtos prazos estabelecidos pelo MEC entre a saída da chamada regular para a saída de lista de espera*.

Constatamos que o processo sendo realizado por componentes comprometidos com resultados favoráveis à igualdade racial no ensino superior público como estabelecido pela lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), com a atuação de membros por chamadas públicas para docentes, técnico administrativos, discentes e pessoas ligadas a grupos ou coletivos que discutem as questões ético-raciais, acabam por atingir os objetivos da política pública. Porém, com o envolvimento dos professores, vislumbra-se maior estímulo para a permanência desses estudantes na universidade, fazendo com que a política tenha ali naquele espaço constituindo-se por completo.

No critério que estabelecemos para esta pesquisa quanto ao processo de heteroidentificação e as fraudes, constatamos, através das análises, que poucos registros

foram mencionados. O que nos leva a compreender que os critérios estabelecidos em edital para o acesso de estudantes oriundos de escola pública, que se autodeclararam pretas/os, pardas/os ou indígenas, são aplicados cuidadosamente pelos membros das bancas de heteroidentificação. E que, dado o registro de tal feito, a instituição prontifica-se a solucionar o caso dentro dos ditames legais já conhecidos por divulgação pelos meios de comunicação, como televisão, internet, sites, redes sociais, entre outras.

No entanto, identificamos como fonte para discussão e reflexão que as ações de judicialização imperam no quesito dito como “calo” pelos membros: “as/os pardas/os”. E estes não se configuram como fraude, - a não ser que, por meio da justiça civil, na ausência de esclarecimentos e instruções acerca das questões étnico-raciais, os casos sejam levados nos moldes ideários do colonizador - pois precisam da validação estabelecida pelas bancas no processo. Podemos caracterizar as tentativas de fraudes quando candidatas/os utilizam-se de artifícios para mascarar suas características físicas, as quais não seriam as mesmas definidas pelos editais, conforme apresentado no edital disponível no Anexo “A”. Podemos pontuar Nunes (2018, p. 29), nesse contexto: “As comissões não fazem um julgamento de corpos, mas instauram um processo político de acolhimento e recepção aos corpos esquecidos, interditados e normatizados pelo racismo”.

Compreendemos, por fim, com as experiências propostas pelos membros das bancas, que a verificação das autodeclarações de candidatos a vagas étnico-raciais utilizando o critério fenotípico não tem a intenção de invalidar ou negar a autodeclaração identitária. Mas, sim, executar o que regulamenta a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), lei das cotas.

6. (IN) CONCLUSÕES

É pertinente a construção dada por Nilma Lino Gomes (2005, p.48) para este capítulo quando a autora diz que:

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre raça, de uma maneira positiva e política que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado.

A intenção desta pesquisa inscreve-se no contexto das experiências dos membros das bancas de heteroidentificação da UFPI, a fim de dialogarmos sobre as oportunidades de pessoas que anseiam ascender social e intelectualmente, através da educação com a inclusão no ensino superior público e que sejam reconhecidas através dos fundamentos legais e exequibilidade da Lei de cotas, concretizando elementos dos direitos constitucionais de igualdade.

Desse modo, começamos o presente trabalho expondo as escrevivências (EVARISTO, 2016) desta pesquisadora, dentro do *locus* educacional responsável por construir e desconstruir as primeiras impressões sociais advindas do mundo estruturado nas bases colonizadoras, deparando-se, enquanto tão inocente, com o racismo, preconceito e dominação. Nesse primeiro enfoque, buscou-se perceber o desenvolvimento das mudanças ocorridas no próprio contexto de vida, aliadas às construções sociais que evoluíam conjuntamente com o passar do tempo, as barreiras sociais impostas e as tentativas de superá-las para chegarmos até aqui.

Este estudo percorreu diversos caminhos, partindo da contextualização das conquistas dos movimentos sociais desde o período da escravização, passando pelas lutas em prol da democratização da educação, como matéria de direito aos povos não assistidos até então pelas políticas públicas de modo eficiente. Discorremos sobre o espaço escolar e o racismo presente neste ambiente, como os envolvidos no processo educativo escolar preparam-se e preparam seus aprendentes diante das armadilhas do epistemicídio e do racismo operante na sociedade, sobretudo nas estruturas educacionais.

Não poderíamos deixar de apresentar a lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), resultado de anos de luta, arrisco até em pensar que os antepassados da nossa gente sentiram um “pequeno” alívio pela conquista, lá onde eles estão, porque sabem que ainda temos muito a caminhar. Mas a necessidade em equalizar as oportunidades entre os indivíduos em suas diferentes identidades e representações, sendo vistas pelas leis e

reconhecidas por quem as cria, faz as estruturas sociais saírem da zona de conforto e discutir, problematizar a organização social constituída pelo olhar eurocêntrico.

No percurso metodológico, explicamos os instrumentos e dispositivos necessários para a pesquisa, esclarecendo as nomenclaturas atribuídas ao recurso da entrevista aberta, a qual achamos melhor chamá-la de “conversa”, como forma de desenvolver um diálogo mais espontâneo com os interlocutores da pesquisa. O que garantiu destaque nesse capítulo foi o uso da internet através da plataforma *Google Meet*, tão eficaz em tempo de pandemia e que permaneceu por seu caráter dinâmico e confiável. Para a análise sobre as experiências relatadas pelos membros, seguimos três critérios norteadores para se chegar no objetivo desse estudo: as experiências das bancas e heteroidentificação da UFPI em 2021, o cenário acadêmico da UFPI antes e depois da lei de cotas com atuação das comissões de heteroidentificação e o processo de heteroidentificação e as fraudes.

Buscou-se entender a realidade acerca das experiências dos participantes das comissões de heteroidentificação da UFPI. Ao que tudo indica, os relatos aqui deixados pelos membros das bancas de aferição das “autodeclarações” ou de “heteroidentificação” são uma realidade nos processos seletivos públicos, sendo exigida não só pelo corpo funcional da instituição. Assim, nesta pesquisa, apresenta-se os relatos de experiências dos participantes dessas bancas, bem como as realidades vivenciadas com todos os envolvidos no processo das cotas e suas nuances. Levou-se em conta a diversidade na composição das bancas – com o intuito de garantir os direitos constitucionais exigidos pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) aos estudantes e a aplicação das ações afirmativas - e o pluralismo institucional como cenário propício a garantir a liberdade democrática.

Ponderamos sobre os resultados analisados diante dos relatos dos membros das bancas de heteroidentificação, discutindo as experiências desses membros para tentarmos entender as realidades vivenciadas por esses agentes, no intuito de contribuir com a operacionalidade e execução da lei das cotas, atuando na validação das autodeclarações étnico-raciais, através do processo seletivo de acesso ao ensino superior público aos candidatos destinados às vagas asseguradas pela lei e demais dispositivos legais.

Os objetivos deste estudo foram aos poucos sendo construídos, tendo como abordagens necessárias as definições expressas acerca de raça e racismo para se entender sobre os propósitos da ação afirmativa direcionada aos afrodescendentes e indígenas. Ainda buscou-se distinguir autoidentificação e heteroidentificação, conceitos necessários

ao entendimento do processo, procedimentos e metodologia utilizada para avaliação dos termos de autodeclaração.

Com este trabalho, esperamos estimular novas pesquisas e, sobretudo, servir de aporte informacional, contribuindo para o desenvolvimento e discussões acerca dessa temática que surge urgente e necessária.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônia Regina do Santos. **Como as relações raciais influenciam a prática pedagógica de professores num espaço escolar?** 2011. Disponível em: <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/85/55>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ABREU, Antônia Regina do Santos. **A construção da identidade afrodescendente na escola.** 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_12_11_2014_21_10_16_idinscrito_5018_3c3daa3af7a1f7ede73437c702423dc8.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

ANDRÉ, Marli. O que é estudo de caso qualitativo em Educação? In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. / dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em: 25 fev 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Revista do mestrado em Educação/Universidade Federal do Piauí**, n.4, Teresina, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2675/2428>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; GOMES, Raimunda Ferreira; ABREU, Antonia Regina dos. **Identidades, movimentos e territórios sociais.** In: III SEMANA & IV SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA UESPI-CCM. Teresina, 20 a 23 nov. 2012.

BOGDAN, Robert Charles.; BIRKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora: Portugal, 1994. Coleção Ciências da educação.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Acórdão da ADC Nº 41, de 8 de junho de 2017. Reserva de vagas para negros em concursos públicos. **Diário Oficial da União**, 9 jun. 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicoraciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afrobrasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645/08 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”. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, 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. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Portaria normativa 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 Nº12.990, de 9 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, 10 abr. 2018. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/marco-legal/portarias/portaria_normativa_no_4_de_6_de_abril_de_2018_-_diario_oficial_da_uniao_-_imprensa_nacional.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 maio 2023.

BRIZELLI, José Luís; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de (Orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo Cultura Acadêmica, 2014. 2018p. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.21.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

BUARQUE, Estevam. Igualdade de oportunidades. **Folha de São Paulo**. 13 jun. 2006. Caderno Opinião. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/fz1306200609.htm. Acesso em: 03 dez. 2022.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. In: **Revista estudos feministas**, ano 10, 1/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CENSO escolar – Educacenso. O item cor/raça do censo escolar da educação básica. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_ra ca.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 300-350.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Cotas para população negra nas universidades brasileiras. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, ano 20, n. 46, p. 28-34. Jun, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/46>. Acesso em: 03 jan. 2023.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO - Grupo de Trabalho de Políticas Etnorraciais; Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN. **Pesquisa DPU ABPN sobre a implementação da política de cotas raciais nas universidades federais**. Disponível em: https://eventos.unipampa.edu.br/forumneabis/files/2022/09/relatorio_pesquisa-dpu-abpn-sobre-a-implementacao-da-politica-de-cotas-raciais-nas-universidades-federais.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas, RS: IFRS campus Canoas, 2018, p. 267.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt#>. Acesso em: 09 maio 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Mateus.; SARMENTO, Rayza. As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 271–294, maio 2020.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos 2001. 432p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748>. Acesso em 12 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. São Paulo: Zahar, 2022. p. 64.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: **Sociedade e estado**. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva negra. N. 31 (1), jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** 277 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

JORGE, Cecília. Primeira Marcha Zumbi, há 10 anos, reuniu 30 mil pessoas. **Agência Brasil**: Empresa Brasil de Comunicação, 13 nov. 2005. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-13/primeira-marcha-zumbi-ha-10-anos-reuniu-30-mil-pessoas>. Acesso em: 05 maio 2023.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. In: **Educação**. Santa Maria, v. 43, n. 31, p. 535-552, jul./set. 2018.

LUÍS, Suzana Maria Barrios. Formação docente para a diversidade: algumas aproximações e problematizações. In: **Caminhos da pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil**: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 301-318.

MARINGONI, Gilberto. História – O destino dos negros após a Abolição - Os Desafios do Desenvolvimento. **Revista IPEA**, Edição 70. Ano 8, dez./2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/191854470/Historia-O-destino-dos-negros-apos-a-Abolicao#scribd>. Acessado em: 05 maio 2023.

MARTINS, Edna; Mello, Marina Pereira de Almeida; Ribeiro, Fábila Barbosa. Desafios das comissões de heteroidentificação na Universidade Federal de São Paulo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, p. 10-27, set/dez. 2021.

MARTINS, Thais Joi. Relações raciais: uma reflexão sobre a construção das teorias racialistas e ideologias raciais no Brasil. **Revista África e africanidades**, ano 06, n. 18, jan. 2015. Disponível em:

https://www.academia.edu/41770373/Rela%C3%A7%C3%B5es_raciais_uma_reflex%C3%A3o_sobre_a_constru%C3%A7%C3%A3o_das_teorias_racialistas_e_ideologias_raciais_no_Brasil. Acesso em: 25 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **ENEM**: editais. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_n55_enem_2020_digital.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **ENEM**: editais. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_n54_enem_2020_impresso.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Consideração sobre o debate nacional a respeito do multiculturalismo na escola e das cotas no ensino superior. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, ano 20, n. 46, p. 28-34, jun, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/46>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Inclusão social**: uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2021. Disponível em: www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59. Acesso em: 25 abr. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/rediscutindo_a_mesticagem. Acesso em: 23 dez. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209–224, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?lang=pt#>. Acesso em: 09 maio 2023.

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas, RS: IFRS campus Canoas, 2018, p. 11-30.

NUNES, Juliana César. Símbolo da resistência, Província do Amazonas declarou abolição a escravidão em 1884. **Rádio Agência Nacional**, 11 maio 2018. Geral. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/geral/audio/2018-05/simbolo-da-resistencia-provincia-do-amazonas-declarou-abolicao-da-escravidao-em/>. Acesso em: 02 maio 2023.

OLIVEIRA SILVEIRA. **20 de novembro**. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/20-de-novembro/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, Daniela. **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PORTAL da UFPI. **Coordenadoria de seleção e programas especiais – CSPE**. Sisu edições encerradas. Disponível em: <https://ufpi.br/sisu-edicoes-encerradas-cspe>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RATTS, Alex.: CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Mas quem é negro no Brasil?: uma contribuição para o debate acerca das cotas sociais nas universidades brasileiras. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, ano 20, n. 46, p. 51-60. Jun, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/46>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística aplicada. **The specialist**, vol. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/34195/27433/114448>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SCHÜTZE, Fritz. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications, Parts 1 and 2, **International Sociology**, 7, 1992, p. 187-208, 347-67.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio.; CHAVES, Márcia. **II Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação - EPISTED e III Colóquio de Epistemologia**. 2006.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Políticas de ação afirmativa, um novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior**: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. 256 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do ser negro**. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 554 f. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2007.

SILVA, Alexandra Lima da. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. e230067, out., p. 01-27, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230067>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In: KABENGELE, Munanga (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Claudia Cruz da et al. Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 329-347, maio 2020.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Iraneide Soares da. A trajetória dos estudos das relações raciais no Brasil. **Revista Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, CEUB, vol. 2, n. 1/07. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pade/article/view/145/134>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Iraneide Soares da; ROCHA, Cristiana C.; MIRANDA, José da Cruz Bispo. Breves apontamentos sobre a institucionalização das políticas afirmativas na Universidade Estadual do Piauí: experiências com as bancas de heteroidentificação. In: **Revista da ABPN**. Edição especial, v 13, p. 210-231. 30 abr. 2021. DOI: 10.31418/2177-2770.2021.v13.cl.p210-231.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Áncizar. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educ.temát.digit.**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5763>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOUZA, Elio Ferreira de. A carta da escrava ‘Esperança Garcia’ de Nazaré do Piauí: uma narrativa de testemunho precursora da literatura afro-brasileira. In: Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas – África Brasil: Identidades e Diásporas. 4. **Anais...** Teresina: Universidade Estadual do Piauí (UESPI), 2015. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/nepa2015/ckeditor_assets/attachments/145/a_carta_da_escrava_esperanca_garcia_de_nazare_do_piaui_uma_narrativa_de_testemunho_precursora_da_literatura_afro-brasileira.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?** 159 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2019.

TODOS pela Educação Básica. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**: 2021. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

ANEXOS

ANEXO A - EDITAL Nº 07/2021 – UFPI/SISU/2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

EDITAL Nº 07/2021 – UFPI, DE 25 DE MARÇO DE 2021

PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPI, BACHARELADO E LICENCIATURA, TIPO ORDINÁRIO, NA MODALIDADE PRESENCIAL 1º SEMESTRE LETIVO DE 2021

O Reitor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no uso de suas atribuições, considerando a Resolução nº 001/2011 – CONSUN (adesão ao SiSU); as Portarias Normativas nº 18/2012 – MEC (reserva de vagas), nº 21/2012 – MEC (SiSU), nº 19/2014 – MEC, nº 09/2017 – MEC, nº 541/2018, nº 1.117/2018 – MEC, nº 493/2020 – MEC, e alterações; os Decretos nº 7.824/2012 (ingresso), nº 9.034/17, e alterações; a Lei nº 12.711/2012 (ingresso), observadas as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409/2016; o Edital nº 03/2021 – MEC (primeira edição SiSU de 2021), o Edital nº 10/2021 – MEC (cronograma da primeira edição do SiSU de 2021); e, a Resolução nº 43/2021 – CEPEX, torna pública a seleção de candidatos para preenchimento das vagas oferecidas para os Cursos de Graduação da UFPI, tipo Ordinário, na Modalidade Presencial, nos *Campi* de Teresina, Picos, Floriano e Bom Jesus, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2021, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), primeira edição de 2021.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 A seleção para preenchimento das vagas oferecidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), de que trata este Edital, será efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) referente ao ano de 2020;

1.2 As informações a respeito das vagas ofertadas pela UFPI estão acessíveis no Termo de Adesão desta Instituição ao SiSU, publicado na página eletrônica da UFPI (www.ufpi.br/matriculagraduacao);

1.3 No Termo de Adesão constam as seguintes informações:

- a) relação dos cursos, turnos e vagas;
- b) vagas reservadas para políticas de ações afirmativas (cotas), em decorrência do disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, observadas as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016;
- c) pesos e notas mínimas estabelecidas pela UFPI referentes às provas do ENEM, para cada curso e turno;
- d) os documentos necessários para a realização da matrícula institucional dos estudantes selecionados, inclusive aqueles necessários à comprovação do preenchimento dos requisitos exigidos pela Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, e alterações;

1.4 O cronograma de inscrição, seleção e matrícula dos candidatos, referente à chamada regular e para participação na Lista de Espera, seguirá o cronograma divulgado pela Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) constante no Edital nº 10, de 10 de fevereiro 2021, publicado no Diário Oficial da União.

1.5 O cronograma da UFPI referente à chamada regular com prazos e procedimentos das avaliações para fins de comprovação de renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* (item 2.9 deste Edital), e/ou deficiência (itens 2.7 e 2.8 deste Edital) e/ou validação da autodeclaração Étnico-racial (item 2.13 deste Edital), bem como prazos para matrícula institucional e para os recursos, será divulgado em Edital específico da UFPI, no dia 31 de março de 2021. Para a lista de espera, os prazos serão divulgados conforme item 5.4 deste Edital;

1.6 É de responsabilidade exclusiva do candidato:

- a) verificar se cumpre os requisitos estabelecidos pela Instituição para concorrer às vagas destinadas às políticas de ações afirmativas, sob pena de caso selecionado, e não atender a tais exigências na sua totalidade, perder o direito à vaga;
- b) observar os procedimentos e prazos estabelecidos nas normas que regulamentam o SiSU, bem como verificar os documentos e procedimentos exigidos para a matrícula na Instituição;



c) acompanhar, pelo portal do SiSU (<http://sisu.mec.gov.br>) e pela página eletrônica da UFPI (www.ufpi.br/matriculagraduacao), eventuais alterações referentes ao processo seletivo da primeira edição do SiSU 2021.

2 DAS VAGAS

2.1 Em conformidade com o Termo de Adesão, datado de 12 de fevereiro de 2021, a UFPI oferece **2.888 (Duas mil e oitocentos e oitenta e oito) vagas para 66 (Sessenta e seis) cursos**, tipo ordinário, na modalidade presencial, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2021, distribuídas conforme tabela do Anexo I deste Edital;

2.2 As vagas oferecidas neste Edital serão distribuídas, conforme o Termo de Adesão à primeira edição do SiSU 2021, segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, por curso e turno, em: (a) 50% (cinquenta por cento) do total de vagas para ampla concorrência e, (b) 50% (cinquenta por cento) do total de vagas para as políticas de ações afirmativas;

2.3 As vagas reservadas para políticas de ações afirmativas serão preenchidas dentro de cada um dos seguintes grupos e subgrupos de cotas:

2.3.1 Estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita*, nos termos do Inciso I do Art. 14 da Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012:

- a) que se autodeclararam negros (pretos ou pardos) ou indígenas:
 - a1) que sejam pessoas com deficiência;
 - a2) que não sejam pessoas com deficiência.
- b) que não se autodeclararam negros (pretos ou pardos) ou indígenas:
 - b1) que sejam pessoas com deficiência;
 - b2) que não sejam pessoas com deficiência.

2.3.2 Estudantes egressos de escolas públicas, independente de renda, nos termos do Inciso II do Art. 14 da Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012:

- a) que se autodeclararam negros (pretos ou pardos) ou indígenas:
 - a1) que sejam pessoas com deficiência;
 - a2) que não sejam pessoas com deficiência.
- b) que não se autodeclararam negros (pretos ou pardos) ou indígenas:
 - b1) que sejam pessoas com deficiência;
 - b2) que não sejam pessoas com deficiência.

2.4 Para os fins deste Edital, nos termos da Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012, entende-se:

- a) por egresso de escola pública: o candidato que tenha cursado integral e exclusivamente o ensino médio em escola pública, de acordo com a Lei nº 12.711/2012;
- b) por escola pública: a escola criada ou incorporada, mantida e administrada pelo poder público, de acordo com o Art. 19, I, da Lei nº 9.394/1996. Nesse sentido, NÃO poderão concorrer às vagas da Lei de Reserva de Vagas (Lei nº 12.711/2012) candidatos que tenham realizado o ensino médio em escolas estrangeiras, mesmo aquelas vinculadas ao poder público de outro país, ou que, por qualquer outra razão, não se enquadrem na definição de escola pública do item anteriormente citado;
- c) por família (para aferição da renda familiar): a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, todas moradoras no mesmo domicílio, que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas pela unidade familiar;
- d) por morador: a pessoa domiciliada na residência na data de inscrição do candidato no SiSU;
- e) por renda familiar bruta mensal: a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família, calculada na forma do disposto na Portaria Normativa MEC nº 18/2012;
- f) por renda familiar bruta mensal *per capita*: a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família, calculada na forma do Art. 7º da Portaria Normativa MEC nº 18/2012.

2.5 A inscrição no SiSU deverá ser efetuada seguindo o procedimento previsto na Portaria Normativa MEC nº 21/2012 (e alterações) e no item 1.4 deste Edital.

2.6 A inscrição do candidato no processo seletivo do SiSU implica:



- a) a autorização para utilização pelo MEC e pela UFPI das informações constantes da sua ficha de inscrição, do seu questionário socioeconômico e das notas por ele obtidas no Enem 2020;
- b) o conhecimento e concordância com as normas estabelecidas nas Portarias Normativas MEC nº 18/2012 e nº 21/2012;
- c) o conhecimento e concordância com o Termo de Adesão da UFPI ao SiSU.

2.7 O candidato que pretenda fazer uso das prerrogativas facultadas à pessoa com deficiência pela Lei nº 13.409/2016 deverá acessar o endereço eletrônico www.ufpi.br/matriculagraduacao, no período estabelecido em cronograma, conforme item 1.5 deste Edital, responder ao questionário e anexar os seguintes documentos:

- a) Anexo IV – Formulário Caracterizador de Deficiência (Preenchido e assinado pelo médico);
- b) Laudo médico, emitido nos últimos 12 meses;
- c) Demais documentos comprobatórios, que atestem a especificidade, o grau e o nível de deficiência, com expressa referência ao Código da Classificação Internacional de Doenças (CID), bem como a provável causa da deficiência.

2.8 As avaliações para fins de comprovação da deficiência (item 2.7) são de responsabilidade de uma comissão designada especialmente para este fim, sob a supervisão da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC/UFPI);

2.8.1 O candidato poderá salvar as informações durante o preenchimento do Questionário (item 2.7) e finalizá-lo posteriormente, devendo obedecer ao prazo estabelecido, conforme item 1.5 deste Edital;

2.8.2 Após a finalização do preenchimento do Questionário (item 2.7), o resultado da análise ficará disponível no endereço eletrônico: www.ufpi.br/matriculagraduacao, conforme informações cadastradas no SiSU, de acordo com o prazo estabelecido no item 1.5 deste Edital;

2.9 O candidato que pretenda fazer uso das prerrogativas da Lei nº 12.711/2012 facultadas à pessoa com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* deverá comprovar renda **exclusivamente** por meio do Sistema de Avaliação Socioeconômica da UFPI, no endereço eletrônico: www.ufpi.br/matriculagraduacao, nos prazos previstos em cronograma, conforme item 1.5 deste Edital, respondendo ao questionário socioeconômico e anexando os documentos comprobatórios da renda **indicada no Anexo II deste Edital**, atualizados e digitalizados no formato PDF (*Portable Document Format* – Formato Portátil de Documento) ou JPG ou JPEG (*Joint Photographics Experts Group* – arquivo de imagem) com tamanho máximo de 4 *Megabytes* (MB) cada, sendo responsabilidade do candidato observar se as imagens estão legíveis, antes da finalização do preenchimento;

2.9.1 As avaliações socioeconômicas para fins de comprovação de renda são de responsabilidade de uma comissão designada especialmente para este fim, sob a supervisão da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC/UFPI);

2.9.2 Após a finalização do preenchimento do Questionário Socioeconômico, o resultado da análise ficará disponível no Sistema de Avaliação Socioeconômica da UFPI, no endereço eletrônico: www.ufpi.br/matriculagraduacao, de acordo com o prazo estabelecido no item 1.5 deste Edital;

2.10 Para assegurar o direito ao contraditório e a ampla defesa, o candidato que fez uso das prerrogativas facultadas à pessoa com deficiência e/ou das prerrogativas facultadas à pessoa com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita*, conforme itens 2.7 e 2.9 deste Edital, e obteve sua solicitação INDEFERIDA pela comissão designada especialmente para estes fins, terá prazo para recorrer da decisão, conforme item 1.5 desse Edital;

2.11 As vagas destinadas aos candidatos com deficiência serão preenchidas, por curso e turno, em proporção no mínimo igual à de pessoas com deficiência na população do Piauí, que atualmente é de 10,28% (dez vírgula vinte e oito por cento), conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

2.12 As vagas destinadas aos candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas serão preenchidas, por curso e turno, em proporção no mínimo igual à de negros (pretos ou pardos) ou indígenas na população do Piauí, que atualmente é de 73,51% (setenta e três vírgula cinquenta e um por cento), conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

2.13 O candidato que pretenda fazer uso das prerrogativas facultadas às pessoas negras (pretos ou pardos) ou indígenas deverá assim se autodeclarar, no momento da inscrição no SiSU, de acordo com os critérios de raça e cor utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

2.13.1 Os candidatos inscritos nas vagas destinadas aos autodeclarados negros (pretos ou pardos), e convocados para matrícula, deverão acessar o endereço eletrônico www.ufpi.br/matriculagraduacao, no período estabelecido em cronograma, conforme item 1.5 deste Edital, responder ao questionário e submeter pelo sistema: (a) o Anexo VI deste Edital, devidamente preenchido e assinado; e, (b) fotos e vídeo para procedimento de heteroidentificação a ser realizado pela Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial, conforme segue:

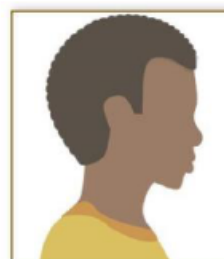
2.13.1.1 Anexar duas fotos individuais recentes (com, no máximo, 2MB) com as seguintes características e orientações (e figuras ilustrativas):

- a) Uma foto frontal e uma de perfil (de lado) colorida do pescoço para cima;
- b) Boa iluminação;
- c) Fundo branco;
- d) Sem maquiagem e adereços como óculos, bonés, chapéus, entre outros;
- e) Sem filtros de edição;
- f) Boa resolução; e,
- g) Preferencialmente tamanhos 5 cm x 7 cm (ou superior).

Figura 1. Modelo de Foto Frontal



Figura 2. Modelo de Foto de Perfil



Fonte: Ministério da Educação/EBSERH

2.13.1.2 Anexar um vídeo individual recente (com no máximo 20MB e de até 20 segundos de tempo de duração) que contenha de forma resumida sua autodeclaração, no qual o candidato deverá se apresentar segurando uma folha de papel A4 (29,7x21,0cm), orientação Paisagem, as seguintes informações: **“nome completo do candidato”, número do CPF, me auto declaro, “Preto ou Pardo, conforme o candidato”**. No vídeo, o candidato deverá ainda exibir o documento de identificação (carteira de identidade ou documento oficial com foto) de frente. O vídeo deverá ser gravado com as seguintes características:

- a) Boa iluminação;
- b) Fundo branco;
- c) Sem maquiagem e adereços como óculos, bonés, chapéus, entre outros;
- d) Sem filtros de edição; e,
- e) Boa resolução.

Figura 3. Modelo de Autodeclaração para o vídeo.



Fonte: Escola Virtual do Governo

2.13.2 Os candidatos inscritos nas vagas destinadas aos autodeclarados indígenas, e convocados para matrícula, deverão acessar o endereço eletrônico www.ufpi.br/matriculagraduacao, no período estabelecido em cronograma, conforme item 1.5, responder ao questionário, e submeter pelo sistema: (a)



o Anexo VI deste Edital devidamente preenchido e assinado; e, (b) pelo menos 1 (um) dos documentos listados a seguir para procedimento de heteroidentificação a ser realizado pela Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial:

- a) Registro de Nascimento Indígena;
- b) Carta de Recomendação, emitida por liderança indígena reconhecida, ancião indígena reconhecido, personalidade indígena de reputação pública reconhecida ou órgão indigenista;
- c) Histórico Escolar emitido por escola indígena; e,
- d) Memorial de Educação Indígena (descrição dos percursos educativos indígenas, indicando o nível de apropriação da língua indígena);

3. DO PROCEDIMENTO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO COMPLEMENTAR À AUTODECLARAÇÃO DOS CANDIDATOS NEGROS (PRETOS ou PARDOS) E INDÍGENAS

3.1 Obrigatoriamente, os candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas passarão por um procedimento de heteroidentificação que consiste em uma análise a ser realizada pela Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial. O candidato que não atender aos procedimentos previstos nos itens 2.13.1 e 2.13.2, será considerado desistente;

3.2 Considera-se procedimento de heteroidentificação a identificação por terceiros da condição autodeclarada;

3.3 A autodeclaração do candidato goza da presunção relativa de veracidade e será confirmada mediante procedimento de heteroidentificação;

3.4 O procedimento de heteroidentificação ocorrerá após os candidatos submeterem sua autodeclaração de negros (pretos ou pardos) ou indígenas e documentos mencionados nos itens 2.13.1 ou 2.13.2, conforme estabelecido no cronograma no item 1.5 deste Edital. Em caso de dúvidas quanto à veracidade de documentos, fotos e vídeo submetidos, a Universidade poderá solicitar a realização de perícia e, comprovada qualquer adulteração, o candidato terá sua matrícula indeferida;

3.5 A Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial, nomeada pelo Reitor da UFPI, será constituída por 3 (três) membros, atendendo ao critério de diversidade e garantindo que seus membros sejam distribuídos por gênero e cor;

3.6 Os membros da Comissão de Heteroidentificação assinarão termo atestando a inexistência de vínculos de parentesco ou de outra natureza com os candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) e indígenas que integram as listas de convocados para matrícula do processo seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação da UFPI pelo SiSU 2021.1 e termo de confidencialidade sobre as informações dos candidatos às quais tiverem acesso durante o procedimento de heteroidentificação;

3.7 A Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial poderá atuar, em bancas simultâneas, observando-se a composição mínima e a diversidade exigidas no item 3.5 deste Edital;

3.8 Em caso de atuações simultâneas, cada banca terá um membro indicado pelo Presidente da Comissão, para coordenação dos trabalhos;

3.9 Durante o procedimento de heteroidentificação dos candidatos às vagas reservadas para negros (pretos ou pardos), a Comissão considerará:

- a) a autodeclaração assinada pelo candidato;
- b) única e exclusivamente o critério fenotípico (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, formato da boca e grossura dos lábios) para aferição da condição declarada pelo candidato, conforme item 2.13.1 deste Edital, a uma vaga reservada para negros (pretos ou pardos), sendo excluído o critério da ancestralidade;
- c) não serão considerados quaisquer outros registros ou documentos diversos dos indicados no item 2.13.1 deste Edital.

3.10 A Comissão de Validação analisará os seguintes documentos submetidos pelos candidatos autodeclarados indígenas:

- a) Registro de Nascimento Indígena; e/ou
- b) Carta de Recomendação, emitida por liderança indígena reconhecida, ancião indígena reconhecido, personalidade indígena de reputação pública reconhecida ou órgão indigenista; e/ou



- c) Histórico Escolar emitido por escola indígena; e/ou
 - d) Memorial de Educação Indígena (descrição dos percursos educativos indígenas, indicando o nível de apropriação da língua indígena).
- 3.11 O procedimento de heteroidentificação será realizado pela Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial que, reunida em ambiente virtual, analisará a documentação submetida pelo candidato. O resultado das análises será registrado no sistema eletrônico por cada membro da Comissão, em simultâneo, conforme código de acesso individual ao sistema eletrônico;
- 3.12 O candidato terá acesso ao resultado da avaliação da banca de heteroidentificação pelo acesso ao endereço eletrônico www.ufpi.br/matriculagraduacao, conforme informações cadastradas no SiSU, de acordo com o prazo estabelecido no item 1.5 deste Edital;
- 3.13 No procedimento de heteroidentificação, o candidato será considerado INDEFERIDO por manifestação da maioria dos membros da Comissão;
- 3.14. O candidato poderá ter sua autodeclaração INDEFERIDA pelos seguintes motivos:
- a) não atendimento aos critérios fenotípicos (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, formato da boca e grossura dos lábios) para homologação da autodeclaração de pretos ou pardos;
 - b) ausência de autodeclaração como negro (preto ou pardo) ou indígena;
 - c) não submissão dos documentos, conforme previsto nos itens 2.13.1 ou 2.13.2 deste Edital;
 - d) impossibilidade de identificação ou de realização da avaliação do candidato em virtude dos documentos enviados.
- 3.15 Sem prejuízo das sanções penais cabíveis, o candidato que prestar informações falsas com o intuito de usufruir das vagas ofertadas aos negros (pretos ou pardos) ou indígenas estará sujeito à perda da vaga, se a informação com conteúdo falso for constatada após homologação do resultado pela Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial, antes ou depois da matrícula institucional e/ou curricular;
- 3.16 Para assegurar o direito ao contraditório e a ampla defesa, o candidato que se autodeclarou negro (preto ou pardo) ou indígena e foi considerado INDEFERIDO pela Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial, terá prazo para recorrer da decisão, uma única vez, conforme item 1.5 desse Edital;
- 3.17 O procedimento de recurso implica em nova avaliação do candidato por outra Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial e seguirá o mesmo procedimento da heteroidentificação anteriormente realizado;
- 3.18 A avaliação do recurso pela nova Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial dos candidatos que recorrerem, ocorrerá nas datas estabelecidas conforme item 1.5 desse Edital;
- 3.19 O indeferimento da autodeclaração quer na hipótese dos candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), quer para os autodeclarados indígenas impedem a realização de suas matrículas na UFPI;
- 3.20 Da decisão da comissão recursal não caberá recurso;
- 3.21 O indeferimento da autodeclaração, na fase inicial e na fase de recurso, será devidamente motivado, indicando-se no parecer da comissão qual ou quais requisitos exigidos não foram atendidos.

4 DAS MATRÍCULAS INSTITUCIONAL E CURRICULAR

4.1 A matrícula do candidato classificado ocorrerá em duas etapas:

- a) Etapa I – Matrícula Institucional;
- b) Etapa II – Matrícula Curricular;

4.2 A matrícula institucional, Etapa I da matrícula, corresponde à submissão da documentação dos candidatos classificados;

4.2.1 Para efetuar a sua matrícula institucional, o candidato classificado deverá acessar o endereço eletrônico www.ufpi.br/matriculagraduacao, no período estabelecido em cronograma, conforme item 1.5 deste Edital e submeter documentação correspondente a modalidade que concorreu, indicada no Anexo III deste Edital;

4.2.2 A matrícula institucional do candidato está condicionada à comprovação de atendimento dos requisitos legais e regulamentares pertinentes, em especial aqueles previstos nas Portarias Normativas nº

ANEXO B – QUADRO DE VAGAS PARA UFPI/SISU 2021.1 E 2021.2



ANEXO I - EDITAL Nº 07/2021 - UFPI

QUADRO DE VAGAS

CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA - CMPP (TERESINA)													
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - CCS													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
486	BACHARELADO EM ENFERMAGEM	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
516	BACHARELADO EM FARMÁCIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
484	BACHARELADO EM MEDICINA	MATUTINO E VESPERTINO	6	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
488	BACHARELADO EM NUTRIÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
485	BACHARELADO EM ODONTOLOGIA	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	18	1	5	1	5	1	2	1	2	36
487	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	MATUTINO E VESPERTINO	4	23	2	7	1	7	1	2	1	2	46
TOTAL CCS				116	7	34	6	34	6	12	5	12	232
CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - CCN													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
112454	BACHARELADO EM ARQUEOLOGIA	MATUTINO E VESPERTINO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
513	BACHARELADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4	18	1	5	1	5	1	2	1	2	36
525	BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	MATUTINO E VESPERTINO	4	18	1	5	1	5	1	2	1	2	36
116402	BACHARELADO EM ESTATÍSTICA	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
518	BACHARELADO EM FÍSICA	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
520	BACHARELADO EM MATEMÁTICA	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
519	BACHARELADO EM QUÍMICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	18	1	5	1	5	1	2	1	2	36
1105897	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	MATUTINO E VESPERTINO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
1188908	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	NOTURNO	5	30	2	9	2	9	1	3	1	3	60
300518	LICENCIATURA EM FÍSICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
300520	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
1105828	LICENCIATURA EM QUÍMICA	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CCN				269	18	77	18	77	12	30	12	25	538
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
18373	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
490	BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
492	BACHARELADO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS	VESPERTINO E NOTURNO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
1154629	BACHARELADO EM CIÊNCIA POLÍTICA	NOTURNO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
498	BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS	MATUTINO E VESPERTINO	4	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
491	BACHARELADO EM DIREITO	MATUTINO E VESPERTINO	5	28	2	8	2	8	1	3	1	3	56
491	BACHARELADO EM DIREITO	NOTURNO	5	28	2	8	2	8	1	3	1	3	56
497	BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
496	LICENCIATURA EM FILOSOFIA	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50



495	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
494	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
56030	LICENCIATURA EM LETRAS – INGLÊS	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
22128	LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E FRANCÊS	MATUTINO E VESPERTINO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
32832	LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
1105815	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	MATUTINO E VESPERTINO	4	13	1	4	1	4	0	2	0	1	26
TOTAL CCHL				349	26	99	26	99	14	41	13	31	698
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "Professor Mariano da Silva Neto" - CCE													
CÓDIGO CURSO e-MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre)								TOTAL	
				Ampla Concorrência	Ações afirmativas (AA)								
AA-1	AA-2	AA-3	AA-4		AA-5	AA-6	AA-7	AA-8					
22129	BACHARELADO EM JORNALISMO	MATUTINO E VESPERTINO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116404	BACHARELADO EM MODA DESIGN E ESTILISMO	NOTURNO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
73192	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	MATUTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
73192	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
73192	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	NOTURNO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CCE				100	5	30	5	30	5	10	5	10	200
CENTRO DE TECNOLOGIA - CT													
CÓDIGO CURSO e-MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre)								TOTAL	
				Ampla Concorrência	Ações afirmativas (AA)								
AA-1	AA-2	AA-3	AA-4		AA-5	AA-6	AA-7	AA-8					
517	BACHARELADO EM ARQUITETURA E URBANISMO	MATUTINO E VESPERTINO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
512	BACHARELADO EM ENGENHARIA CIVIL	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
499	BACHARELADO EM ENGENHARIA CARTOGRÁFICA DE AGRIMENSURA	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
1178392	BACHARELADO EM ENGENHARIA DE MATERIAIS	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116406	BACHARELADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116408	BACHARELADO EM ENGENHARIA ELÉTRICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116410	BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CT				130	7	38	7	38	7	14	5	14	260
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA													
CÓDIGO CURSO e-MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre)								TOTAL	
				Ampla Concorrência	Ações afirmativas (AA)								
AA-1	AA-2	AA-3	AA-4		AA-5	AA-6	AA-7	AA-8					
508	BACHARELADO EM ENGENHARIA AGRÔNOMICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
504	BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
1475874	BACHARELADO EM ZOOTECNIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CCA				60	3	18	3	18	3	6	3	6	120
TOTAL CMPP				1024	66	296	65	296	47	113	43	98	2043
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB (PICOS)													
CÓDIGO CURSO e-MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre)								TOTAL	
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
AA-1	AA-2	AA-3	AA-4		AA-5	AA-6	AA-7	AA-8					
99870	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99864	BACHARELADO EM ENFERMAGEM	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
102580	BACHARELADO EM NUTRIÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50



102590	BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99860	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
104018	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
94086	LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
102588	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
33221	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	VESPERTINO E NOTURNO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
TOTAL CSHNB				215	17	60	17	60	9	26	8	18	430
CAMPUS PROFESSORA CINOBELINA ELVAS - CPCE (BOM JESUS)													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre) Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								TOTAL
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
99916	BACHARELADO EM ENGENHARIA AGRÔNOMICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99718	BACHARELADO EM ENGENHARIA FLORESTAL	MATUTINO E VESPERTINO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
102675	BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99722	BACHARELADO EM ZOOTECNIA	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99714	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
TOTAL CPCE				125	10	35	10	35	5	15	5	10	250
CAMPUS DOUTOR AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL - CAFS (FLORIANO)													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (1º semestre) Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								TOTAL
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
116640	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
116632	BACHARELADO EM ENFERMAGEM	MATUTINO E VESPERTINO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
116638	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116642	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	NOTURNO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CAFS				80	5	23	5	23	4	9	3	8	160
TOTAL UFPI				1444	98	414	97	414	65	163	59	134	2888

LEGENDA-I**AC** - Ampla Concorrência**AA-1/** Vaga(s) para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**AA-2/** Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**AA-3/** Vaga(s) para candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**AA-4/** Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**AA-5/** Vagas(s) para candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**AA-6/** Vaga(s) para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**AA-7/** Vaga(s) para candidatos com deficiência que, independente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)**AA-8/** Vaga(s) para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ANEXO I - EDITAL UFPI Nº 9/2021
QUADRO DE VAGAS

CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA - CMPP (TERESINA)													
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - CCS													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
486	BACHARELADO EM ENFERMAGEM	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
516	BACHARELADO EM FARMÁCIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
484	BACHARELADO EM MEDICINA	MATUTINO E VESPERTINO	6	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
488	BACHARELADO EM NUTRIÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
485	BACHARELADO EM ODONTOLOGIA	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	18	1	5	1	5	1	2	1	2	36
487	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	MATUTINO E VESPERTINO	4	23	2	7	1	7	1	2	1	2	46
TOTAL CCS				116	7	34	6	34	6	12	5	12	232
CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - CCN													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
513	BACHARELADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4	18	1	5	1	5	1	2	1	2	36
1105897	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
1188908	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	VESPERTINO	4	30	2	9	2	9	1	3	1	3	60
300518	LICENCIATURA EM FÍSICA	NOTURNO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
300520	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
1105828	LICENCIATURA EM QUÍMICA	NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CCN				138	9	40	9	40	6	15	6	13	276
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
18373	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
490	BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
492	BACHARELADO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS	NOTURNO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
495	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
494	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	NOTURNO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
32832	LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
TOTAL CCHL				145	11	41	11	41	6	17	6	12	290
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "Professor Mariano da Silva Neto" - CCE													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
22129	BACHARELADO EM JORNALISMO	MATUTINO E VESPERTINO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116404	BACHARELADO EM MODA, DESIGN E ESTILISMO	VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40

73192	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	MATUTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
73192	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	VESPERTINO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
73192	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	NOTURNO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CCE				100	5	30	5	30	5	10	5	10	200
CENTRO DE TECNOLOGIA - CT													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)								TOTAL	
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7		AA-8
517	BACHARELADO EM ARQUITETURA E URBANISMO	MATUTINO E VESPERTINO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
512	BACHARELADO EM ENGENHARIA CIVIL	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
499	BACHARELADO EM ENGENHARIA CARTOGRÁFICA E DE AGRIMENSURA	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
1178392	BACHARELADO EM ENGENHARIA DE MATERIAIS	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116406	BACHARELADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116408	BACHARELADO EM ENGENHARIA ELÉTRICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116410	BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CT				130	7	38	7	38	7	14	5	14	260
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)								TOTAL	
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7		AA-8
508	BACHARELADO EM ENGENHARIA AGRONÔMICA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
504	BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
1475874	BACHARELADO EM ZOOTECNIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CCA				60	3	18	3	18	3	6	3	6	120
TOTAL CMPP				689	42	201	41	201	33	74	30	67	1378
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB (PICOS)													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)								TOTAL	
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7		AA-8
99870	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO	NOTURNO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99864	BACHARELADO EM ENFERMAGEM	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
1342610	BACHARELADO EM MEDICINA	MATUTINO E VESPERTINO	6	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
102580	BACHARELADO EM NUTRIÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
102590	BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99860	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
104018	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	NOTURNO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
102588	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	MATUTINO E VESPERTINO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
TOTAL CSHNB				180	14	50	14	50	8	22	6	16	360
CAMPUS PROFESSORA CINOBELINA ELVAS - CPCE (BOM JESUS)													

CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
99916	BACHARELADO EM ENGENHARIA AGRÔNOMICA	MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99718	BACHARELADO EM ENGENHARIA FLORESTAL	MATUTINO E VESPERTINO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
102675	BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA	MATUTINO E VESPERTINO	5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99722	BACHARELADO EM ZOOTECNIA	MATUTINO E VESPERTINO	4,5	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
99714	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	VESPERTINO E NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
TOTAL CPCE				125	10	35	10	35	5	15	5	10	250
CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL - CAFS (FLORIANO)													
CÓDIGO CURSO e- MEC	CURSO	TURNO	DURAÇÃO MÍNIMA (anos)	VAGAS OFERTADAS (2º semestre)									TOTAL
				Ampla Concorrência (AC)	Ações afirmativas (AA)								
					AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AA-5	AA-6	AA-7	AA-8	
116640	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO	NOTURNO	4	25	2	7	2	7	1	3	1	2	50
116632	BACHARELADO EM ENFERMAGEM	MATUTINO E VESPERTINO	5	15	1	4	1	4	1	2	0	2	30
116638	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	4,5	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
116642	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	MATUTINO E VESPERTINO	4	20	1	6	1	6	1	2	1	2	40
TOTAL CAFS				80	5	23	5	23	4	9	3	8	160
TOTAL UFPI				1074	71	309	70	309	50	120	44	101	2148

LEGENDA:

AC: Ampla Concorrência;

AA-1: Vaga(s) para candidatos com renda familiar bruta **per capita** igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012);

AA-2: Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta **per capita** igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012);

AA-3: Vaga(s) para candidatos que, independentemente da renda (art. 14, inciso II, Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012);

AA-4: Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, inciso II, Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012);

AA-5: Vagas(s) para candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta **per capita** igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012);

AA-6: Vaga(s) para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta **per capita** igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012);

AA-7: Vaga(s) para candidatos com deficiência que, independente da renda (art. 14, inciso II, Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012);

AA-8: Vaga(s) para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda (art. 14, inciso II, Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 2012).

**ANEXO C – ATO DA REITORIA CONSTITUINDO COMISSÃO DE
HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFPI PARA SISU/2021**

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ INSTALADA EM 01.03.1971		
ATO DA REITORIA		Nº. 936/21	
O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais, - Processo n.º 23111.033877/2021-91; RESOLVE Constituir Comissão de Heteroidentificação para matrícula institucional do Sistema de Seleção Unificada – SISU 2021.2, a partir de 11.08.2021 da forma coma como segue: ANNA KAROLINE VIEIRA DE SOUSA BERENICE VLENTIM DA SILVA CARYNE MARIA DA SILVA GOMES LUCIANA DA SILVA RAMOS ODILANIR DE OLIVEIRA LEÃO HALDACI REGINA DA SILVA WANNEY CAVALCANTE PINHEIRO MAYCON SILVA SANTOS ANDERSON JOSÉ DA SILVA MÁRCIO FRANK RODRIGUES LOURISA PEREIRA DOS SANTOS ADALGISA COSTA MELO MARIA DA CONCEIÇÃO ROCHA			

VITÓRIA MARIA DE SOUSA

DÉBORA LARIELLY RAMALHO DA SILVA RIBEIRO

SAYONARA LEAL BRITO

ELIZIANE OLIVEIRA DE LIMA

LHAIS SUELEN SOARES LEAL

DANIELA ROSA ALVES DA SILVA PEREIRA

ELISIENE BORGES LEAL

MARIA VIRLÂNDIA DE MOURA LUZ CORZO

Teresina, 13 de agosto de 2021.


GILDASIO GUEDES FERNANDES
Reitor

APÊNDICES

APENDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____(nome)_____, (titulação institucional e função na Comissão de heteroidentificação da UFPI), localizada _____., Fone: (86) _____, autorizo a pesquisadora **Caryne Maria da Silva Gomes**, CPF 907885163-53 e RG: 1.574.919 SSP/PI, aluna do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI – UFPI, com matrícula nº 20201003247, responsável pelo estudo intitulado: **“A Heteroidentificação na UFPI, Teresina, PI: experiências de participantes das bancas”**, a realizar encontros dialéticos de pesquisa “conversas” com dois membros das bancas de heteroidentificação da UFPI. A presente pesquisa tem como objetivo geral: Compreender algumas das realidades/experiências das Comissões de Heteroidentificação étnico-racial da UFPI, através de conversas sobre as atuações e percepções de dois membros participantes em 2021. E com objetivos específicos: desenvolver conversas sobre as atuações e percepções de dois membros participantes em 2021; identificar os procedimentos realizados pelas comissões de verificação, as quais legitimam os deferimentos/indeferimentos dos candidatos que tentam acessar uma vaga no ensino superior público na UFPI; reconhecer as reivindicações/pautas por educação nas lutas antirracistas, propostas pelo movimento negro, na tentativa de implementar a Lei de Cotas; explicitar o Processo de Heteroidentificação Racial da UFPI, para além do *olhar legal* e “objetivo explícito” formador dos discursos de justificativa.

Teresina - PI, 28 de fevereiro de 2022.

Pró-reitora de Ensino de Graduação da UFPI

APÊNDICE B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão
Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:			
2. Número de Participantes da Pesquisa:			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento:			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome:			
CARYNE MARIA DA SILVA GOMES			
6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: ____ / ____ / ____ _____ Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome:		13. CNPJ:	
Universidade Federal do Piauí - UFPI		14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: _____ Cargo/Função: _____ Data: ____ / ____ / ____ CPF: _____ _____ Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Teresina, 28/02/2023

Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Prof.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “ **A Heteroidentificação na UFPI, Teresina, PI:** experiências de participantes das bancas”, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura:

Nome: Caryne Maria da Silva Gomes

CPF: 907885163-53

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGed/UFPI

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declarações do (s) Pesquisador (es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP

Universidade Federal do Piauí

Eu Caryne Maria da Silva Gomes, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada "A Heteroidentificação na UFPI, Teresina, PI: experiências de participantes das bancas ", declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 24 de fevereiro de 2023.

Caryne Maria da Silva Gomes

CPF: 307.885.163-53

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidada (o) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa denominada **A Heteroidentificação na UFPI, Teresina, PI**: experiências de participantes das bancas. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Caryne Maria da Silva Gomes, mestranda em Educação, e tem como objetivo principal compreender algumas das realidades das Comissões de Heteroidentificação étnico-racial da UFPI, através de conversas sobre as atuações e percepções de dois membros participantes em 2021. Esta pesquisa tem por finalidade pensar/entender para dialogarmos sobre as bancas de heteroidentificação e como as mesmas podem favorecer a exequibilidade da Lei de cotas, concretizando elementos dos direitos constitucionais de igualdade. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa a assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e, ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone (86) 99531-2817. Se, mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 as 12h00 e a tarde: 14h00 as 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador (es) estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa se justifica pela urgente necessidade de se refletir e compreender sobre a democratização do ensino público superior, a partir da implantação da política de cotas com a atuação da Comissão de Heteroidentificação da UFPI, com relevante atenção aos grupos desprovidos, historicamente, de qualquer privilégio. E, dentro desse contexto, as atuais conquistas podem ser discutidas e entendidas para ampliação do discurso. Para a concretização da pesquisa utilizaremos a pesquisa de campo baseada em “conversas” com os membros das bancas. Manteremos diálogo constante com a referência bibliográfica contemplada para a temática da pesquisa. Dentre esses dispositivos, elencamos documentos institucionais e a legislação vigente, direcionada à democratização da educação.

Entendemos que, como parte da metodologia da pesquisa, desenvolver conversas acerca de um tema tão polêmico como as cotas-ações-afirmativas poderá motivar constrangimentos, uma vez que os participantes estarão tratando de um tema estressante de novo. Se, de fato, o/a participante se sentir constrangido ou incomodado na fase das conversas, ou em alguma fase da pesquisa, este terá plena e total liberdade para desistir da pesquisa/estudo, sem qualquer consequência de penalidade jurídica.

Para garantir maior fidelidade nas informações e ao mesmo tempo evitar/contornar os riscos descritos anteriormente, as perguntas serão diretas, seguindo uma ordem de tolerância para os participantes, a identificação na entrevista não será obrigatória e será realizada de forma individual e em local reservado, a escolha de cada um dos participantes, mesmo sendo em ambiente virtual, de forma a garantir atenção a qualquer sinal verbal ou não-verbal de desconforto ou descontentamento. E, se ainda assim, vierem a ocorrer, faremos a interrupção e as/os interlocutores terão total liberdade de fazer intervenções no roteiro da entrevista, ou mesmo sugerir outro momento para continuar com a colaboração. Manteremos a identidade do participante em sigilo, para fins de adequações legais e preservação de sua liberdade de escolha e respeitaremos as especificidades dos colaboradores. Entretanto, se uma pessoa participante explicitamente expressar o desejo de ter a sua identidade divulgada, esta escolha será respeitada também tanto quanto possível e a divulgação da sua identidade só será divulgada mediante autorização prévia, documentada, com os direitos resguardados pela resolução CNS 510/2016 no artigo 9º, inciso V. Todo cuidado será tomado para preservar-conservar a dignidade de cada participante. Este detalhe será averiguado durante toda a pesquisa. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e, caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu -----declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
() Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE – PROF.
 “MARIANO DA SILVA NETO”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI –
 MESTRADO E DOUTORADO (PPGEd)
 Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga
 E-mail: ppged@ufpi.edu.br | Fone (86) 3215-5820
 CEP 64049-550 – Teresina-PI



Pesquisadora responsável: Caryne Maria da Silva Gomes

Telefone para contato: (86) 99531-2817

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “ **A Heteroidentificação na UFPI, Teresina, PI:** experiências de participantes das bancas”.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PARTICIPANTES DE BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO

Sexo
 Idade
 Grau de escolaridade
 Profissão
 Grupo/Movimento Étnico-Racial

2. ATUAÇÃO NO MOVIMENTO ÉTNICO-RACIAL

- Relate sobre sua atuação e conhecimentos acerca dos grupos/movimentos étnicos-raciais
- Em relação à identidade (cor e raça), como você se autodefine?
- Você conhece algum grupo atuante nas questões étnico-raciais na UFPI? Quais? Desde quando atuam? Quem coordena? Como são feitas as reuniões? Quem pode participar?
- Como é o acesso a esses grupos de estudo? Onde acontecem?
- Já sofreu ou presenciou práticas racistas?
- O que é ser afrodescendente na UFPI, com os grupos/movimentos de atuação?

3. HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL

- O que é ser afrodescendente?
- Como os fenótipos identificam os indivíduos desse grupo?
- Implantação das Comissões

- Como são formadas as bancas? E as Comissões da UFPI? Quem participa? Como?
- Quando e como iniciou essa política de ação afirmativa na instituição?
- Como os conhecimentos/práticas diárias ajudam na atuação nas bancas de heteroidentificação da UFPI?
- Quais metodologias são utilizadas? Como são empregadas?
- Existe um procedimento padrão de averiguação? Quem determina esse procedimento? Como a sociedade participa?

4. LEI 12.711/2012 – LEI DAS COTAS

- Quando e por que começaram a pensar/falar sobre as cotas étnico-raciais na UFPI? Existe algum fato que impulsionou essa ação afirmativa na Instituição?
- Fraudes no processo
- Judicialização dos resultados
- Quem iniciou os debates sobre esse assunto para a comunidade acadêmica?
- O aluno cotista tem suporte institucional? Como acontece?
- As cotas asseguram a diversidade étnico-racial na UFPI? Como pode ser vista essa comprovação?
- Qual a importância do acesso desses alunos através das cotas para a UFPI?

5. COMUNIDADE – HETEROIDENTIFICAÇÃO - UFPI

- Existe algum acompanhamento sobre as experiências dos alunos cotistas?
- Antes e depois da UFPI
- Relação da Escola-UFPI
- Democratização dos espaços públicos
- Denúncia de fraudes depois do processo

APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A Heteroidentificação na UFPI, Teresina, PI: experiências de participantes das bancas.

Pesquisadora responsável: Caryne Maria da Silva Gomes

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Telefone para contato: (86) 9 9531-2817

Local da coleta de dados: Conversas com dois membros das bancas de heteroidentificação a serem realizadas na Universidade Federal do Piauí, bem como o acesso a documentos institucionais.

A presente pesquisadora do projeto se compromete a analisar as fontes de maneira imparcial e com compromisso ético proposto pelas normas técnicas acadêmicas, bem como preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão previamente solicitados mediante Termo de Consentimento. Serão coletados por meio de Conversas a serem realizadas na Universidade Federal do Piauí, ou até mesmo de forma online, se os interlocutores assim se sentirem à vontade. Todos os participantes serão informados previamente sobre os possíveis limites que está pesquisadora possa ter em relação às possibilidades de quebra de sigilo e confidencialidade. Uma forma de resguardar a intimidade da vida privada, a honra das pessoas, deixando claro que eles têm o direito de limitar a exposição de julgamentos expressos durante as Conversa. Esta pesquisadora se compromete com o cumprimento de todos os termos de privacidade e confidencialidade supramencionados. Ainda afirmo que as informações coletadas serão **unicamente** utilizadas para a execução desse projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos pessoais da pesquisadora e do seu orientador, PhD. Francis Musa Boakari, durante o período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, sob a responsabilidade do Sr.^a Caryne Maria da Silva Gomes. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 28 de fevereiro de 2023.

Pesquisadora responsável