

Dialogando con la posibilidad: concienciación sobre las cuotas para estudiantes de una escuela pública en Pitanga/PR

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

RESUMEN

Este texto aborda el proyecto “Dialogando con la posibilidad: concienciación sobre las cuotas para estudiantes de una escuela pública en Pitanga/PR”, vinculado al componente curricular “Proyectos de Extensión III”, desarrollado por una estudiante de la Licenciatura en Pedagogía del IFPR. La acción se realizó con alumnos de un colegio público, con el objetivo de promover la concienciación sobre las políticas de cuotas como acción afirmativa y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos. La propuesta se fundamenta en debates desarrollados en las asignaturas de Historia de la Educación, Filosofía de la Educación y Didáctica, a partir de autores como Dermeval Saviani y Paulo Freire, que contribuyen a una reflexión crítica sobre la educación brasileña y la realidad de los estudiantes. Desde una metodología cualitativa, inicialmente se realizó un sondeo con la institución, que reconoció la relevancia del tema. La intervención consistió en un círculo cultural, utilizando fragmentos de canciones de rap como estrategia de diálogo y movilización. Como resultado, se destacó la importancia de la inserción gradual de los estudiantes en la universidad y la valorización de sus singularidades por parte de la escuela.

Palabras clave: Acciones afirmativas. Educación en derechos humanos. Enseñanza superior. Política de cuotas. Enseñanza básica.

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

¹ Graduada en Pedagogía en el Instituto Federal de Paraná, Brasil / 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 Doctor en Historia por la Universidad Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; profesor en el Instituto Federal de Paraná, Brasil; profesor en la Universidad Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; director de Enseñanza, Investigación y Extensión en el Instituto Federal de Paraná, Brasil; líder del Grupo de Investigación Historia, Educación y Cultura en el Instituto Federal de Paraná, Brasil / 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).

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 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.

INTRODUCCIÓN

El componente “Proyectos de Extensión III”, presente en la matriz curricular del curso de Licenciatura en Pedagogía del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Paraná – IFPR Câmpus Pitanga, proporcionó el desarrollo del proyecto “Dialogando con la posibilidad: concientización de las cuotas para estudiantes de una escuela pública en Pitanga/PR” para la concientización de los estudiantes sobre las acciones afirmativas de las cuotas en un colegio localizado en la periferia del Municipio de Pitanga/PR. La escuela en cuestión fue seleccionada debido a su ubicación periférica, atendiendo, sobre todo, a estudiantes de un barrio de clase predominantemente baja. Además, se justificó por la proximidad del

referido establecimiento escolar al Câmpus Pitanga del IFPR.

A partir de una investigación aplicada, “orientada a la adquisición de conocimientos con vistas a la aplicación en una situación específica” (Gil, 2017, p. 26), se delineó el objetivo general: presentar las posibilidades de que estudiantes negros, indígenas, pardos, pobres y personas con discapacidad ingresen en la universidad pública por medio de las políticas de cuotas existentes. Como objetivos específicos, se destacan: establecer relaciones con las posibilidades de que los estudiantes negros, indígenas, pardos, pobres y personas con discapacidad ingresen en la universidad pública; concientizar a estudiantes de un colegio público a utilizar las cuotas; reconocer las cuotas como una conquista histórica y no un espacio de privilegios; presentar una Institución Federal y gratuita a los estudiantes; y, por último, aclarar la importancia de reconocerse como sujetos históricos y activos en la sociedad. Con estos propósitos, el colegio demostró interés por la discusión y apoyó la realización de este debate.

La fundamentación teórica presente en este trabajo, titulada “Pedagogía y la conciencia del espacio de singularidad”, resalta la construcción social que dificulta el acceso de determinados individuos a los cursos académicos que desean, además de las violencias raciales aún presentes en las estructuras organizacionales de las universidades. De este modo, la escuela, especialmente a partir de la Reforma del “Nuevo” Bachillerato, además de desestimular la preparación de los estudiantes para el Examen Nacional del Bachillerato (Enem), los vestibulares y el desarrollo del posicionamiento crítico, también desconsidera el principio de la “desigualdad en el punto de partida e igualdad en el punto de llegada” (Saviani, 2018, p. 58), que constituye una de las especificidades de la enseñanza, o, al menos, debería constituir.

Más adelante, se encuentra la sección “Dialogando con la realidad de la posibilidad”, destinada al análisis de la intervención del proyecto de extensión y destacando las posibilidades de que los estudiantes ingresen en una universidad pública, con sus derechos democráticos reconocidos y valorados, utilizando las cuotas como instrumento de afirmación de sus singularidades. La escuela, conforme a lo señalado en diversos documentos orientadores, tiene como especificidad promover el pensamiento crítico de los estudiantes en relación con la sociedad. En esa perspectiva, corresponde a los discentes hacer una elección consciente sobre estar o no en la universidad, sean pardos, negros, pretos, en situación de vulnerabilidad económica, personas con discapacidad (PCD) o aquellos que estudian integralmente en escuelas públicas, pero no se les puede negar el derecho de ocupar esos espacios.

Para ello, se adoptó la intervención cualitativa “seleccionada intencionalmente entre los participantes que vivenciaron el fenómeno central de la investigación” (Gil, 2017, p. 148), que

buscó concientizar a los estudiantes para que reconocieran la importancia de las cuotas, un derecho establecido por la Ley n° 12.711/2012 (Brasil, 2012). La metodología descriptiva, que fundamenta la intervención del proyecto, se articuló a la observación participativa, la cual “consiste en la participación real del investigador en la vida de la comunidad, de la organización o del grupo en que se realiza la investigación” (Gil, 2017, p. 110).

Además, se utilizó el abordaje didáctico, propuesto por la Pedagogía Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (1991), y por la Didáctica para la Pedagogía Histórico-Crítica, de Gasparin (2012), con el objetivo de la movilización y el debate en un lenguaje cercano a la realidad de los estudiantes. Con este propósito, se realizó un círculo cultural, método utilizado por Paulo Freire en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando el abordaje del tema a partir de elementos de la cultura hip-hop. De esta forma, se buscó promover la importancia de las cuotas, valorando el diálogo como medio para esa concientización.

La participación de los estudiantes no es identificable, asegurando su anonimato. Conforme al Parágrafo Único del Artículo 1° de la Resolución 510, de abril de 2016, “no serán registradas ni evaluadas por el sistema CEP/Conep: I – investigación de opinión pública con participantes no identificados” (Brasil, 2016, n. p.). Así, el proyecto de extensión no fue sometido al Comité de Ética en Investigación (CEP) del IFPR.

LA PEDAGOGÍA Y LA CONCIENCIA DEL ESPACIO DE SINGULARIDAD

El proyecto de extensión antes mencionado se inició con la observación de la realidad del municipio de Pitanga. En general, al dialogar sobre relaciones étnicas, género, sexualidad, cultura y religión, la sociedad no se muestra completamente desarrollada y progresista, perspectiva que va más allá del Estado de Paraná (Bento, 2022). De este modo, “esa transmisión atraviesa generaciones y altera poco la jerarquía de las relaciones de dominación allí incrustadas” (Bento, 2022, p. 11), perceptible por un pacto de la blancura de las herencias no verbalizadas, resaltando la autora en la obra *El pacto de la blancura* (2022).

La población paranaense, como señala el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE (2022 *apud* Gobierno del Estado de Paraná, 2023, n. p.), está formada mayoritariamente por personas autoidentificadas blancas: “la proporción de negros y pardos crece en Paraná y llega al 34,3%”, con un 64,6% de blancos y un 0,2% de indígenas. En este contexto, si no hay una educación antirracista y alfabetización racial para un país que todavía es colonizador, las prácticas racistas, prejuiciosas y discriminatorias continuarán presentes. Como afirma Ribeiro (2019, p. 38), “es imposible no ser racista habiendo sido criado en una sociedad racista. Es algo

que está en nosotros y contra lo que debemos luchar siempre”. Este escenario se vuelve aún más preocupante en regiones con predominancia de personas blancas, como Paraná.

En el Municipio de Pitanga, datos del Instituto Paranaense de Desarrollo Económico y Social (Ipardes, 2025) señalan el porcentaje de la población en la sociedad, siendo: 23.603 personas blancas, 9.372 personas pardas, 512 personas negras, 49 personas amarillas y 31 personas indígenas. En general, las villas geográficamente periféricas se destacan en la ciudad, pues “el territorio es revelador de diferencias, a veces agudas, de condiciones de vida de la población” (Santos; Silveira, 2016, p. 225). En estos lugares se encuentra la mayoría de la población en situación de vulnerabilidad. En las escuelas y Centros Municipales de Educación Infantil (Cmei) ubicados alrededor de estas villas, no siempre predominan personas blancas; aquellos que disfrutan de privilegios se encuentran, en su mayoría, en los centros y espacios más desarrollados de la ciudad, como destacan Santos y Silveira (2016).

En este escenario, Carolina Maria de Jesus, en su libro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), discurre sobre la realidad de una mujer negra recolectora de papel, originaria de la favela de Canindé. En la obra, la autora describe sus días, evidenciando que su realidad en ese espacio difiere de aquella de los centros urbanos. Además, hay diversos individuos que también relatan la realidad cotidiana vivida en ese ambiente y en similares, tales como Racionais, Sabotagem, Negra Li, Mv Bill, Cesar Mc, entre otros. En general, “favela, periferia y suburbio surgen como territorios exteriores a la urbe, no dialógicos y antagónicos al centro” (Patrocínio, 2017, p. 3).

De este modo, el énfasis recae sobre la propia historicidad del municipio y sobre lo necesario que es la alfabetización racial. Si este espacio no se evidencia en las escuelas, difícilmente se abordará en otros entornos, por ejemplo, en casa (Carine, 2023). Como afirma la autora, “las personas blancas son racistas, y las personas negras reproducen el racismo – inevitablemente internalizado– contra ellas mismas” (Carine, 2023, p. 57). La omisión de estos asuntos, consecuentemente, demuestra una violencia simbólica, algo problemático, pues “todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que llega a imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 19).

LA MACROESTRUCTURA SOCIAL PRESERVANDO PRIVILEGIOS

Inicialmente, la educación es necesaria, ejerciendo un papel fundamental en la formación social de los ciudadanos. En este escenario, la Ley nº 11.645/2008 torna obligatorio el estudio de la historia de los pueblos indígenas y afrobrasileños (Brasil, 2008), de forma que esta práctica no se consolide solamente en fechas conmemorativas, sino que se inserte en la interdisciplinariedad para combatir “las estructuras sociales que no solo formaron, sino principalmente que autorizaron a ese sujeto” (Carine, 2023, p. 73) a cometer actos racistas que provienen de la construcción histórica de Brasil. En este contexto, se comprende que:

El primer modelo, que sirvió de base para la organización de la sociedad colonial, implicaba una superposición del patrón portugués del régimen estamental (en fase de transición incipiente hacia el régimen de clases) a la esclavitud de existencias raciales indígenas, africanas y mestizas. Esta superposición representó una técnica adaptativa impuesta por la explotación colonial y dio origen a un sistema estratificador mixto, cuya duración fue condicionada por la persistencia del régimen servil y del sistema de producción esclavista (Fernandes, 2008, p. 43).

Actualmente, la sociedad brasileña mantiene estructuras políticas, económicas y sociales que están desde hace más de 500 años corroborando con el pasado, estableciendo intrínsecamente, en la contemporaneidad, violencia a los grupos que son marginados. La obra *Escuela y democracia*, escrita por Dermeval Saviani, publicada por primera vez en 1983, detalla los períodos de predominio de cada escuela pedagógica donde hubo personas marginadas. A este respecto, el autor observa:

La marginalidad es vista como un problema social y la educación, que dispone de autonomía en relación a la sociedad, estaría, por esta razón, capacitada para intervenir eficazmente en la sociedad, transformándola, haciéndola mejor, corrigiendo las injusticias, en suma, promoviendo la igualación social (Saviani, 2018, p. 13).

Esta argumentación de Saviani demuestra las relaciones entre sociedad y educación, tejidas por situaciones que afectan a ambas. Existe, así, la intención de que la escuela supere la marginalidad o, por el contrario, actúe como factor de marginalización. En este contexto, se presentan dos grupos de teorías que buscan comprender quiénes son los marginados y cómo se posiciona la escuela ante ello.

El primer grupo se refiere a las teorías no críticas³, entre las que se resaltan: la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y la Tecnicista. Se destaca aquí la Escuela Tradicional, con el objetivo de comprenderla brevemente. Esta teoría corresponde a los intereses de las clases dominantes, concibiendo la marginalidad como ignorancia. Constituye la base de sustentación del propio sistema capitalista, en la medida en que la escuela pasa a ser el espacio para suplir las necesidades de la burguesía, ofreciendo una solución para el problema de la marginalidad. Pensando, por ejemplo, en las demandas de la Primera República en Brasil, la escuela debería cumplir el papel de transformar súbditos en ciudadanos.

El segundo grupo se refiere a las teorías crítico-reproduccionistas⁴, entre las cuales destacan: la teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica; la teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE); y, por último, la teoría de la escuela dualista. En este escenario, Christian Baudelot y Roger Establet crearon una escuela dualista para la burguesía y para el proletariado, en la cual un grupo es debidamente expresado como marginado. En este contexto, la escuela debe “contribuir a la formación de la fuerza de trabajo y para la inclusión de la ideología burguesa” (Saviani, 2018, p. 21), cooperando para la marginación de este conjunto de personas.

Las teorías susodichas representan una perspectiva pedagógica, en la cual no todos tuvieron acceso a la educación que intentan quitar de las juventudes⁵. Así, las contribuciones de las cuotas son de extrema relevancia, pues educación, economía y estructura social delimitan quién tendrá ascensión social. No obstante, aun así, la consideración de Ianni (2004, p. 17) se hace relevante:

En lugar de enfrentar el problema de raíz –mejorando las condiciones sociales de blancos y negros de diferentes niveles sociales–, se establecen las cuotas. No se modifica el orden social, que es una fábrica de prejuicios, sino solamente en un nivel restringido, que es el nivel del acceso a ciertos espacios. Es una negación de la idea de democracia racial.

No obstante, las cuotas son, indudablemente, una reparación histórica que necesita estar en toda la estructura social. La acción afirmativa de las cuotas⁶, sancionada en 2012 por el

³ Teoría de Saviani, que plantea la educación como autónoma, sin reconocimiento de los factores sociales que impactan en la educación.

⁴ Teoría de Saviani, contraria a la teoría no crítica, que observa lo social y continúa reproduciendo lo que concierne a la clase dominante.

⁵ Para explicación, “la diversidad de formas de vivir la juventud es lo que hace que se pase a hablar de juventudes, en plural” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 6).

⁶ Una política con el objetivo de disminuir los números de desigualdad en el país.

gobierno de la entonces presidenta Dilma Rousseff, representó un logro histórico del movimiento negro, orientada a la reparación de la desigualdad racial en Brasil. Incluso después de la abolición de la esclavitud en 1888, individuos pretos, negros y pardos continuaron sometidos a espacios de discriminación racial, así como personas en situación de vulnerabilidad económica o con alguna discapacidad, que también siempre estuvieron al margen de la sociedad. Como señala Ianni (2004, p. 16), la existencia de estas políticas evidencia, por otro lado, que ellas surgen justamente porque “es la reiteración de una sociedad injusta, fundada en el prejuicio. Ella está tan evidentemente fundada en el prejuicio que es preciso establecer espacios bien determinados y limitados para que ellos tengan la posibilidad de participación”.

Positivamente, la antropóloga Lilia Schwarcz (2022, n. p.) afirmó en una entrevista a UOL que “las cuotas están haciendo que las universidades públicas sean más plurales, pero no solo en el criterio cuantitativo”. La investigadora prosigue en la afirmación de que “la entrada de estudiantes negros significó una presión muy positiva en nuestros currículos” (Schwarcz, 2022, n. p.). En este contexto, cabe resaltar que estas son palabras expresadas tras la reflexión de una historiadora contraria a la política de cuotas.

La Ley nº 12.711/12 fue aprobada con el objetivo de lograr espacios más diversos y democráticos en las universidades, visto que estas eran normalmente ocupadas por integrantes de las clases de alta renta. Recientemente, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Inep, 2025, n. p.) destacó datos relevantes de esta conquista, apuntando que el ingreso por cuotas creció un 167% desde 2012, siendo que “108.616 estudiantes se beneficiaron de las cuotas solamente en el último año”, según la investigación del Censo de la Educación Superior de 2022. La reivindicación por las cuotas y políticas de acciones afirmativas defienden que cada ciudadano tiene el derecho, como sujeto, de usufruir de ellas y de los espacios académicos, conscientes de la explotación del trabajo esclavizado de sus antepasados por un grupo hegemónico que le quitó el derecho a la ascensión social (Carneiro, 2011).

A partir de la Reforma del “Nuevo” Bachillerato, instituida por la Ley nº 13.415/2016, hay una corroboración con las intenciones de la escuela tecnicista. Como alerta Fernandes (2008, p. 111), “el acceso a otros grados del bachillerato y al superior, son incompatibles con una concepción verdaderamente democrática de la educación”. Así, los estudiantes comienzan a practicar un *know-how* volcado al mercado de trabajo, retirando la posibilidad de ingresar en la universidad. Aun cuando algunos de ellos no deseen seguir ese camino, todos deberían tener el derecho y la posibilidad de elección, entre querer o no cursar la enseñanza superior.

En términos generales, las cuotas son necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la universidad de grupos históricamente desfavorecidos. Incluso, muchos

jóvenes toman conocimiento de ellas apenas en el momento de la inscripción en el Enem, Programa Universidad para Todos (Prouni), Sistema de Selección Unificada (Sisu) o exámenes de admisión. Sin embargo, las cuotas representan más que un mecanismo de entrada, ya que reflejan la realidad singular de cada estudiante, así como el lugar que ocupan en la sociedad.

De este modo, dialogar con estas juventudes es fundamental para comprender críticamente su espacio en la enseñanza superior, además de destacar la importancia de personas de orígenes periféricos en las universidades públicas. Al fin y al cabo, en teoría, estas instituciones fueron creadas para atender a los pobres, pretos, negros, pardos e indígenas. No obstante, fue solo con la implementación de las cuotas que un número significativo de personas marginadas comenzó a tener acceso a la enseñanza superior.

LA CONCIENCIA RACIAL PARA LA DEFINICIÓN DEL SER O NO SER PARDO

Recientemente, se ha intensificado la problematización en torno a las cuotas raciales, especialmente en los casos de los comités de heteroidentificación, que han presentado decisiones cuestionables en cuanto a la identidad de sujetos pardos, mestizos y negros, frecuentemente descalificados por no presentar fenotipos considerados “suficientes”. Un ejemplo de ello es el caso del estudiante Alison dos Santos, descalificado por el comité de heteroidentificación de la Universidad de São Paulo (USP) tras autodeclararse como pardo, mientras competía por una vacante en el curso de Medicina (Pinheiro; Paiva, 2024). La situación fue relatada en un artículo periodístico del G1, en el cual se observan indicios de descalificación de las vivencias del sujeto y de su identificación con las violencias del racismo que motivaron su autodeclaración. Sobre esto, recurrimos a Carneiro, que corrobora con este análisis:

La aceptación social de los más claros en relación con los más oscuros, lo que parece ser el factor explicativo de la diversidad de expresiones que personas negras o sus descendientes mestizos adoptan para definirse racialmente, tales como moreno-oscuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrón-bombón, mulato, mestizo, caboclo, mameluco, cafuzo, o sea, confusos, de tal manera que acaban todos agregados en la categoría oficial del IBGE: ¡pardo! Algo que nadie consigue definir como raza o color (Carneiro, 2011, p. 67).

En este sentido, Alessandra Devulsky (2021) señala el “subproducto del racismo”, una ideología que cree que negros de piel clara y negros de piel oscura sufren diferentes prácticas

racistas, una vez que cuanto más rasgos afrodescendientes⁷ tenga una persona, más racismo sufrirá. Para ello, en su trabajo la autora menciona individuos pardos y negros de piel clara, así como “su espacio” de discriminación en la sociedad. En este escenario, es fundamental recordar que, a veces, los indígenas también se autodeclaran como pardos. Luego, ella afirma:

La adopción del término pardo intenta contemplar lo que la afrodescendencia tendría como don de ofrecer a negros de piel clara: una pertenencia a la raza negra, una vez que no son leídos racialmente como blancos, a pesar de una ascendencia compartida entre los dos grupos (Devulsky, 2021, p. 24).

Esa realidad brasileña ha estado históricamente marcada por la violación de mujeres indígenas y africanas, en contraste con la forma en que la mujer blanca pasó a ser representada. Como analiza hooks (2022, p. 61), “ella era representada como diosa, en vez de pecadora, era virtuosa, pura, inocente y no era sexual ni mundana”. Esa idealización de la mujer blanca solo fue posible porque se construyó debido a la esclavización de las mujeres negras e indígenas.

En ese contexto histórico, destacar a la población de mestizos, pardos y negros en la construcción histórica del país, por más compleja que ella sea, necesita ser una acción resaltada para que la historicidad brasileña no sea olvidada, “en la medida en que el intercambio sexual entre blancos, indígenas y negros sería el principal indicativo de nuestra tolerancia racial, argumento que omite la violación colonial practicada por el colonizador sobre mujeres negras e indígenas” (Carneiro, 2011, p. 66). El mestizaje debe ser rememorado por su real intención proveniente de la blanquitud, que procuraba construir una raza distante de los rasgos indígenas y africanos:

Viene de los tiempos de la esclavitud la manipulación de la identidad del negro de piel clara como paradigma de un estadio más avanzado de ideal estético humano; se creía que todo negro de piel oscura debería perseguir diferentes mecanismos de blanqueamiento. Aquí, aprendemos a no saber lo que somos y, sobre todo, lo que debemos querer ser. Hemos sido enseñados a usar la miscegenación o el mestizaje como carta de libertad del estigma de la negritud: un tono de piel más claro, cabellos más lisos o un par de ojos verdes heredados de un ancestral europeo son suficientes para hacer que alguien que descienda de negros se sienta pardo o blanco, o sea “promovido” socialmente a esas categorías. Y el acuerdo tácito es que todos hagan de cuenta que creen (Carneiro, 2011, p. 64).

⁷ En la actualidad, el término “afrodescendiente” visualiza un grupo de origen ancestral africano independiente del fenotipo (Nunes, 2017).

Como destaca el colorismo, es vigente la concepción de que los pardos y negros de piel clara sobresalen con privilegios en la sociedad, en detrimento de los pardos y negros de piel oscura⁸. Además, la violencia racista se constituye de modo estructural, explícitamente después de la abolición de 1888, y sigue presente en la actualidad. De esta forma, la política de cuotas tiene el objetivo de hacer una reparación histórica, como se ha citado anteriormente. En el libro *Piel negra, máscaras blancas*, de Frantz Fanon (2020), se destaca un diálogo entre tres hombres y San Pedro, que dice:

—¿Qué deseas? —pregunta al blanco.

—Dinero.

—¿Y tú? —le dice al mulato.

—La gloria.

Y, al volverse hacia el negro, este le aclara con una amplia sonrisa:

—Vengo a traer el equipaje de estos señores (Fanon, 2020, p. 64).

Las referencias anteriores se utilizan para representar a grandes autores que discuten la identidad⁹ y las relaciones étnico-raciales, áreas en las que, en muchos casos, las comisiones de heteroidentificación han descalificado a diversos estudiantes. Como se ha visto, este es un espacio que muchos brasileños ocupan, como destaca el Censo del IBGE (2022 apud Belandi; Gomes, 2023), que señaló que 92,1 millones de personas se autodeclaran pardas en Brasil, un dato que expresa la historicidad del pueblo brasileño. Se trata, por lo tanto, de una pertenencia que las comisiones de heteroidentificación deben reconocer en sus criterios de evaluación.

Los fenotipos indígenas y negros de piel clara, frecuentemente excluidos de las cuotas, necesitan ser problematizados por los comités de heteroidentificación. No obstante, los espacios educativos pueden contribuir a la formación de conciencia racial de los estudiantes y estimularlos a reivindicar sus derechos en estos casos. Un ejemplo es el de Williane Muniz, quien tuvo su autodeclaración negada por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). La joven pretendía ingresar en el curso de Medicina, sin embargo, fue uno de los diversos casos de estudiantes pardos descalificados por los comités (Aguiar, 2022). En este contexto:

Tal vez el término ‘pardo’ se preste solo a agregar a aquellos que, por tener su identidad étnica y racial destrozada por el racismo, por la discriminación y por el peso simbólico que la negritud contiene socialmente, no saben más lo que son o, simplemente, no desean ser lo que son (Carneiro, 2011, p. 67).

⁸ En este contexto, se destaca, así, para incluir también a los indígenas.

⁹ Para contextualizar, “la utilización del concepto de identidad nos permite desvelar a los individuos, grupos o colectividades, localizarlos en el tiempo y en el espacio, ‘identificándolos’ como estos y no otros, incluso en metamorfosis” (Maheirie, 2002, p. 41).

Para la finalización de esta sección, vale resaltar que, a partir del ingreso en la universidad, la permanencia es de mucha resistencia para aquellos que vienen de realidades diferentes a la mayoría. Aunque el racismo aún ocurra en las universidades con las personas negras, pardas e indígenas, es esencial que haya espacios de denuncia, así como grupos de debates sobre el tema.

En este sentido, en el IFPR – Câmpus Pitanga, se encuentra el Núcleo de Estudios Afrobrasileños e Indígenas (Neabi). En este contexto, los proyectos de extensión desarrollados por discentes fueron presentados en la “Muestra de Proyecto de Extensión”, siendo resultado de sus vivencias con la temática o de estímulos proporcionados por las lecturas realizadas en el aula. Además, hay debates, eventos, lecturas y reuniones organizados por docentes y técnicos. Sin embargo, el IFPR también necesita revisar sus políticas de cuotas raciales y sociales dirigidas a la población de Pitanga, tanto en lo que se refiere al ingreso como a la permanencia de los estudiantes. Además del incentivo a las becas disponibles, es necesario que las políticas de cuotas sean más efectivas y activamente implementadas.

DIALOGANDO CON LA REALIDAD DE LA POSIBILIDAD

La intervención del proyecto fue abordada por medio de la metodología descriptiva y cualitativa, con observación participante. Esto ocurrió el 25 de noviembre de 2024, en un colegio público en el municipio de Pitanga, con estudiantes de la enseñanza media integral, como sujetos principales, y una profesora que acompañaba al grupo.

El diálogo se inició con la presentación de la discente del IFPR. En ese momento, ella mencionó su nombre, dónde estudió anteriormente y dónde estudiaba en ese período, así como el espacio que ocupa en las cuotas y, a continuación, presentó el proyecto “Dialogando con posibilidad: concientización de las cuotas para estudiantes de una escuela pública en Pitanga/PR”. A partir de esa presentación, la planificación siguió conforme a los objetivos del proyecto, o sea, ocurrió por medio del lenguaje utilizado por los alumnos, los cuales deben “percibir alguna relación entre el contenido y su vida cotidiana, sus necesidades, problemas e intereses” (Gasparin, 2012, p. 13).

Así, el hip-hop fue esencial para el diálogo y el círculo cultural con estos estudiantes. Al principio, se había considerado leer solo dos fragmentos de la canción "Eu não sou racista" (Yo no soy racista), de Nego Max (2020). En la letra, el cantante expresa desde una perspectiva del blanco: “Ustedes que viven de cuotas, Bolsa esto, Bolsa aquello / ¿Tienen el valor de decir que yo soy el privilegiado?” (Max, 2020, s. p.), mientras que su respuesta a esta afirmación es:

“Cuota no es limosna, es la inclusión / De un pueblo secuestrado y dejado sin reparación / Mira tu retraso / ¿No quieres o no percibes que la violencia es consecuencia de tu desprecio?” (Max, 2020, s. p.). Conforme se mencionó, estos fragmentos serían los únicos destacados, pero como los estudiantes fueron reubicados en la sala de informática, la profesora regente del grupo sugirió la utilización de los portátiles para escuchar toda la canción.

De este modo, el cambio de ambiente contribuyó significativamente a la ejecución del proyecto, puesto que, entre los diálogos que ocurren en la canción, los estudiantes tuvieron dos interpretaciones del mundo: la del colonizador y la del colonizado. Sin embargo, existían preocupaciones por parte de la discente que desarrollaba el proyecto, especialmente en relación con algunos dichos presentes en la canción. Estas preocupaciones se sustentaron debido a la idea de que la escuela es un espacio de formalidad y lengua culta, aunque “nuestras palabras no son sin sentido, ellas son una acción, una resistencia. El lenguaje también es un lugar de lucha” (hooks, 2022, p. 284). No obstante, esto no fue cuestionado en ningún momento.

Basándose en las reacciones tras escuchar la canción, se realizó una problematización – un elemento clave en la transición entre la práctica y la teoría” (Gasparin, 2012, p. 33)–, por medio de la siguiente pregunta: “¿Qué conocen ustedes por acción afirmativa de las cuotas?”. Los discentes no demostraron conocimiento por esa nomenclatura, entonces la discente complementó: “¿Y como política de cuotas para PCD, negras, pardas, indígenas y estudiantes de escuela pública?”. Luego, este abordaje posibilitó un diálogo, en el cual la discente explicó lo que sería una acción afirmativa y sus objetivos.

En esta perspectiva, el género musical rap presenta el contexto histórico de la abolición de la esclavitud, en 1888, con la explotación y violencia histórica del esclavizado que posibilitó el protagonismo europeo, siendo una herencia cargada hasta los días actuales. Siendo así, Max (2020, s. p.) contribuye para esta discusión: “Traigo marcas profundas en mi memoria / Abolición aquí solo aconteció en los libros de historia / En esta conversación solo existe dos lados / El con el pasado esclavocrata y el otro con el pasado esclavizado”. Este trecho posibilitó hacer alusión a la reparación que las cuotas representan, referente a la violencia aún existente en la sociedad, que hiere la esencia de la existencia desde la infancia de personas negras, intrapsíquicamente (Souza, 2021).

De esta forma, se cuestionó a los estudiantes: “¿Ustedes creen que la cuota sería conquista histórica o privilegio?”, momento en que todos afirmaron ser una conquista histórica. La próxima pregunta fue: “¿Todos tienen las mismas oportunidades en grandes cargos?”, con el objetivo de relacionar esta cuestión con la realidad de los estudiantes, anhelando una participación activa de ellos, pues, al contrario, “solo se conseguirá que decoren (constrangidos

y sin interés) los conocimientos que deberían ser apropiados (tornados propios)” (Cortella, 2001, p. 116).

En ese momento, fue esencial reforzar la realidad del municipio de Pitanga con la política de cuotas, debido a que hay estudiantes de escuelas privadas que, con la Reforma del “Nuevo” Bachillerato, están en ventaja para ocupar las universidades públicas. Por lo tanto, se busca que los alumnos tengan conciencia no solo de su autodeclaración, sino de la realidad social y de sus antepasados. En ese sentido, es relevante que sepan si hay graduados en sus familias, o si ellos serían los primeros en ingresar, permanecer y graduarse en universidades, demostrándoles ese espacio singular de cada individuo y reforzando su espacio como sujeto histórico.

Para la contribución de ese reconocimiento social, se destaca la cuestión racial, es decir, fue importante tomar conocimiento si alguno de los alumnos presentes se autodeclaraba pardo, negro, preto o indígena. Aun inseguros, tres estudiantes afirmaron ser pardos; la manera en que se colocaron recuerda la afirmación de Sueli Carneiro, en el libro *Racismo, sexismo y desigualdad en Brasil* (2011), que dice: “Es como si la indefinición estuviera en la esencia de nuestro ser” (Carneiro, 2011, p. 63), representando la racialidad de nuestro país, que “diferentemente de otros lugares, nuestra identidad es definida por la incapacidad de definirla” (Carneiro, 2011, p. 63).

Con ese diálogo, los estudiantes presentaron dudas en relación con la utilización de las cuotas en el momento de ingreso en la universidad. Luego, se les explicó que, en la inscripción para los vestibulares o Enem, aparecerá un campo a ser rellenado cuestionando la autodeclaración del inscrito, que deberá ser rellenado por cada uno. Además, en ese momento, se destacaron las inscripciones posibles para el IFPR, una institución federal y gratuita para los estudiantes.

Para la finalización del proyecto, se destacó la Cuota Boi, considerada la primera cuota de la universidad pública dirigida a los hijos de agricultores, instituida durante el régimen dictatorial de 1968, bajo el gobierno del militar, político y entonces presidente de la República, Arthur da Costa e Silva. Esta cuota no atendía a personas en situación de vulnerabilidad social, y solamente después de 17 años hubo un cuestionamiento más amplio sobre su existencia restringida a los hijos de ruralistas (Rosinha, 2017). A partir de esto, surge la problematización en torno a una política de cuotas dirigidas a aquellos que realmente necesitan, considerando aspectos sociales, culturales y económicos, lo que genera diferentes posicionamientos, tanto favorables como contrarios.

En seguida, fue presentada la canción *Principia*, de Emicida (2019, s. p.), con destaque

para el verso “Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”, terminando con el rap como forma de conexión de los estudiantes con su realidad y movilización, evidenciando que “esta margen ha sido tanto lugares de represión como lugares de resistencia” (hooks, 2022, p. 292). Así, se refuerza la idea de resistencia en una cultura marcada por la represión a aquellos oriundos de espacios de marginación.

Se concluye, por lo tanto, que es fundamental concientizar a los estudiantes sobre el papel de la política de cuotas. Como afirma Paulo Freire (2019, p. 36), “la concientización, que posibilita insertarse en el proceso histórico, como sujeto, evita los fanatismos y lo inscribe en la búsqueda de su afirmación”. De esta forma, le corresponde a la educación básica cumplir con su especificidad, promoviendo una formación crítica que permita a los estudiantes comprender su contexto socio-histórico y, así, humanizarse.

CONSIDERACIONES FINALES

Con la realización del proyecto, los estudiantes participantes, procedentes de espacios marginados, tuvieron la oportunidad de dialogar de estudiante a estudiante. Esto fue esencial, ya que, al cursar el último año de la enseñanza media, la juventud se enfrenta al miedo de ingresar o no en la universidad. Por lo tanto, es importante resaltar la idea de estar en la universidad como sujetos activos, representando el espacio que ocupan y transmitiendo la posibilidad de esta perspectiva a más personas a su alrededor, conscientes de que también son responsables de su propio futuro.

El proyecto de extensión permitió evidenciar la amplitud de las discusiones que puede promover la Licenciatura en Pedagogía, frecuentemente reducida, por la sociedad, a un campo meramente lúdico y orientado a la alfabetización de niños. Sin embargo, los debates presentes en las diversas disciplinas del curso revelan múltiples vertientes y demuestran la relevancia de una formación crítica para los estudiantes. La Pedagogía conlleva un carácter de resistencia y crítica social, el cual debe presentarse, en su debida potencia, a la sociedad. De esta forma, la Licenciatura en Pedagogía debe ser encarada con responsabilidad por aquellos que la cursan, pues esta es también una responsabilidad con el futuro de los estudiantes.

El ambiente escolar se utilizó de forma objetiva para concientizar a los estudiantes, en el sentido de mirar sus realidades, demostrando que estar en la universidad es una acción de resistencia para muchos. No obstante, los pedagogos necesitan comprender estos espacios para administrar y solucionar problemas, entre otras acciones.

De este modo, aún existe mucha resistencia y diálogos necesarios para que más estudiantes provenientes de espacios de marginación estén en las escuelas y, más que eso, que tengan la posibilidad real de elegir estar en ellas o no. Se trata de un derecho de todo sujeto, y esta reflexión necesita ser más debatida, sobre todo ante la realidad impuesta por la Reforma de la “Nueva” Enseñanza Media. En este proyecto, el diálogo se produjo a partir de clásicos de la pedagogía y de las voces del rap, pero existen muchas otras formas de explorar este espacio de construcción social y racial con vistas a la concienciación.

REFERENCIAS

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.ghml>. 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/111645.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/12711.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 nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 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%BAmero%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://africaeaficanidades.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.ghml>. 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.

Sometido el 25 de marzo de 2025.

Aprobado el 1 de mayo de 2025.