

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE COTAS E AS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

Amanda Crispim Ferreira¹  
Jussara Marques de Medeiros²  

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o ingresso de estudantes negros e indígenas a partir das bancas de heteroidentificação realizadas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no vestibular de 2024. Na primeira parte, será apresentado de que forma o racismo estrutural se consolida na nossa sociedade, marginalizando a população negra e indígena. Em seguida, o histórico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ressaltando seu início como Escola de Aprendizes Artífices, voltado a população em situação de pobreza e criada para a formação de mão de obra para a indústria. A Instituição se torna Universidade em 2003 e inicia as cotas raciais a partir da Lei nº 2.711 de 2012, instituindo, porém, suas bancas de heteroidentificação a partir de 2024. Ao final, serão apresentados os dados das primeiras bancas de heteroidentificação do vestibular de 2024, concluindo-se que há um grande número de ausentes, e a maioria de estudantes são validados (as), ressaltando-se a importância das bancas de heteroidentificação para a garantia da efetividade da política pública.

Palavras-chave: Bancas de heteroidentificação; Políticas afirmativas; Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Como citar

FERREIRA, Amanda Crispim; MEDEIROS, Jussara Marques de. Políticas públicas de ações afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: reflexões sobre a política de cotas e as bancas de heteroidentificação. *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-24, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.52670.



¹Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: amacrispim@utfpr.edu.br.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Assistente social da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: jussarammdias@gmail.com.

AFFIRMATIVE ACTION PUBLIC POLICIES AT THE FEDERAL TECHNOLOGICAL UNIVERSITY OF PARANÁ: REFLECTIONS ON THE QUOTA POLICY AND HETERO-IDENTIFICATION BOARDS

Abstract: The objective of this article is to reflect on the admission of Black and Indigenous students based on the hetero-identification panels conducted at the Federal Technological University of Paraná during the 2024 entrance exam. The first part will discuss how structural racism is entrenched in our society, marginalizing the Black and Indigenous populations. Next, the history of the Federal Technological University of Paraná will be outlined, emphasizing its origins as a School of Apprentice Craftsmen, designed to serve impoverished communities and train labor for the industry. The institution attained university status in 2003 and implemented racial quotas under Law No. 2,711 of 2012, but established its hetero-identification boards in 2024. Finally, the data from the initial hetero-identification boards for the 2024 entrance exam will be presented, concluding that there is a significant number of absentees, while the majority of students are validated, underscoring the importance of hetero-identification boards in ensuring the effectiveness of public policy.

Keywords: Hetero-identification boards; Affirmative action policies; Federal Technological University of Paraná.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA FEDERAL DE PARANÁ: REFLEXIONES ACERCA DE LA POLÍTICA DE CUOTAS Y LAS COMISIONES DE HETEROIDENTIFICACIÓN

Resumen: El objetivo de este artículo es reflexionar a respecto del ingreso de estudiantes negros e indígenas originarios de comisiones de heteroidentificación realizados en la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, en el examen de admisión de 2024. En la primera parte se presentará cómo se consolida el racismo estructural en nuestra sociedad, marginando a la población negra e indígena. A continuación, la historia de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, destacando sus inicios como Escuela de Aprendices de Artífices, dirigida a la población en situación de pobreza y creada para formar mano de obra para la industria. La Institución se convirtió en Universidad en 2003 e inició cuotas raciales a partir de la Ley N° 2.711 de 2012, estableciendo, sin embargo, sus comisiones de heteroidentificación a partir de 2024. Al finalizar, se presentarán datos de las primeras comisiones de heteroidentificación del examen de ingreso de 2024, concluyendo que existe un gran número de ausentes, y la mayoría de los estudiantes están validados, resaltando la importancia de la verificación para garantizar la efectividad de la ley

Palabras clave: Comisiones de heteroidentificación; Políticas afirmativas; Universidad Tecnológica Federal de Paraná.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre o ingresso de estudantes negros (as) e indígenas a partir das bancas de heteroidentificação realizadas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no vestibular de 2024. Esta pesquisa foi realizada no âmbito de estudos e leituras do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ressalta-se que as bancas de heteroidentificação na graduação começaram a ser realizadas em 2024, após a aprovação da Resolução COUNI n°122, de 19 de dezembro de 2023, sendo que a UTFPR foi uma das últimas universidades a regulamentar o mecanismo antifraude nas políticas afirmativas raciais. Assim, iniciaremos o estudo com uma reflexão sobre o racismo estrutural no Brasil e as estratégias de resistência desses grupos sociais para combater o racismo e acessar seus direitos, principalmente os relacionados ao sistema educacional. Em seguida, realizaremos uma reflexão sobre a importância das bancas de heteroidentificação e seu processo inicial na UTFPR.

Pensar políticas de ações afirmativas para as populações negras e indígenas neste e neste país é um trabalho complexo, pois, para que o movimento aconteça, é necessário abrir diversas feridas que a sociedade brasileira não está disposta a tocar. Claudete Alves em seu livro “*Negros: o Brasil nos deve milhões 120 anos de uma abolição inacabada*”, define políticas de ações afirmativas como:

[...] um conjunto de medidas na esfera pública e/ou privada, capazes de provocar condições especiais e temporárias para que os grupos sociais reconhecidamente discriminados possam alcançar emancipação, autonomia e igualdade de condições (Alves, 2008, p. 81).

Desse modo, entendemos que a existência de tais ações implica no reconhecimento de que há grupos discriminados em nosso país, ou seja, criar políticas para as populações negras e indígenas é assumir que o Brasil é um país racista. Pois bem, não é sem razão o fato de que mesmo com a existência de dados estatísticos que escancaram a desigualdade racial no Brasil, ainda existam muitas dificuldades tanto em discutir tais ações para combater o racismo e construir a equidade, quanto em efetivá-las. Um exemplo são os diversos ataques que o Estatuto da Igualdade racial, aprovado em 2010 e a Lei de cotas, de 2012, receberam e ainda recebem antes e depois de serem promulgados. Observemos o fragmento a seguir:

O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. Este princípio encontra-se ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei de Cotas PL 731999 e do Estatuto da Igualdade Racial PL 3.1982000 que logo serão submetidos a uma decisão final no Congresso Nacional (A íntegra [...], 2006).

As palavras citadas são as primeiras do “Manifesto contra as cotas raciais” (2006) que foi amplamente divulgado e apoiado por diversas personalidades e intelectuais brasileiros, de campos variados do conhecimento, no contexto de discussão para aprovação de tais políticas públicas que visavam a equidade racial. Sob a alegação de inconstitucionalidade, os autores do manifesto argumentavam que a existência de tais leis iria ferir ideias base da legislação brasileira, como a que todos os cidadãos são iguais perante a lei, ou a que é vedado ao governo criar distinções e preferências entre os cidadãos, ou que ninguém será discriminado ou privilegiado m razão de nascimento, idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião, convicções políticas ou filosóficas, deficiência física ou mental, por ter cumprido pena nem por qualquer particularidade ou condição, ou ainda, a que diz que o Estado deve garantir o acesso de todos os cidadãos a todos os níveis de Educação, de acordo com as capacidades de cada um.

O governo brasileiro sempre adotou a política de cotas, desde os diversos “benefícios” que imigrantes brancos receberam para virem para o Brasil após a abolição da escravização, até a existência da Lei 5.645, apelidada de Lei do Boi, que vigorou de 1968 até 1985, e consistia na reserva de 50 % das vagas dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária de instituições públicas para fazendeiros e filhos destes, proprietários ou não de terras (Brasil, 1968). Ou seja, por quase duas décadas, o Estado garantiu vagas nas universidades para os filhos da elite rural brasileira e não há registros de manifestos externando alguma indignação ou revolta com esta lei.

Sendo assim, é possível concluir que a grande “problemática” em torno das políticas de ações afirmativas não está na idéia de diminuir desigualdades, mas de perpetuar o racismo. Isto é, para uma parcela da população, o problema não está na reserva de vagas, mas na reserva de vagas para negros e indígenas. Acreditamos que o que preocupava aqueles que se manifestaram em 2006, e continuam até a atualidade, não era o falso argumento de que estariam prestes a ferir a constituição, mas, provavelmente, que teriam que abrir mão de alguns privilégios da branquitude brasileira, principalmente aqueles ligados à educação, ao acesso e permanência nas

Universidades, pois a medida que pessoas negras e indígenas conseguem ocupar estes espaços, mudanças cruciais, ou até estruturais podem acontecer neste país.

Algumas delas seriam como o da branquitude não ser mais a maioria a acessar os espaços de poder no Brasil, ou não deterem mais a produção intelectual no país, ou não conseguirem controlar mais as narrativas sobre o Brasil, ou ainda, não estarem mais no topo da pirâmide social e poderem divulgar a ideia de que isso se deu por mérito e não pelo racismo que estrutura este país.

Sobre as políticas públicas na educação para a população negra e indígena no Brasil: uma trajetória de resistências e lutas por direitos

Como já mencionamos, o objetivo de uma ação afirmativa é diminuir ou eliminar desigualdades, dando condições para que grupos sociais reconhecidamente discriminados possam alcançar equidade de condições.

Segundo o IBGE (2022a), no estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, a população negra tem os piores índices em todas as áreas analisadas como, moradia, emprego, segurança, saneamento e educação. Ao observar as populações indígenas, o contexto também é preocupante. Segundo o Censo Demográfico 2022 Indígenas: Alfabetização, registros de nascimentos e características dos domicílios, embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído, não há muito o que se comemorar, visto que apesar de 84,9% das 1,2 milhão de pessoas indígenas de 15 anos ou mais serem alfabetizadas em 2022, quando em 2010 eram 76,6%, esse número ainda é abaixo da média nacional, que foi de 93,0%. Outro dado observado neste censo foi o saneamento básico e este não apresentou melhora, pois a maioria dos indígenas, tanto os que moram em domicílios particulares permanentes, quanto os que viviam em terras indígenas, convivia com pelo menos uma situação de precariedade ou de ausência de saneamento básico relacionados a abastecimento de água, destinação de esgoto ou destinação de lixo (IBGE, 2022b).

Tal resultado é fruto do racismo, este sistema de opressões que nega direitos e discrimina, de maneira consciente ou inconsciente, tendo a raça ou a cor por fundamento

(Ribeiro, 2019, p. 12). No Brasil, tal fenômeno acontece devido à própria estrutura da nossa sociedade, que foi construída por meio da exploração e da inferiorização das populações negras e indígenas.

Dentre as diversas políticas de ações afirmativas que poderiam ser criadas para estes grupos, é possível observar que os movimentos sociais sempre lutaram por ações, na maioria das vezes, no campo da educação, por acreditarem que, devido a forma como o Brasil foi e está estruturado, esta seria o caminho mais interessante e eficaz para promovermos transformações sociais neste país.

Sabemos que logo após a invasão dos europeus ao Brasil, a primeira mão de obra escravizada foi a indígena, que foi predominante no século XVI e perdurou até o século XVII, quando foi substituída pela negra. A mudança se deu por diversos motivos, dentre eles podemos destacar o alto número de mortalidade indígena, devido ao estranhamento cultural e às doenças contraídas no contato com portugueses e africanos, e também o interesse da Igreja católica em ampliar o número de fiéis catequizando os indígenas. Diante disso, iniciou-se o processo por conseguir outra mão de obra escravizada, a negra, que perdurou até o século XIX. Com isso, o Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravização, por meio da assinatura da Lei Áurea, em 1888.

Também é de nosso conhecimento que esse movimento de abolição só aconteceu devido ao entendimento de que tal sistema de exploração não era mais vantajoso, já que, a resistência ou a “hostilidade” dos povos indígenas e negros sempre existiram.

Sobre os povos indígenas, podemos destacar a resistência religiosa, quando recusavam o batismo católico e a catequese, a antropofagia, as fugas para os quilombos e os conflitos, que foram inúmeros (Oliveira; Freire, 2006, p. 53). Assim como os indígenas, de acordo com Abdias do Nascimento (2016), a resistência negra era forte e organizada, manifestando-se de diversas formas, violentas e não violentas, como o aborto, o suicídio, o crime, a fuga, a insurreição, a revolta, a fé e o banzo (Nascimento, 2016, p.71), espalhando-se por todo território brasileiro desde a chegada dos primeiros navios negreiros, permanecendo durante todo período colonial, até hoje. Desse modo, no ato de Princesa Isabel, já não havia muitos escravizados, pois eles já estavam abrigados em quilombos ou haviam conquistado suas alforrias, tudo fruto de muitas lutas (Nascimento, 2016).

Outra razão para a assinatura da Lei Aurea foram as pressões de parceiros comerciais, como a Inglaterra, que queriam desenvolver por aqui um mercado consumidor, o que não seria possível com mão de obra escravizada.

Ademais, neste período, fortaleceu-se a difusão das teorias eugenistas, um movimento criado por Francis Galton, primo e seguidor das teorias de Charles Darwin, na segunda metade do século XIX, que tinha por objetivo desenvolver o aperfeiçoamento da raça humana. Tal pensamento surgiu a partir das ideias de:

Purificar a raça. Aperfeiçoar o homem. Evoluir a cada geração. Superar-se. Ser saudável. Ser belo. Ser forte. [...] Para ser o melhor, o mais apto, o mais adaptado é necessário competir e derrotar o mais fraco pela concorrência. Luta de raças. Para a política, luta de classes (Diwan, 2007, p. 21).

E, no contexto brasileiro, segundo Pietra Diwan (2007), tal teoria consolidou um projeto que visava tornar o Brasil um país de brancos e, portanto, um país “desenvolvido” e “limpo”, legitimando a ideia da inferioridade das populações negras e indígenas e da superioridade da população branca. Para isso, era necessário suprimir, excluir a população negra e indígena da dinâmica socioeconômica e cultural brasileira.

Considerando que, devido ao grande número de africanos sequestrados e trazidos para o Brasil e dos estupros de mulheres negras, ocasionando processo forçado de miscigenação, a população brasileira no século XIX era majoritariamente negra, uma das medidas tomadas para embranquecer o país fora abolir a escravização e não oferecer nenhuma condição de inserção desses ex-escravizados na sociedade brasileira na pós-abolição.

Para Guerreiro Ramos (1957) e Gisele de Alencar (2011), esse projeto de exclusão e marginalização do povo negro encontra-se tanto na esfera simbólica, quanto na concreta. No campo ideológico, desenvolveu-se na consciência e no imaginário coletivo uma carga de significados pejorativos sobre o ser negro, muitas vezes amparado por leis, como a que proibia a prática da capoeira, de 1890, ou prática religiosa do candomblé, prevista na constituição de 1824. Já no campo concreto, também se criou uma gama de estratégias legais para impedir qualquer possibilidade de sobrevivência ou ruptura da condição marginal da população negra, como as políticas de imigração, que estimulavam a entrada de brancos europeus e proibiam a entrada de qualquer pessoa de raça de cor preta no Brasil, de 1890; a Lei de facilitação de crédito para a compra de terras para os imigrantes brancos e a Lei da vadiagem, de 1941, que facilitou

o encarceramento em massa da população negra, visto que tal lei previa a prisão de pessoas que não tivessem trabalho comprovado e ficassem em bares ou nas ruas. Tais pessoas eram, em sua maioria, pessoas negras.

Abdias do Nascimento (2016) complementa tal reflexão recordando que em 1911, em Londres, durante o Primeiro Congresso Universal de Raças, o cientista João Batista de Lacerda declarou, após refletir sobre as políticas imigratórias da época, sobre a força da miscigenação e do “sangue ariano”, que até o ano de 2012, a população negra estaria extinta do Brasil (Nascimento, 2016, p. 86-87).

Sobre a população indígena, além dos assassinatos em massa nas chamadas “guerras justas”, ou seja, guerras consideradas defensivas, ou como punição pela prática de antropofagia, a tentativa de extermínio também aconteceu de maneira ideológica, quando muitos povos indígenas foram aldeados, isto é, eram aqueles que se propunham a aceitar os costumes europeus, a serem batizados, catequizados e serem transferidos para outras áreas mais próximas dos colonizadores. Então, passavam a morar próximo das missões jesuítas, o que era de interesse do governo português. Por debaixo das vidas dos colonizadores, os indígenas ficavam-lhes subordinados. Mesmo que não fossem escravizados, trabalhavam para seu sustento e o enriquecimento da missão e, além disso, eram constantemente chamados para atuarem nas guerras contra indígenas hostis ou europeus conquistadores (Almeida, 2000).

Há também os estereótipos em torno dos povos indígenas que foram fortemente difundidos no Brasil devido ao processo de branqueamento, como a generalização dos povos, a ideia de que eles são selvagens, preguiçosos, improdutivos ou que devem ficar somente reclusos nas florestas e não acessar a Universidade ou outros espaços, sob a acusação de não serem “indígenas verdadeiros” caso optem por estudar ou trabalhar fora das aldeias.

Assim, minando qualquer possibilidade de mobilidade dos sobreviventes da escravização, acreditavam que em poucos anos, o Brasil poderia se tornar um país de brancos. E é sob essa perspectiva racista que nasce o projeto de nação brasileira, invisibilizando toda contribuição científica, tecnológica e cultural do povo negro e indígena, reduzindo-a apenas a uma mão, um braço forte, “acostumado” ao trabalho braçal, selvagem, submisso e apático politicamente.

Diante disso, pensar o sistema educacional brasileiro, assim como a sociedade na qual está inserido, é refletir acerca de uma instituição construída sob valores racistas, que opera à sombra de um projeto de exclusão tanto dos saberes negros e indígenas, quanto de pessoas

negras e indígenas do espaço escolar e de Ensino Superior. Sobre isso, é importante destacar algumas leis que possibilitaram a consolidação desse projeto.

Referente à educação básica e a população negra, temos o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou as escolas primárias e secundárias na Corte, tornando o ensino gratuito, e não permitia o acesso dos escravizados às escolas públicas país (Brasil, 1854); o Decreto n.º 7.031, de 6 de setembro de 1878, que permitiu que os negros frequentassem a escola pública somente no período noturno, embora eles dependessem da boa vontade de seus escravizadores e, também, das suas condições físicas, após um longo dia de trabalho (Brasil, 1878); e a Reforma Rivadávia Correa, de 1911, que, no intuito de “melhorar a clientela” da escola pública, implementou a cobrança de taxas educacionais e a realização de exames admissionais, tornando o acesso dos negros, praticamente, impossível (Almeida; Sanchez, 2016, p. 238).

Ademais a essas leis, que durante muito tempo impediram o acesso dos negros à educação, é relevante observar que mesmo depois da implementação de uma educação básica obrigatória, pública e gratuita para todos, em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases, as dificuldades para a população negra conquistar o direito a uma educação de qualidade continuaram, pois embora conseguissem acessar a escola, não permaneciam. As razões são desde atitudes racistas no convívio escolar (humilhações e discriminações), até a adoção de um currículo que apaga os saberes negros e toda a contribuição negra na construção e desenvolvimento do país. Assim, verifica-se que essa exclusão de pessoas negras do sistema educacional se dá não somente pela via física, mas também de maneira simbólica, por meio do epistemicídio. Tal conceito, cunhado por Boaventura Santos (1996), foi observado na sociedade brasileira por Sueli Carneiro (2005) e significa o apagamento sistêmico de práticas, produções, modos de ser, idiomas e saberes produzidos por grupos oprimidos. É a invalidação de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como selvagens e primitivas. Desse modo, mesmo quando acessam o sistema educacional, a permanência desses grupos é prejudicada, o que os leva à evasão. Citamos Carneiro (2008):

Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da

diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (Carneiro, 2008).

O resultado desse movimento são as desigualdades que assolam a sociedade brasileira. De acordo com dados do IBGE (2005), verifica-se que entre os chamados analfabetos absolutos acima de 15 anos, 7,1% são brancos e 16,9%, negros. Já sobre os classificados como analfabetos funcionais têm 18,4% de brancos e 64,6% dos negros. Sobre as desigualdades na Educação básica, observa-se uma forte presença negra no Ensino Fundamental e uma queda no Ensino Médio, quando a população branca corresponde a 63,7% e a negra a 49,3%. No Ensino Superior, de acordo com o IBGE 2014, a presença de estudantes brancos era de 23,4%, enquanto a dos negros era de 10,7%. (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018)

Quando pensamos na população indígena, tal realidade é ainda mais complexa, visto que até pouco tempo, eles eram totalmente excluídos do sistema educacional. Observar esta trajetória é fundamental para compreendermos que existia e ainda existe um processo de exclusão da população negra e indígena do sistema educacional brasileiro e consequentemente, da sociedade brasileira. Entretanto, também é importante sabermos, que a resistência negra e indígena sempre foi atuante, desde o período colonial, e sempre lutou para enfrentar o racismo na sociedade brasileira, principalmente reivindicando medidas para que o direito constitucional fosse garantido para todos.

Nilma Lino Gomes (2017), em sua obra *Movimento negro educador*, reforça que ao longo da história, dentre as diversas formas de recusa à submissão ao sistema que lhes fora imposto, a luta pelo acesso e permanência das pessoas negras à educação foi uma das mais intensas, já que se entende que a educação é um meio eficaz de combate ao racismo e, consequentemente, de diminuição das desigualdades. Portanto, pauta prioritária do Movimento Negro.

Ainda durante o período da escravização, embora a educação pública fosse negada aos negros, já existia um pequeno grupo de intelectuais negros como Luis Gama, Maria Firmina dos Reis, Cruz e Sousa, entre outros. Isto se deu, porque eles poderiam frequentar instituições privadas ou receber instrução doméstica. Sobre isso, há relatos que apontam para a prática de alguns senhores de instruir escravizados para desempenharem trabalhos específicos (Almeida; Sanchez, 2016, p. 237). Ademais, havia organizações negras nas quais a população escravizada era alfabetizada e aprendia a calcular, além de preservar práticas culturais e

religiosas. Outro dado era a instrução oferecida por padres, que embora tinham o objetivo de catequização, possibilitaram a alfabetização de alguns escravizados que, acabavam repassando esse conhecimento para outros escravizados. Outrossim, existia a aprendizagem por meio da observação das aulas das sinhás nas fazendas (Silva; Araújo, 2005).

Após a abolição, a população negra passou a se articular enquanto Movimento Negro, cobrando ações do poder público, mas também, propondo ações próprias, diante da desassistência do Estado. Uma dessas organizações foi a Frente Negra Brasileira (FNB), que já no início do século XX atuava em diversas áreas como política, imprensa, cultura e educação. No âmbito da educação, por exemplo, segundo Petrônio Domingues (2008), houve a implementação da primeira escola com acentuada estrutura pedagógica voltada para negros.

Na década de 1970, o movimento negro fortaleceu-se e atuou de forma mais orgânica na sociedade brasileira, buscando articulações que pudessem oferecer estratégias mais efetivas no combate ao racismo. Foi nesse período que verificou-se uma presença, ainda que muito pequena, de pessoas negras, ativistas do Movimento Negro, em espaços de poder como a universidade. Neste ambiente, seus corpos circulavam não só no lugar de estudantes, mas como pesquisadores e professores, levando para um espaço racista, conhecimentos advindos de saberes negros e populares. Foi o caso de Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Luiza Bairros, Gizélida Melo do Nascimento, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Milton Santos, entre outros, que num movimento insubmisso e estratégico, ocuparam o espaço acadêmico, tão inóspito para pessoas negras, e o modificaram, tecendo uma intelectualidade negra, que circula e molda o pensamento brasileiro até a atualidade.

Já na década de 1980, no período de redemocratização, vimos ativistas do Movimento Negro ocupando cargos de vereadores, deputados, senadores e, neste espaço, lutaram por uma legislação antirracista, com diversos projetos de combate à discriminação racial.

Um marco importante nesta época foi *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida*, que ocorreu em 1995, em Brasília, e teve como resultado o documento intitulado *Programa para a Superação do Racismo* que foi entregue ao presidente da república Fernando Henrique Cardoso, nele havia a demanda de Ações Afirmativas em prol das pessoas negras. No mesmo dia, o presidente assinou o decreto que instituiu o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra*. Tal ato foi muito significativo, pois foi a primeira vez que o chefe do Estado reconheceu que o Brasil era um país racista. Segundo Delton Felipe e Lima (2022), a marcha gerou uma agenda de eventos nacionais e internacionais

para discutir o racismo no Brasil e formas de combatê-lo, como as cotas para pessoas negras nas Universidades e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Políticos e políticas como Abdias do Nascimento e Benedita da Silva apresentaram, já nesta época, projetos de lei propondo cotas raciais nas universidades, lei que só foi promulgada em 2012, no governo de Dilma Rousseff. Todavia, no início do século XXI, antes da lei entrar em vigor, ativistas do Movimento Negro, articulados com a militância dentro das universidades já pensavam maneiras de um sistema de cotas ser implementado. Assim, instituições como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Estadual de Londrina e Universidade de Brasília, implementaram as cotas raciais, sendo a UNB, a primeira universidade federal a fazer esse movimento, em 2004 (Santos; Scopinho, 2016).

Os Movimentos sociais indígenas também estiveram presentes em momentos importantes da sociedade brasileira e o resultado dessas lutas foi a conquista de direitos como à cultura, direitos legais e direito à terra para os povos originários, e o Estado terá a obrigação de zelar por esses direitos, atestados na Constituição de 1988, o direito a Educação Escolar Indígena, atestado na Lei de Diretrizes e Bases na educação (LDB) de 1996, que atestava uma educação diferenciada, bilingue e nas terras indígenas e em 2002, conquistaram o direito a gestar suas próprias vidas, pois foi declarado no código civil a competência dos indígenas, visto que até então eram considerados incapazes.

Ademais a essas, os movimentos negros e indígenas conquistaram a promulgação das leis a 10.639/03 que, modifica a LDB e obriga o ensino de História e Culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas, a 11.645/08 que também altera a LDB e obriga o ensino de História e Culturas indígenas nas escolas, a 12.288/10 que define o Estatuto da Igualdade racial e a 12.711/12, que define as cotas raciais (Brasil, 2003, 2008, 2010, 2012).

As Políticas de ações afirmativas raciais na Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Após este histórico sobre como as políticas públicas de ações afirmativas na educação para pessoas negras e indígenas foram conquistadas no Brasil, nos propomos nesta seção a refletir sobre tais políticas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a UTFPR.

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, em Curitiba, foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910, ocupando um imóvel na Praça Carlos Gomes que anteriormente, pertencia ao Conservatório de Belas Artes, fundado por Paulo Ildefonso d'Assumpção que foi nomeado diretor do novo estabelecimento. Seu irmão Pamphilo d'Assumpção era presidente da Associação Comercial e Industrial do Paraná, o que foi importante para o apoio dos principais setores políticos e econômicos do estado. Inicialmente foram oferecidos os cursos de alfaiataria, marcenaria e sapataria. Em seguida de serralleiro mecânico e seleiro tapeceiro.

Em 1930, com a assunção do presidente Getúlio Vargas, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná recebeu uma nova infraestrutura com o governador Manoel Ribas. Seguindo a ideologia governamental, as escolas foram estimuladas a fortalecer valores cívicos, a disciplina, o vigor físico, o trabalho. Em 1938, regulamentou-se o funcionamento dos cursos noturnos nos chamados liceus. Exigia-se idade mínima de 16 anos, boa conduta, que fosse operário e não tivesse doença infecto contagiosa. (Leite, 2010, p. 37)

A partir do decreto 4127 de 25 de fevereiro de 1942, muda-se a denominação de Liceu Industrial do Paraná para Escola Técnica de Curitiba. A duração de cursos industriais, destinados a formação de artífices altamente qualificados, seria de 4 anos podendo matricular-se jovens entre 12 e 17 anos.

Havia uma exceção, que era o curso de corte e costura, destinado ao público feminino. E o curso de decoração de interiores tinha uma maioria feminina. Todas as mulheres deviam assistir ao curso de Economia Doméstica. O ensino destinado as jovens tinham por objetivo torná-las prendadas, donas de casa.

A instituição tem o objetivo de ser uma escola técnica, destinada a formar mão de obra, com uma divisão de gênero de trabalho determinante para o que seria função para homens e mulheres.

Em 1944, o Ministério de Educação e Saúde liberou para a Escola Técnica de Curitiba verba de 1 milhão de cruzeiros para aquisição de máquinas e equipamentos. Getúlio Vargas assina o decreto 16399 que determina que são considerados de utilidade pública os imóveis localizados ao redor do estabelecimento. São desapropriadas as áreas vizinhas pertencentes a particulares, gerando revolta. Em 1946, foram realizadas várias reformas, tendo entre elas um internato. Este era destinado a jovens que vinham do interior e era fornecida alimentação pelo tempo que permanecessem internos. Em sua maioria, cursavam o primeiro e o segundo ano do industrial básico (Leite, 2010, p. 47).

Cria-se em 1946 a Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial (CBAI) um programa de cooperação Brasil- Estados Unidos, que tinha por objetivo formar professores para atuar no ensino industrial. O desenvolvimento da Escola Técnica nos cursos de Cultura Geral criou um atrito entre professores que tinham mais formação e mestres de oficina, com pouca escolaridade.

Criam-se espaços diferenciados, inclusive físicos, entre profissionais que se acreditava que tinham prática de ofício, mas não formação teórica e vice-versa. Quando se tratava de cursos que exigissem força e ou fosse da área tecnológica, envolvendo questões mais complexas e elaboradas, pertenciam ao universo masculino.

Em 16 de fevereiro de 1959 o presidente Juscelino Kubistchek sancionou a Lei nº 3552, que transformava as escolas industriais e técnicas em autarquias, justificando que isso trazia maior autonomia. A Escola Técnica de Ensino tornou-se Escola Técnica Federal do Paraná (Leite, 2010, p. 55).

Em 25 de abril de 1961 o presidente Jânio Quadros sancionou o decreto 50492 que transformou o Curso industrial Básico em Ginásio Industrial. A Lei 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – dividiu o ensino técnico de grau médio, formado pelos cursos industrial, agrícola e comercial, em Ensino Ginasial, com duração de quatro anos, e Colegial com, no mínimo, três anos (Leite, 2010, p. 56).

Foi em 5 de outubro de 1973 que foram aprovados os cursos de engenharia de Operação, com 40 vagas ofertadas para a construção civil. Em 1976, a Escola Técnica Federal do Paraná contava com Engenharia da Construção Civil, Eletrônica e Eletrotécnica.

A Lei nº 6545 de 30 de junho de 1978, cria um sistema de educação visto como "verticalizado" envolvendo segundo grau, graduação e pós-graduação na área tecnológica e direcionamento para atividade industrial (Brasil, 1978). Assim, a Escola Técnica Federal do Paraná tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

A mudança do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná para Universidade Tecnológica Federal do Paraná se dá em 15 de setembro de 2003. Com o decreto nº 6096, de 24 de abril desse ano, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Hoje, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná possui 13 Campi, com grande destaque nos cursos das áreas exatas e tecnológicas. Ao se deparar com figuras que apontam

sua origem, percebe-se uma presença negra quando a instituição era a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, pois era um ensino profissionalizante voltado a crianças em situação de vulnerabilidade social. Observe na figura, como existe uma marcada presença negra:

Figura 1 - Escola de Aprendizes Artífices do Paraná



Fonte: (Curitiba, 2022).

Hoje, porém, após 21 anos de história como Universidade, esta presença negra não é marcante, principalmente nos Campus do interior. A UTFPR implantou cotas sociais em 2008 com 50% de estudantes que viessem de escola pública. Foi 30% a mais que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) de cotas chamadas sociais, e as cotas raciais são implantadas apenas em 2013, a partir da Lei nº 12.711/2012 chamada “Lei de Cotas” que estabelece:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Brasil, 2012).

Mesmo assim, a universidade não realizava bancas de heteroidentificação, apenas autodeclaração de candidatos (as) autodeclarados pretos (as) e pardos (as). A partir da pressão da comunidade acadêmica, do Ministério Público e a entrada de professores e técnicos administrativos negros e negras na instituição, que ingressam a partir da Lei 12.990/14, que garante 20% de cotas para negros nos concursos públicos federais, começou a existir um tensionamento deste público para que as bancas de heteroidentificação fossem realizadas na instituição, pois a UTFPR foi uma das últimas universidades a não realizá-las na graduação, para garantia da efetividade de lei de cotas.

Desta forma, é aprovada a Resolução COUNI/UTFPR nº 122, de 19 de dezembro de 2023, que estabelece os procedimentos para implantação e atuação em comissão e bancas de heteroidentificação em processos seletivos para graduação, pós-graduação e concursos na UTFPR. Nesta Resolução, as bancas abrangem todos os processos seletivos da Universidade. Ela determina:

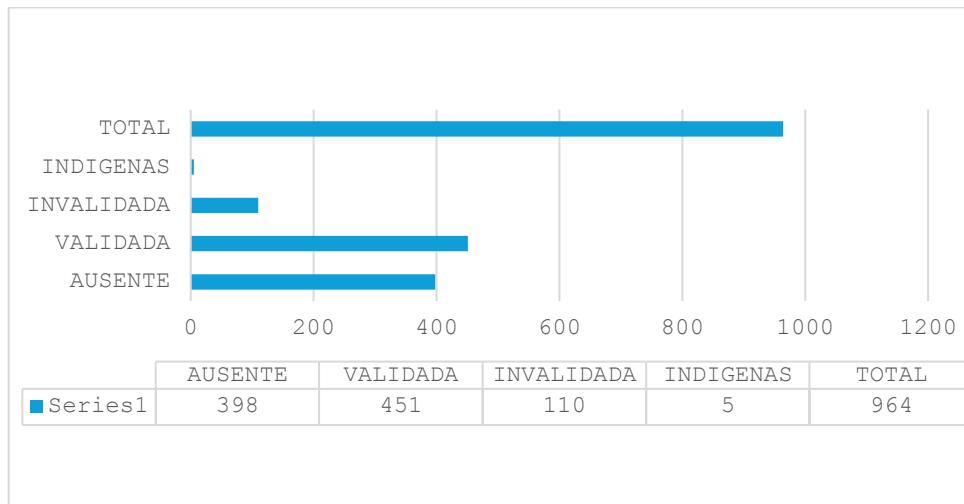
Art. 3º O público-alvo das políticas afirmativas para reserva de vagas aos candidatos pretos ou pardos é o definido no Art. 3º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (UTFPR, 2023).

A banca de heteroidentificação é uma forma de validação ou não da autodeclaração realizada pelo (a) candidato (a). Determina-se um número ímpar de membros para análise da autodeclaração do (a) candidato (a).

Os dois primeiros processos de análise de heteroidentificação na graduação foram realizados nos processos seletivos do vestibular de 2024. Como foi um processo realizado pela Fundação de Apoio a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (FUNTEF), foram selecionados membros mais experientes da comissão e outros de outras instituições, com experiência e pesquisa e estudo na área de políticas afirmativas raciais. As bancas foram síncronas e on-line, por abranger vários Campi da UTFPR, com 3 membros nas bancas.

Os dois vestibulares abrangeram 964 candidatos (as) para a avaliação, conforme gráfico a seguir:

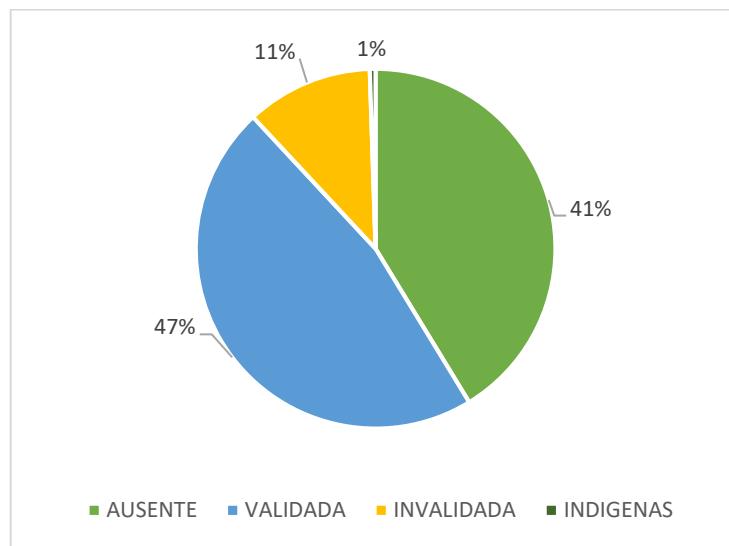
Gráfico 1 - Candidatos(as) das bancas dos dois vestibulares de 2024



Fonte: Organizado pelas autoras, a partir dos dados do vestibular da UTFPR

Observamos que nestes dados foram incluídos os autodeclarados indígenas, apesar destes não realizarem bancas de heteroidentificação, pois sua análise, ao contrário de pretos e pardos, é realizada por pertencimento étnico na comunidade e ancestralidade. Do total geral, havia apenas cinco candidatos (as) indígenas.

Gráfico2 - Candidatos (as) das bancas dos dois vestibulares de 2024

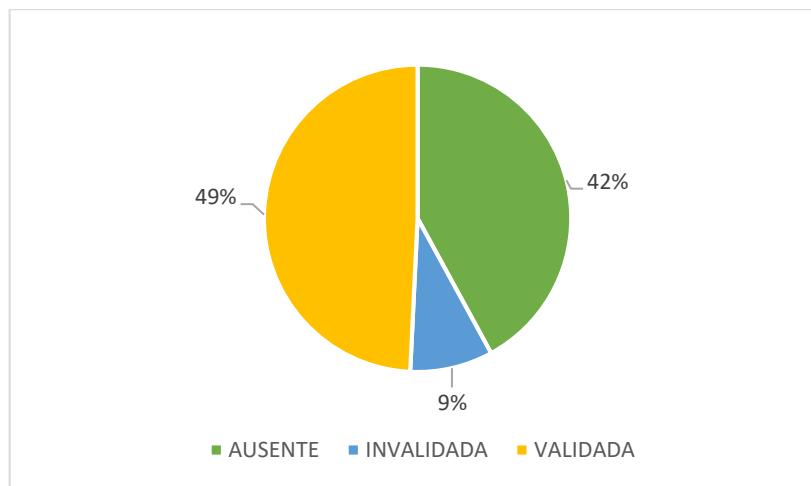


Fonte: Organizado pelas autoras, a partir dos dados do vestibular da UTFPR

Nestes números relativos aos dois processos seletivos, observamos que há um número significativo de ausentes (41%). O número de validados é 47% e invalidados é 11%, o que

mostra a importância da realização das bancas. Agora, serão analisados os gráficos relativos a cada processo. No vestibular de verão, realizado no início do ano, tivemos 395 estudantes.

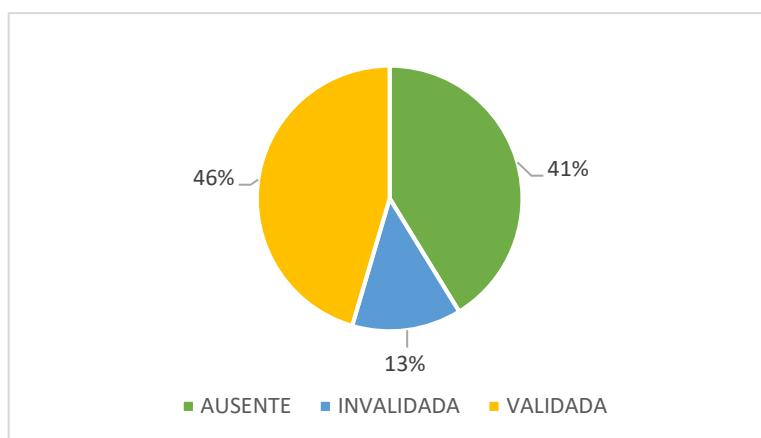
Gráfico 3 - Candidatos(as) da Primeira Chamada



Fonte: Organizado pelas autoras, a partir dos dados do vestibular da UTFPR

Destes estudantes, 42% são ausentes, 49% validados (as) e 9% invalidados (as). Foi nesta chamada que se inscreveram 5 indígenas. Observamos que 58% dos (as) estudantes participaram das bancas, um pouco mais que a metade. Agora, em relação ao segundo processo seletivo, observamos a seguinte situação:

Gráfico 4 - Candidatos(as) da Segunda Chamada



Fonte: Organizado pelas autoras, a partir dos dados do vestibular da UTFPR

Neste processo, os (as) candidatos (as) ausentes foram 41%, apenas 1% a menos que na primeira chamada. O número de validados foi 46%, tendo diminuído 3% em relação a primeira chamada. Foram 13% invalidados (as), tendo aumentado 3% em relação a primeira chamada.

Este número de candidatos (as) é bem menor que a concorrência geral, o que mostra que a presença de estudantes negros e negras com a Lei de Cotas tem aumentado, mas tem um número muito menor que na sua origem, na Escola de Aprendizes Artífices.

Ainda há muito que melhorar na UTFPR em relação a temática étnico racial. Os (as) candidatos (as) se autodeclararam pretos e pardos nas bancas, na sua maioria pontuam que não são “tão pretos para serem considerados negros, nem tão brancos para serem brancos”, se mostrando inseguros em relação a assunção da identidade. A evocação da mestiçagem e descendência é o mecanismo muitas vezes utilizado para conseguir uma vaga, sendo que muitos destes candidatos (as) são pessoas brancas. Além disso, na universidade não se observa um letramento racial e um trabalho de permanência voltado a este público. Também em 2024 foi aprovada a Pró Reitoria de Assuntos Estudantis e hoje, tem sido criado esse debate em relação a diversidade racial (pessoas negras, indígenas, mulheres) para efetivação de uma diretoria voltada a essa pauta na Pró Reitoria, ainda em fase inicial.

Porém, na consolidação das políticas afirmativas ainda existem várias barreiras, também de orçamento para as ações do NEABI, sejam estas de capacitação, pesquisa, trabalho de base com estudantes indígenas, quilombolas, pretos e pardos, seja um trabalho com a comunidade acadêmica, e outros estudantes e profissionais que atuam na universidade, promovendo uma ação que minimize o racismo estrutural existente na sociedade, que também está presente nos diversos espaços universitários.

Considerações finais

Neste texto, acompanhamos a história do racismo estrutural no Brasil e constatamos que pessoas negras e indígenas sempre foram excluídos das condições materiais no nosso país e da Educação, o que dá início a uma dívida de reparação.

Porém, essa reparação só vem em forma de políticas a partir da Lei nº 12.711/2012, que estabelece as cotas raciais nas universidades e institutos federais. Algumas universidades iniciam a política de cotas raciais a partir de 2003, compreendendo como uma garantia constitucional. A UTFPR até atende o que estabelece a Lei de Cotas, porém só estrutura e

regulamenta as bancas de heteroidentificação a partir de 2023, e iniciando as bancas no vestibular de 2024.

Embora em seu histórico, seja possível observar que a UTFPR, que iniciou sua trajetória não como Universidade, mas como Escolas de Aprendizes Artífices, em 1910, fora criada para atender o público de crianças em situação de vulnerabilidade, com as chamadas cotas sociais, que beneficiou pessoas negras, hoje, um século depois, a UTFPR não é uma universidade negra e nem indígena. Como pudemos perceber, assim como a maioria das instituições de ensino superior deste país, a UTFPR foi afastando pessoas negras da Universidade, chegando a ser a última instituição do país a regulamentar as políticas de cotas, que iniciam institucionalmente a partir de 2024, tendo anteriormente algumas iniciativas de profissionais que se voltaram a diversidade na instituição com ações isoladas.

As próprias ações dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABIS) da Universidade iniciam de forma institucional tardeamente, com uma organização inicial em 2023.

Diante disso, concluímos que é necessário um trabalho não só de ingresso à universidade, mas também de permanência de estudantes negros (as) e indígenas.

Referências

A ÍNTegra do manifesto contra as cotas raciais. **Congresso em foco**, [s. l.], 4 jul. 2006. Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/noticia/97739/a-integra-do-manifesto-contra-as-cotas-raciais> Acesso em: 25 mar. 2025.

ALENCAR, Maria Gisele de. **Relações etnicorraciais**: saberes e experiências no cotidiano escolar. Londrina: UEL, 2010.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p.234-246, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991459>.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios aldeados no rio de janeiro colonial**: novos súditos cristãos do império português. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.199271>

ALVES, Claudete. **Negros**: o Brasil nos deve milhões. 120 anos de uma abolição inacabada. São Paulo: Scortecci, 2008.

BRASIL. **Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros

Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

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: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QT S61UNRpWTcd2>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

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: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: Brasil Imperio, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. Rio de Janeiro: Brasil Imperio, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Cr%C3%A9a%20cursos%20nocturnos%20para%20adultos,masculino%20do%20município%20da%20C%C3%84rte>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº. 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 10 abr. 2022

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Em legítima defesa. **Portal Geledés**, São Paulo, 10 out. 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/em-legitima-defesa/> Acesso em: 16 fev. 2024.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. O que você sabe sobre a presença negra em Curitiba? Ciclo de debates e livro contam. **Notícias**, Curitiba, 18 nov. 2022. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/o-que-voce-sabe-sobre-a-presenca-negra-em-curitiba-ciclo-de-debates-e-livro-contam/66211#:~:text=Segundo%20os%20coordenadores%2C%20os%20textos,trabalho%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Curitiba>. Acesso em: 16 fev. 2024.

DIWAN, Pietra. **Raça pura:** uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um ‘templo de luz’: a frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

FELIPE, Delton Aparecido; LIMA, Fernanda da Silva. **Cotas raciais:** gestão, implementação e permanência. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2022. *E-book*.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2004. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. (Estudos e Pesquisas, n. 15).

IBGE. Censo demográfico 2022 indígenas: alfabetização, registros de nascimentos e características dos domicílios, segundo recortes territoriais específicos. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a.

LEITE, José Carlos Corrêa. **UTFPR:** uma história de 100 anos. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editoriais Andes Ltda, 1957.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Campinas: Cortez, 1996.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: representações sociais em disputa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 1-13, 2016.

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

UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução UNI/UTFPR nº 122, de 19 de dezembro de 2023.** Estabelece os procedimentos para implantação e atuação em comissão e bancas de heteroidentificação em processos seletivos para graduação, pós-graduação e concursos na UTFPR. Curitiba: UTFPR, 2023. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visuializar&id_documento=4362401&id_orgao_publicacao=0 Acesso em: 23 jun. 2025

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	FERREIRA, A. C. declara ter participado da redação do artigo, e afirma ter sido de sua responsabilidade a Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal e

Investigação. MEDEIROS, J. M.
de declara ter participado da
Metodologia, Redação –
rascunho original; Supervisão,
Validação, Visualização,
Redação - revisão e edição.

Submetido em: 30 de março de 2025

Aceito em: 02 de julho de 2025

Publicado em: 02 de setembro de 2025

Editora de seção: Silvia Maria Rodrigues
Membro da equipe de produção: Junior Peres de Araujo
Assistente de editoração: Martinho Gilson Cardoso Chingulo