

Dialogando com a possibilidade: conscientização das cotas para estudantes de uma escola pública em Pitanga/PR

Dialoguing with possibility: raising awareness of quotas for public school students in Pitanga, state of Paraná, Brazil

Luana Mayer¹
Felipe Augusto Fernandes Borges²

RESUMO

Este texto discorre sobre o projeto “Dialogando com a possibilidade: conscientização das cotas para estudantes de uma escola pública em Pitanga/PR”, vinculado ao componente curricular “Projetos de Extensão III”, desenvolvido por uma discente do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR. A ação foi realizada com estudantes de um colégio público da cidade, com o objetivo de contemplar a ação afirmativa das cotas, promovendo a conscientização dos alunos e o reconhecimento do espaço que ocupam como sujeitos históricos. Esse processo já vinha sendo discutido por meio de leituras nas disciplinas de “História da Educação”, “Filosofia da Educação” e “Didática”, com autores como Dermeval Saviani e Paulo Freire, que contribuem para a reflexão crítica sobre a realidade dos estudantes e a historicidade da educação brasileira. Em relação à metodologia, adotou-se a abordagem qualitativa. Inicialmente, realizou-se uma sondagem junto à instituição, que reconheceu a relevância da temática. A intervenção consistiu na realização de um círculo cultural com os estudantes, a partir de frases de músicas do estilo rap, como forma de mobilização e diálogo. Como resultado, observou-se a importância da inserção paulatina dos estudantes na universidade e da valorização, pelo colégio, das singularidades de cada um.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Educação em direitos humanos. Ensino superior. Política de cotas. Ensino básico.

ABSTRACT

This study discusses the project ‘Dialoguing with possibility: raising awareness of quotas for public school students in Pitanga, state of Paraná, Brazil’, linked to the curricular component ‘Outreach Projects III’, developed by a student on the Pedagogy degree course at the IFPR. The action was carried out with students from a public high school in the town. The project aimed to address affirmative action of quotas, promoting students’ awareness and recognition of their place as historical subjects. This process was previously explored through readings in the disciplines of ‘History of Education’, ‘Philosophy of Education’, and ‘Didactics’, with authors such as Dermeval Savian and Paulo Freire, who contribute to critical reflection on students’ realities and the historicity of Brazilian education. In terms of methodology, a qualitative

¹ Graduanda em Pedagogia no Instituto Federal do Paraná, Brasil / Undergraduate student in Pedagogy, Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil (luanamayer17@gmail.com).

² Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; professor no Instituto Federal do Paraná, Brasil; professor na Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão no Instituto Federal do Paraná, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa História, Educação e Cultura no Instituto Federal do Paraná, Brasil / PhD in History, State University of Maringá, State of Paraná, Brazil; professor at the Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil; professor at the State University of Maringá, State of Paraná, Brazil; director of Teaching, Research and Extension at the Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil; leader of the History, Education and Culture Research Group at the Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil (felipe.borges@ifpr.edu.br).

approach was adopted. Initially, a survey was carried out at the institution, which recognized the importance of the issue. The intervention consisted of a cultural circle with the students, using rap music lyrics as a way of mobilizing and engaging in dialogue. As a result, the project highlighted the importance of gradually preparing students to access university, as well as the school's need to acknowledge each student's individuality.

Keywords: Affirmative action. Education in human rights. Higher education. Quota policy. Basic education.

INTRODUÇÃO

O componente “Projetos de Extensão III”, presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR Câmpus Pitanga, proporcionou o desenvolvimento do projeto “Dialogando com a possibilidade: conscientização das cotas para estudantes de uma escola pública em Pitanga/PR” para a conscientização dos estudantes sobre as ações afirmativas das cotas em um colégio localizado na periferia do Município de Pitanga/PR. A escola em questão foi selecionada devido à sua localização periférica, atendendo, sobretudo, estudantes de um bairro de classe predominantemente baixa. Além disso, justificou-se pela proximidade do referido estabelecimento escolar ao Câmpus Pitanga do IFPR.

A partir de uma pesquisa aplicada, “voltada à aquisição de conhecimentos com vista à aplicação numa situação específica” (Gil, 2017, p. 26), delineou-se o objetivo geral: apresentar as possibilidades de estudantes pretos, negros, indígenas, pardos, pobres e pessoas com deficiência ingressarem na universidade pública por meio das políticas de cotas existentes. Como objetivos específicos, destacam-se: estabelecer relações com as possibilidades dos estudantes pretos, negros, indígenas, pardos, pobres e pessoas com deficiência ingressarem na universidade pública; conscientizar estudantes de um colégio público a utilizarem as cotas; reconhecer as cotas como uma conquista histórica e não um espaço de privilégios; apresentar uma Instituição Federal e gratuita aos estudantes; e, por fim, esclarecer a importância de se reconhecerem como sujeitos históricos e ativos na sociedade. Com esses intuitos, o colégio demonstrou interesse pela discussão e apoiou a realização desse debate.

A fundamentação teórica presente neste trabalho, intitulada “Pedagogia e a consciência do espaço de singularidade”, ressalta a construção social que dificulta o acesso de determinados indivíduos aos cursos acadêmicos que desejam, além das violências raciais ainda presentes nas estruturas organizacionais das universidades. Desse modo, a escola, especialmente a partir da Reforma do “Novo” Ensino Médio, além de desestimular a preparação dos estudantes para o

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), vestibulares e o desenvolvimento do posicionamento crítico, também desconsidera o princípio da “desigualdade no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada” (Saviani, 2018, p. 58), que constitui uma das especificidades do ensino, ou, ao menos, deveria constituir.

Adiante, há a seção “Dialogando com a realidade da possibilidade”, destinada à análise da intervenção do projeto de extensão e destacando as possibilidades de os estudantes ingressarem em uma universidade pública, com seus direitos democráticos reconhecidos e valorizados, utilizando as cotas como instrumento de afirmação de suas singularidades. A escola, conforme apontado em diversos documentos orientadores, tem como especificidade promover o pensamento crítico dos estudantes em relação à sociedade. Nessa perspectiva, cabe aos discentes fazer uma escolha consciente sobre estar ou não na universidade, sejam pardos, negros, pretos, em situação de vulnerabilidade econômica, pessoas com deficiência (PCD) ou aqueles que estudam integralmente em escolas públicas, mas não se pode negar a eles o direito de ocupar nesses espaços.

Para tanto, adotou-se a intervenção qualitativa “selecionada intencionalmente entre os participantes que vivenciaram o fenômeno central da pesquisa” (Gil, 2017, p. 148), que buscou conscientizar estudantes para reconhecerem a importância das cotas, um direito estabelecido pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). A metodologia descritiva, que fundamenta a intervenção do projeto, foi articulada à observação participativa, a qual “consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo que é realizada a pesquisa” (Gil, 2017, p. 110).

Ademais, utilizou-se a abordagem didática, proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (1991), e pela Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, de Gasparin (2012), visando à mobilização e ao debate em uma linguagem próxima à realidade dos estudantes. Com esse intuito, foi realizado um círculo cultural, método utilizado por Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a abordagem do tema a partir de elementos da cultura hip-hop. Dessa forma, buscou-se promover a importância das cotas, valorizando o diálogo como meio para essa conscientização.

A participação dos estudantes não é identificável, assegurando seu anonimato. Conforme Parágrafo Único do Artigo 1º da Resolução 510, de abril de 2016, “não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados” (Brasil, 2016, n. p.). Assim, o projeto de extensão não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFPR.

A PEDAGOGIA E A CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO DE SINGULARIDADE

O projeto de extensão supracitado iniciou-se com a observação da realidade do município de Pitanga. Em geral, ao dialogar sobre relações étnicas, gênero, sexualidade, cultura e religião, a sociedade não se mostra completamente desenvolvida e progressista, perspectiva para além do Estado do Paraná (Bento, 2022). Desse modo, “essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas” (Bento, 2022, p. 11), perceptível por um pacto da branquitude das heranças não verbalizadas, salientando a autora na obra *O pacto da branquitude* (2022).

A população paranaense, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022 *apud* Governo do Estado do Paraná, 2023, n. p.), é formada majoritariamente por pessoas autoidentificadas brancas: “proporção de pretos e pardos cresce no Paraná e chega a 34,3%”, com 64,6% de brancos e 0,2% indígenas. Nesse contexto, se não houver uma educação antirracista e letramento racial para um país que ainda é colonizador, as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias continuarão presentes. Como afirma Ribeiro (2019, p. 38), “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre”. Esse cenário se torna ainda mais preocupante em regiões com predominância de pessoas brancas, como o Paraná.

No Município de Pitanga, dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes, 2025) apontam o percentual da população na sociedade, sendo: 23.603 pessoas brancas, 9.372 pessoas pardas, 512 pessoas pretas, 49 pessoas amarelas e 31 pessoas indígenas. De modo geral, as vilas geograficamente periféricas destacam-se na cidade, pois “o território é revelador de diferenças, às vezes agudas, de condições de vida da população” (Santos; Silveira, 2016, p. 225). Nesses locais, encontra-se a maioria da população em situação de vulnerabilidade. Nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) localizados ao redor dessas vilas, nem sempre predominam pessoas brancas; aqueles que usufruem de privilégios encontram-se, em sua maioria, nos centros e espaços mais desenvolvidos da cidade, como destacado por Santos e Silveira (2016).

Nesse cenário, Carolina Maria de Jesus, em seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), discursa sobre a realidade de uma mulher negra catadora de papel, oriunda da favela do Canindé. Na obra, a autora descreve seus dias, evidenciando que sua realidade nesse espaço difere daquela dos centros urbanos. Ademais, há diversos indivíduos que também relatam a realidade cotidiana vivenciada nesse ambiente e em similares, tais como Racionais, Sabotagem, Negra Li, Mv Bill, Cesar Mc, entre outros. Em geral, “favela, periferia e subúrbio

surgem como territórios exteriores à urbe, não dialógicos e antagônicos ao centro” (Patrocínio, 2017, p. 3).

Desse modo, a ênfase recai sobre a própria historicidade do município e sobre o quanto se faz necessário o letramento racial. Se esse espaço não é evidenciado nas escolas, será dificilmente abordado em outros ambientes, por exemplo, em casa (Carine, 2023). Como afirma a autora, “pessoas brancas são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo – inevitavelmente internalizado – contra elas mesmas” (Carine, 2023, p. 57). A omissão desses assuntos, consequentemente, demonstra uma violência simbólica, algo problemático, pois “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 19).

A MACROESTRUTURA SOCIAL PRESERVANDO PRIVILÉGIOS

Inicialmente, a educação é necessária, exercendo um papel fundamental na formação social dos cidadãos. Nesse cenário, a Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da história dos povos indígenas e afro-brasileiros (Brasil, 2008), de forma que essa prática não seja consolidada somente em datas comemorativas, mas inserida na interdisciplinaridade para combater “as estruturas sociais que não só formaram, mas principalmente que autorizaram esse sujeito” (Carine, 2023, p. 73) a cometer atos racistas que vêm da construção histórica do Brasil. Nesse contexto, comprehende-se que:

O primeiro modelo, que serviu de base para a organização da sociedade colonial, envolvia uma superposição do padrão português do regime estamental (em fase de transição incipiente para o regime de classes) à escravidão de estoques raciais indígenas, africanos e mestiços. Essa superposição representou uma técnica adaptativa imposta pela exploração colonial e deu origem a um sistema estratificatório misto, cuja duração foi condicionada pela persistência do regime servil e do sistema de produção escravista (Fernandes, 2008, p. 43).

Atualmente, a sociedade brasileira mantém estruturas políticas, econômicas e sociais que estão há mais de 500 anos corroborando com o passado, estabelecendo intrinsecamente, na contemporaneidade, violência aos grupos que são marginalizados. A obra *Escola e democracia*, escrita por Demeval Saviani, publicado pela primeira vez em 1983, detalha os períodos de predomínio de cada escola pedagógica onde houve pessoas marginalizadas. A respeito disso, o

autor observa:

A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação a sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças, em suma, promovendo a equalização social (Saviani, 2018, p. 13).

Essa argumentação de Saviani demonstra as relações entre sociedade e educação, tecidas por situações que afetam ambas. Há, assim, a intenção de que a escola supere a marginalidade ou, ao contrário, atue como fator de marginalização. Nesse contexto, apresentam-se dois grupos de teorias, que buscam compreender quem são os marginalizados e como a escola se posiciona diante disso.

O primeiro grupo refere-se às teorias não-críticas³, entre as quais se ressaltam: a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Tecnicista. Destaca-se, aqui, a Escola Tradicional, com o objetivo de compreendê-la brevemente. Essa teoria corresponde aos interesses das classes dominantes, concebendo a marginalidade como ignorância. Constitui a base de sustentação do próprio sistema capitalista, na medida em que a escola passa a ser o espaço para suprir as necessidades da burguesia, oferecendo uma solução para o problema da marginalidade. Pensando, por exemplo, nas demandas da Primeira República no Brasil, a escola deveria cumprir o papel de transformar súditos em cidadãos.

O segundo grupo diz respeito às teorias crítico-reprodutivistas⁴, entre as quais se destacam: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE); e, por fim, a teoria da escola dualista. Nesse cenário, Christian Baudelot e Roger Establet criaram uma escola dualista para a burguesia e para o proletariado, na qual um grupo é devidamente expresso como marginalizado. Nesse contexto, a escola deve “contribuir para a formação da força de trabalho e para a inclusão da ideologia burguesa” (Saviani, 2018, p. 21), cooperando para a marginalização desse conjunto de pessoas.

As teorias supracitadas representam uma perspectiva pedagógica, na qual nem todos tiveram acesso à educação que tentam tirar das juventudes⁵. Assim, as contribuições das cotas

³ Teoria de Saviani, que coloca a educação como autônoma, sem reconhecimento dos fatores sociais impactando na educação.

⁴ Teoria de Saviani, contrária à teoria não-crítica, que observa os sociais e continua a reproduzir o que diz respeito à classe dominante.

⁵ Para explicação, “a diversidade de formas de viver a juventude é o que faz com se passe a falar em juventudes, no plural” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 6).

são de extrema relevância, pois educação, economia e estrutura social delimitam quem terá ascensão social. No entanto, ainda assim, a consideração de Ianni (2004, p. 17) se faz relevante:

Em vez de enfrentar-mos o problema na raiz – melhorando as condições sociais de brancos e negros de diferentes níveis sociais – se estabelece a cota. Não se mexe na ordem social que é uma fábrica de preconceitos, mas somente num nível restrito, que é o nível do acesso a certos espaços. É uma negação da idéia de democracia racial.

Não obstante, as cotas são, indubitavelmente, uma reparação histórica que precisa estar em toda a estrutura social. A ação afirmativa⁶ das cotas, sancionada em 2012 pelo governo da então presidente Dilma Rousseff, representou uma conquista histórica do movimento negro, voltada à reparação da desigualdade racial no Brasil. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, indivíduos pretos, negros e pardos continuaram submetidos a espaços de discriminação racial, assim como pessoas em situação de vulnerabilidade econômica ou com alguma deficiência, que também sempre estiveram à margem da sociedade. Como aponta Ianni (2004, p. 16), a existência dessas políticas evidencia, por outro lado, que elas surgem justamente porque “é a reiteração de uma sociedade injusta, fundada no preconceito. Ela é tão evidentemente fundada no preconceito que é preciso estabelecer espaços bem determinados e limitados para que eles tenham a possibilidade de participação”.

Positivamente, a antropóloga Lilia Schwarcz (2022, n. p.) afirmou em uma entrevista ao UOL que “as cotas estão deixando as universidades públicas mais plurais, mas não só no critério quantitativo”. A pesquisadora prossegue na afirmação de que “a entrada de estudantes negros significou uma pressão muito positiva nos nossos currículos” (Schwarcz, 2022, n. p.). Nesse contexto, vale ressaltar que esses são dizeres expressados após a reflexão de uma historiadora contrária à política de cotas.

A Lei nº 12.711/12 foi aprovada visando espaços mais diversos e democráticos nas universidades, visto que elas eram normalmente ocupadas por integrantes das classes de alta renda. Recentemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2025, n. p.) destacou dados relevantes dessa conquista, apontando que o ingresso por cotas cresceu 167% desde 2012, sendo que “108.616 estudantes usufruíram das cotas somente no último ano”, segundo a pesquisa do Censo da Educação Superior de 2022. A reivindicação pelas cotas e políticas de ações afirmativas defendem que cada cidadão tem o direito, como sujeito, de usufruir delas e dos espaços acadêmicos, conscientes da exploração do trabalho escravizado de

⁶ Uma política com o objetivo de diminuir os números de desigualdade no país.

seus antepassados por um grupo hegemônico que lhe tirou o direito à ascensão social (Carneiro, 2011).

A partir da Reforma do “Novo” Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2016, há uma corroboração com as intenções da escola tecnicista. Como alerta Fernandes (2008, p. 111), “o acesso a outros graus do ensino médio e ao superior, são incompatíveis com uma concepção verdadeiramente democrática da educação”. Assim, os estudantes começam a praticar um *know-how* voltado ao mercado de trabalho, retirando a possibilidade de ingressar na universidade. Ainda que alguns deles não desejem seguir esse caminho, todos deveriam ter o direito e a possibilidade de escolha, entre querer ou não cursar o ensino superior.

De maneira geral, as cotas são necessárias para garantir o acesso e a permanência na universidade de grupos historicamente em desvantagem. Inclusive, muitos jovens tomam conhecimento delas apenas no momento de inscrição no Enem, Programa Universidade para Todos (Prouni), Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou vestibulares. No entanto, as cotas representam mais do que um mecanismo de entrada, uma vez que refletem a realidade singular de cada estudante, bem como o local que ocupam na sociedade.

Desse modo, dialogar com essas juventudes é fundamental para compreender criticamente seu espaço no ensino superior, além de destacar a importância de pessoas de origens periféricas nas universidades públicas. Afinal, em tese, essas instituições foram criadas para atender aos pobres, pretos, negros, pardos e indígenas. No entanto, foi apenas com a implementação das cotas que um número significativo de pessoas marginalizadas começou a ter acesso ao ensino superior.

A CONSCIÊNCIA RACIAL PARA DEFINIÇÃO DO SER OU NÃO SER PARDO

Recentemente, têm-se intensificado a problematização em torno das cotas raciais, especialmente nos casos das bancas de heteroidentificação, que vêm apresentando decisões questionáveis quanto à identidade de sujeitos pardos, mestiços e negros, frequentemente desclassificados por não apresentarem fenótipos considerados “suficientes”. Um exemplo disso é o caso do estudante Alison dos Santos, desclassificado pela banca de heteroidentificação da Universidade de São Paulo (USP) após se autodeclarar como pardo, enquanto concorria a uma vaga no curso de Medicina (Pinheiro; Paiva, 2024). A situação foi relatada em uma matéria jornalística do G1, na qual se observam indícios de desqualificação das vivências do sujeito e de sua identificação com as violências do racismo que motivaram sua autodeclaração. Sobre isso, recorremos a Carneiro, que corrobora com essa análise:

[A] aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente, tais como moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo, ou seja, confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: pardo! Algo que ninguém consegue definir como raça ou cor (Carneiro, 2011, p. 67).

Nesse sentido, Alessandra Devulsky (2021) aponta o “subproduto do racismo”, uma ideologia que acredita que negros de pele clara e negros de pele escura sofrem diferentes práticas racistas, uma vez que quanto mais traços afrodescendentes⁷ uma pessoa tiver, mais racismo ela sofrerá. Para tanto, em seu trabalho a autora menciona indivíduos pardos e negros de pele clara, bem como “seu espaço” de discriminação na sociedade. Nesse cenário, é fundamental relembrar que, por vezes, indígenas também se autodeclararam como pardos. Logo, ela afirma:

A adoção do termo pardo tenta contemplar o que a afro-descendência teria como condão de oferecer a negros de pele clara: um pertencimento à raça negra, uma vez que não são lidos racialmente como brancos, apesar de uma ascendência partilhada entre os dois grupos (Devulsky, 2021, p. 24).

Essa realidade brasileira foi marcada historicamente pelo estupro de mulheres indígenas e africanas, em contraste com a forma como a mulher branca passou a ser representada. Como analisa hooks (2022, p. 61), “ela era representada como deusa, em vez de pecadora, era virtuosa, pura, inocente e não era sexual nem mundana”. Essa idealização da mulher branca só foi possível porque se construiu devido à escravização das mulheres negras e indígenas.

Nesse contexto histórico, destacar a população de mestiços, pardos e negros na construção histórica do país, por mais complexa que ela seja, precisa ser uma ação salientada para que a historicidade brasileira não seja esquecida, “na medida em que o intercurso sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador sobre mulheres negras e indígenas” (Carneiro, 2011, p. 66). A mestiçagem deve ser relembrada pela sua real intenção advinda da branquitude, que procurava construir uma raça distante dos traços indígenas e africanos:

⁷ Na atualidade, o termo “afrodescendente” visualiza um grupo de origem ancestral africana independente do fenótipo (Nunes, 2017).

Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam (Carneiro, 2011, p. 64).

Como destacado pelo colorismo, é vigente a concepção de pardos e negros de pele clara⁸ sobressair-se com privilégios na sociedade, em detrimento de pardos e negros de pele escura. Ademais, a violência racista constitui-se de modo estrutural, explicitamente após a abolição de 1888, ainda presente na atualidade. Dessa forma, a política de cotas possui o objetivo de fazer reparação histórica, conforme citado anteriormente. No livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2020), um diálogo entre três homens e São Pedro destaca-se, o qual diz:

— O que deseja? Pergunta ao branco.
— Dinheiro.
— E você? Disse ao mulato.
— A glória.
E, ao se virar ao negro, este lhe esclarece com um sorriso largo:
— Vim trazer a bagagem destes senhores (Fanon, 2020, p. 64).

As referências acima são utilizadas para representar grandes autores que discutem identidade⁹ e relações étnico-raciais, áreas em que, em muitos casos, as bancas de heteroidentificação têm desclassificado diversos estudantes. Como visto, esse é um espaço que muitos brasileiros ocupam, conforme destacado pelo Censo do IBGE (2022 *apud* Belandi; Gomes, 2023), que apontou que 92,1 milhões de pessoas se autodeclararam pardas no Brasil, dado que expressa a historicidade do povo brasileiro. Trata-se, portanto, de um pertencimento que as bancas de heteroidentificação precisam reconhecer em seus critérios de avaliação.

Os fenótipos indígenas e negros de pele clara, frequentemente excluídos das cotas, precisam ser problematizados pelas bancas de heteroidentificação. No entanto, os espaços educacionais podem contribuir para a formação de consciência racial dos estudantes e estimulá-los a reivindicar seus direitos nesses casos. Um exemplo é o de Williane Muniz, que teve sua

⁸ Nesse contexto, destaca-se, assim, para incluir os indígenas também.

⁹ Para contextualização, “a utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, ‘identificando-os’ como estes e não outros, mesmo em metamorfose” (Maheirie, 2002, p. 41).

autodeclaração negada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A jovem pretendia ingressar no curso de Medicina, entretanto foi um dos diversos casos de estudantes pardos desclassificados pelas bancas (Aguiar, 2022). Nesse contexto:

Talvez o termo ‘pardo’ se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destroçada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são (Carneiro, 2011, p. 67).

Para a finalização desta seção, vale ressaltar que, a partir do ingresso na universidade, a permanência é de muita resistência para aqueles que vêm de realidades diferentes da maioria. Embora o racismo ainda ocorra nas universidades com as pessoas pretas, pardas e indígenas, é essencial haver espaços de denúncia, bem como grupos de debates sobre o tema.

Nesse sentido, no IFPR – Câmpus Pitanga, há o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi). Nesse contexto, os projetos de extensão desenvolvidos por discentes foram apresentados na “Mostra de Projeto de Extensão”, sendo resultado de suas vivências com a temática ou de estímulos proporcionados pelas leituras realizadas em sala de aula. Além disso, há debates, eventos, leituras e reuniões organizados por docentes e técnicos. Entretanto, o IFPR também precisa revisar suas políticas de cotas raciais e sociais voltadas à população pitanguense, tanto no que se refere ao ingresso quanto à permanência dos estudantes. Além do incentivo às bolsas disponibilizadas, é necessário que as políticas de cotas sejam mais efetivas e ativamente implementadas.

DIALOGANDO COM A REALIDADE DA POSSIBILIDADE

A intervenção do projeto foi abordada por meio da metodologia descritiva e qualitativa, com observação participante. Isso ocorreu no dia 25 de novembro de 2024, em um colégio público no município de Pitanga, com estudantes do ensino médio integral, como sujeitos principais, e uma professora que acompanhava a turma.

O diálogo iniciou-se com a apresentação da discente do IFPR. Nesse momento, ela mencionou seu nome, onde estudou anteriormente e onde estudava naquele período, bem como o espaço que ocupa nas cotas e, em seguida, apresentou o projeto “Dialogando com possibilidade: conscientização das cotas para estudantes de uma escola pública em Pitanga/PR”. A partir dessa apresentação, o planejamento seguiu conforme os objetivos do projeto, ou seja, ocorreu por meio da linguagem utilizada pelos alunos, os quais devem “perceber alguma relação

entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (Gasparin, 2012, p. 13).

Assim, o hip-hop foi essencial para o diálogo e círculo cultural com esses estudantes. A princípio, havia-se considerado ler apenas dois trechos da música *Eu não sou racista*, de Nego Max (2020). Na letra, o cantor expressa por uma perspectiva do branco: “Vocês que vivem de cota, Bolsa isso, Bolsa aquilo / Têm coragem de falar que eu sou o privilegiado?” (Max, 2020, n. p.), enquanto sua resposta para esse dizer é: “Cota não é esmola, é a inclusão / De um povo sequestrado e deixado sem reparação / Olha o seu atraso / Não quer ou não percebe que a violência é consequência do seu descaso?” (Max, 2020, n. p.). Conforme mencionado, esses trechos seriam os únicos destacados, mas como os estudantes foram realocados para a sala de informática, a professora regente pela turma sugeriu a utilização dos notebooks para ouvir toda a música.

Desse modo, a mudança de ambiente contribuiu significativamente para a execução do projeto, uma vez que, entre os diálogos que ocorrem na canção, os estudantes tiveram duas interpretações de mundo: a do colonizador e a do colonizado. Entretanto, havia preocupações pela discente que desenvolvia o projeto, especialmente em relação a alguns dizeres presentes na música. Essas preocupações sustentaram-se devido à ideia de que a escola é um espaço de formalidade e língua culta, mesmo que “nossas palavras não são sem sentido, elas são uma ação, uma resistência. A linguagem também é um lugar de luta” (hooks, 2022, p. 284). Contudo, isso não foi questionado em nenhum momento.

Com base nas reações após ouvir a música, realizou-se uma problematização – um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria” (Gasparin, 2012, p. 33) –, por meio da seguinte pergunta: “O que vocês conhecem por ação afirmativa das cotas?”. Os discentes não demonstraram conhecimento por essa nomenclatura, então a discente complementou: “E como política de cotas para PCD, pretas, pardas, indígenas e estudantes de escola pública?”. Logo, essa abordagem possibilitou um diálogo, no qual a discente explicou o que seria uma ação afirmativa e seus objetivos.

Nessa perspectiva, o gênero musical rap apresenta o contexto histórico da abolição da escravatura, em 1888, com a exploração e violência histórica do escravizado que possibilitou o protagonismo europeu, sendo uma herança carregada até os dias atuais. Assim sendo, Max (2020, n. p.) contribui para essa discussão: “Trago marcas profundas na minha memória / Abolição aqui só aconteceu nos livros de história / Nessa conversa só existe dois lados / O com o passado escravocrata e o outro com o passado escravizado”. Esse trecho possibilitou fazer alusão à reparação que as cotas representam, referente à violência ainda existente na sociedade,

que fere a essência da existência desde a infância de pessoas negras, intrapsíquicamente (Souza, 2021).

Dessa forma, questionou-se aos estudantes: “Vocês acham que cota seria conquista histórica ou privilégio?”, momento em que todos afirmaram ser uma conquista histórica. A próxima pergunta foi: “Todos têm as mesmas oportunidades em grandes cargos?”, com o objetivo de relacionar essa questão com a realidade dos estudantes, almejando uma participação ativa deles, pois, ao contrário, “só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios)” (Cortella, 2001, p. 116).

Nesse momento, foi essencial reforçar a realidade do município de Pitanga com a política de cotas, por haver estudantes de escolas particulares que, com a Reforma do “Novo” Ensino Médio, estão em vantagem para ocupar as universidades públicas. Logo, é objetivado que os alunos tenham consciência não só da sua autodeclaração, mas da realidade social e dos seus antepassados. Nesse sentido, faz-se relevante que eles saibam se há graduados em suas famílias, ou se eles seriam os primeiros a ingressar, permanecer e se formar em universidades, demonstrando a eles esse espaço singular de cada indivíduo e reforçando seu espaço como sujeito histórico.

Para a contribuição desse reconhecimento social, destaca-se a questão racial, ou seja, fez-se importante tomar conhecimento se algum dos alunos presentes se autodeclaravam pardo, negro, preto ou indígena. Mesmo inseguros, três estudantes afirmaram ser pardos; a maneira que eles se colocaram relembra a afirmação de Sueli Carneiro, no livro *Racismo, sexism e desigualdade no Brasil* (2011), que diz: “É como se a indefinição estivesse na essência do nosso ser” (Carneiro, 2011, p. 63), representando a racialidade do nosso país, que “diferentemente de outros lugares, nossa identidade é definida pela incapacidade de defini-la” (Carneiro, 2011, p. 63).

Com esse diálogo, os estudantes apresentaram dúvidas em relação à utilização das cotas no momento de ingresso na universidade. Logo, explicou-se a eles que, na inscrição para os vestibulares ou Enem, aparecerá um campo a ser preenchido questionando a autodeclaração do inscrito, que deverá ser preenchido por cada um. Além disso, nesse momento, destacaram-se as inscrições possíveis para o IFPR, uma instituição federal e gratuita para os estudantes.

Para a finalização do projeto, foi destacada a Cota Boi, considerada a primeira cota da universidade pública voltada aos filhos de agricultores, instituída durante o regime ditatorial de 1968, sob o governo do militar, político e então presidente da República, Arthur da Costa e Silva. Essa cota não atendia pessoas em situação de vulnerabilidade social, e somente após 17 anos houve um questionamento mais amplo sobre sua existência restrita aos filhos de ruralistas

(Rosinha, 2017). A partir disso, surge a problematização em torno de uma política de cotas voltadas àqueles que realmente necessitam, considerando aspectos sociais, culturais e econômicos, o que gera diferentes posicionamentos, tanto favoráveis quanto contrários.

Em seguida, foi apresentada a música *Principia*, de Emicida (2019, n. p.), com destaque para o verso “Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”, encerrando com o rap como forma de conexão dos estudantes com sua realidade e mobilização, evidenciando que “essa margem tem sido tanto lugares de repressão quanto lugares de resistência” (hooks, 2022, p. 292). Assim, reforça-se a ideia de resistência numa cultura marcada pela repressão àqueles oriundos de espaços de marginalização.

Conclui-se, portanto, que é fundamental conscientizar os estudantes sobre o papel da política de cotas. Como afirma Paulo Freire (2019, p. 36), “a conscientização, que possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. Dessa forma, cabe à educação básica cumprir com a sua especificidade, promovendo uma formação crítica que permita aos estudantes compreenderem seu contexto sócio-histórico e, assim, se humanizarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do projeto, os estudantes que participaram, oriundos de espaços marginalizados, tiveram a oportunidade de dialogar de estudante para estudante. Isso foi essencial, uma vez que, ao cursar o último ano do ensino médio, a juventude se depara com o medo de ingressar ou não na universidade. Assim, é importante ressaltar a ideia de estarem na universidade como sujeitos ativos, representando o espaço que ocupam e levando a possibilidade dessa perspectiva para mais pessoas ao seu redor, conscientes de que são também responsáveis pelo seu próprio futuro.

O projeto de extensão permitiu evidenciar a amplitude das discussões que podem ser promovidas pela Licenciatura em Pedagogia, frequentemente reduzida, pela sociedade, a um campo apenas lúdico e voltado à alfabetização de crianças. No entanto, os debates presentes nas diversas disciplinas do curso revelam múltiplas vertentes e demonstram a relevância de uma formação crítica para os estudantes. A Pedagogia carrega um caráter de resistência e crítica social, o qual precisa ser apresentado, em sua devida potência, à sociedade. Dessa forma, a Licenciatura em Pedagogia deve ser encarada com responsabilidade por aqueles que a cursam, pois essa é também uma responsabilidade com o futuro dos estudantes.

O ambiente escolar foi utilizado de forma objetiva para conscientizar os estudantes, no sentido de olhar para suas realidades, demonstrando que estar na universidade é uma ação de resistência para muitos. Entretanto, os pedagogos precisam compreender esses espaços para administrar e solucionar problemas, entre outras ações.

Desse modo, ainda há muita resistência e diálogos necessários para que mais estudantes oriundos de espaço de marginalização estejam nas escolas e, mais que isso, que tenham a possibilidade real de escolher estar nelas ou não. Trata-se de um direito de todo sujeito, e essa reflexão precisa ser mais debatida, sobretudo diante da realidade imposta pela Reforma do “Novo” Ensino Médio. Neste projeto, o diálogo ocorreu a partir de clássicos da pedagogia e das vozes do rap, mas há muitas outras formas de explorar esse espaço de construção social e racial com vistas à conscientização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. Estudante autodeclarada parda é desclassificada em avaliação de cotistas da UFPE: 'É um ranço histórico que minha etnia carrega'. **G1**, Pernambuco, 20 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/03/20/estudante-autodeclarada-parda-e-desclassificada-em-avaliacao-de-cotistas-da-ufpe-e-um-ranco-historico-que-a-minha-etnia-carrega-diz.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BELANDI, C.; GOMES, I. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n° 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n° 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n° 5.839, de 11 de julho de 2006, e. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 12 jun. 2025.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

EMICIDA. Emicida – Principia part. Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza, Pastoras do Rosário. **YouTube**, 1º nov. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/kjggvv0xM8Q?si=HKbldNxhpLTHNbRw>. Acesso em: 24 dez. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Censo 2022: proporção de pretos e pardos cresce no Paraná e chega a 34,3%. **Governo do Estado do Paraná**, Curitiba, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Censo-2022-proporcao-de-pretos-e-pardos-cresce-no-Parana-e-chega-343>. Acesso em: 12 jun. 2025.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

IANNI, O. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-20, 2004. DOI 10.1590/S0103-40142004000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3MbV9sNNtfNchV7F7JdVkBH/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. **Gov.br**, Brasília, 30 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades#:~:text=O%20n%C3%A9mero%20de%20ingressos%20na,de%20Cotas%20promulgada%20em%202012>. Acesso em: 8 nov. 2024.

IPARDES. INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Caderno estatístico municipal. **Ipardes**, Curitiba, 2025. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Caderno-Estatistico-Municipal>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1960.

NUNES, R. B. Tentando entender a diferença: por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **África e Africanidades**, [S. l.], n. 24, p. 1-15, jul./set. 2017. Disponível em: <https://africaeafricanidades.com.br/documentos/0050240082017.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-29072002000100003. Acesso em: 28 out. 2024.

MAX, E. Nego Max – Eu não sou racista | Prod. DropAllien. **YouTube**, 16 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2DCHWp2XyA>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PATROCÍNIO, P. R. T. Favela, periferia e subúrbio, territórios da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 15., 2017, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2017. p. 2506-2514.

PINHEIRO, L.; PAIVA, D. Jovem que perdeu vaga de medicina na USP por não ser considerado pardo entra na justiça para tentar reverter decisão. **G1**, São Paulo, 1º mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/03/01/jovem-que-perdeu-vaga-de-medicina-na-usp-por-nao-ser-considerado-pardo-entra-na-justica-para-tentar-reverter-decisao.ghtml>. Acesso em: 26 nov. 2024.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSINHA. Lei de cotas – a desinformação e o paralelo histórico. **Portal Geledés**, São Paulo, 6 jul. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas-desinformacao-e-o-paralelo-historico/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 52. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHWARCZ, L. ‘Me tornei defensora das cotas raciais na sala de aula’, diz Lilia Schwarcz. **UOL**, Rio de Janeiro, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2022/08/29/me-tornei-defensora-das-cotas-raciais-na-sala-de-aula-diz-lilia-schwarcz.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e271803, 2023. DOI 10.1590/S1678-4634202349271803por. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Submetido em 25 de março de 2025.

Aprovado em 1º de maio de 2025.