



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

TÚLIO BATISTA DA SILVA

**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E SERVIÇO SOCIAL: a questão
étnico-racial nos cursos privados em Pernambuco**

Recife
2025

TÚLIO BATISTA DA SILVA

**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E SERVIÇO SOCIAL: a questão
étnico-racial nos cursos privados em Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia da Silva Clemente

Recife
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Túlio Batista da.

Formação acadêmico-profissional e serviço social: a questão étnico-racial nos cursos privados em Pernambuco / Túlio Batista da Silva. - Recife, 2025.

141f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2025.

Orientação: Flávia da Silva Clemente.

Inclui referências.

1. Questão Étnico-Racial; 2. Serviço Social; 3. Formação Profissional; 4. Mercantilização do Ensino; 5. Movimento Negro; 6. Educação. I. Clemente, Flávia da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

TÚLIO BATISTA DA SILVA

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E SERVIÇO SOCIAL: a questão étnico-racial nos cursos privados em Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Flavia da Silva Clemente

Data de Aprovação: 07/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Flávia da Silva Clemente
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Evelyne Medeiros Pereira
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Tatiane Michele Melo de Lima
Universidade Federal de Pernambuco

Profº Drº Henrique da Costa Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Dedico para minha mãe e para todas as pessoas comprometidas com a
educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

Deixei os agradecimentos por último na escrita deste trabalho, e foi a melhor escolha que fiz. Hoje, sinto apenas gratidão.

À minha mãe, Nete: és o começo da vida, a base, o conflito, o amor e o conforto. Obrigado por tudo.

À minha orientadora, Flávia: agradeço por sempre me receber com um sorriso largo e por toda a paciência durante esse processo. Mesmo antes de entrar no mestrado, eu já sonhava em tê-la como orientadora, e não consigo imaginar essa jornada sem você. Uma simples conversa comigo já me enchia de esperança. Você é meu maior exemplo de professora e de ser humano. Obrigado.

À minha amiga Paloma: pelas trocas, pelas fofocas, pela companhia, pelas festas e pelos fervos. Agradeço ao destino por ter juntado nossos caminhos antes da graduação, durante ela, agora na pós e para sempre.

À Priscila Serafim: pelas conversas na pós e fora dela. Te admiro muito!

Ao meu grande amigo Joel: que o Serviço Social tenha cruzado nossos caminhos e os mantido unidos. Obrigado pelos papos, pelo carinho, pelos puxões de orelha e por sempre me receber com tanto afeto.

Aos meus amigos Pauly e Jorge: por todo o apoio ao longo desse processo e por uma amizade que não tem preço.

À Nathália Diógenes: por ter segurado minha mão no processo seletivo e me mostrado que era possível.

Às professoras do PPGSS da UFPE: pelas experiências em sala de aula.

Aos técnicos Thiago Ribeiro e Marco Espíndola: pelo suporte sempre presente.

Aos colegas da turma de mestrado de 2023 e das outras turmas, especialmente Sena e Luciele: pela parceria e trocas valiosas.

À Tati: por me receber tão bem no estágio de docência. Você é uma professora incrível.

À Evelyne, Tati e Henrique: por aceitarem fazer parte da minha banca. É uma alegria ter pessoas que admiro tanto nesse momento tão importante. Obrigado.

À CAPES: pelo apoio financeiro que tornou tudo isso realidade.

Por fim, a todas e todos que seguem lutando por uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Onde eu quero chegar, eu sei, tenho a visão bem clara.
Noites acordadas me fizeram sonhar.
Minha intuição forte me dizendo que era pra seguir,
Algumas barreiras que eu tive que atravessar.

Vai me guiar, a minha fé, vai me guiar
O caminho é tão importante quanto chegar.
E se eu errar? tá tudo bem, eu posso errar!
Se eu quero, eu posso, eu to fazendo acontecer!

Se essa brisa bater ainda tô de pé
Perto de casa eu vejo o céu tão azul.
Tive medo do oceano, hoje sou maré.
Nunca me senti tão forte, eu tô bem assim!

RESUMO

Este trabalho se concentrou em estudar o debate da questão étnico-racial na formação acadêmico-profissional em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, considerando a importância de avançar no debate étnico-racial na formação profissional e a relação com a mercantilização do ensino. Nessa perspectiva, buscamos discutir os fundamentos da questão étnico-racial no Brasil, a política de educação, o movimento negro, e analisar a incorporação desse debate nas instituições responsáveis pela formação de grande parte das/os assistentes sociais no Brasil, além de identificar as implicações do ensino no âmbito privado e as possíveis consequências para a formação. Realizou-se um levantamento das instituições de ensino ativas no estado de Pernambuco e a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e matrizes curriculares, com o objetivo de identificar a inserção do debate. As análises dos documentos foram realizadas com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996), no Projeto Ético-Político e nas ações das entidades representativas da categoria, com foco na ABEPSS. Os resultados evidenciaram que a formação em Serviço Social no âmbito privado incorpora o debate da questão étnico-racial de forma superficial em seus projetos pedagógicos e nos currículos, sem o compromisso necessário para uma formação antirracista. Entretanto, a pesquisa mostra que a categoria tem avançado no debate étnico-racial, necessitando continuar avançando para transbordar a formalidade e firmar a compreensão da questão étnico-racial como estruturante nas relações sociais.

Palavras-chave: Questão Étnico-Racial; Serviço Social; Formação Profissional; Mercantilização do Ensino; Movimento Negro; Educação.

ABSTRACT

This study focused on examining the debate on ethnic-racial issues in the academic-professional training of Social Work in private Higher Education Institutions (HEIs), considering the importance of advancing the ethnic-racial debate in professional training and its relation to the commodification of education. In this perspective, we aim to discuss the foundations of ethnic-racial issues in Brazil, education policy, the Black movement, and analyze the incorporation of this debate in institutions responsible for training a large portion of social workers in Brazil, in addition to identifying the implications of education in the private sector and the potential consequences for training. A survey was conducted of active educational institutions in the state of Pernambuco and an analysis of the Political Pedagogical Projects and curricular matrices was carried out, with the goal of identifying the inclusion of the debate. The document analyses were based on the Curriculum Guidelines for the Social Work Course (1996), the Ethical-Political Project, and the actions of representative entities of the category, with a focus on ABEPSS. The results revealed that the Social Work education in the private sector incorporates the ethnic-racial debate in a superficial manner in its pedagogical projects and curricula, lacking the necessary commitment to an anti-racist education. However, the research shows that the category has made progress in the ethnic-racial debate, needing to continue advancing to move beyond formality and establish the understanding of ethnic-racial issues as central in social relations.

Keywords: Ethnic-Racial Issues; Social Work; Professional Training; Commodification of Education; Black Movement; Education.

RESUMEN

Este trabajo se centró en estudiar el debate sobre la cuestión étnico-racial en la formación académico-profesional en Trabajo Social en las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas, considerando la importancia de avanzar en el debate étnico-racial en la formación profesional y su relación con la mercantilización de la educación. En esta perspectiva, buscamos discutir los fundamentos de la cuestión étnico-racial en Brasil, la política educativa, el movimiento negro, y analizar la incorporación de este debate en las instituciones responsables de la formación de gran parte de las/os trabajadoras/es sociales en Brasil, además de identificar las implicaciones de la enseñanza en el ámbito privado y las posibles consecuencias para la formación. Se realizó un levantamiento de las instituciones educativas activas en el estado de Pernambuco y el análisis de los Proyectos Políticos Pedagógicos y las matrices curriculares, con el objetivo de identificar la inserción del debate. Los análisis de los documentos se realizaron con base en las Directrices Curriculares para el Curso de Trabajo Social (1996), el Proyecto Ético-Político y las acciones de las entidades representativas de la categoría, con énfasis en la ABEPSS. Los resultados evidenciaron que la formación en Trabajo Social en el ámbito privado incorpora el debate sobre la cuestión étnico-racial de manera superficial en sus proyectos pedagógicos y en los currículos, sin el compromiso necesario para una formación antirracista. No obstante, la investigación muestra que la categoría ha avanzado en el debate étnico-racial, necesitando continuar avanzando para trascender la formalidad y consolidar la comprensión de la cuestión étnico-racial como estructurante en las relaciones sociales.

Palabras clave: Cuestión Étnico-Racial; Trabajo Social; Formación Profesional; Mercantilización de la Educación; Movimiento Negro; Educación.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição de Instituições Privadas com o curso de Serviço Social ativo, por região.....	118
Gráfico 2: Distribuição das datas de criação do curso de Serviço Social nas IES privadas com curso ativo.....	119
Tabela 1. Relação das IES privadas e as disciplinas que englobam a questão étnico-racial.....	121
Tabela 2. Ementas das disciplinas referentes à questão étnico-racial apresentadas nos PPPs dos cursos de Serviço Social presenciais das Instituições de Ensino Superior privadas.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CCECERNE - Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra

CCECAN - Centro de Cultura e Arte Negra

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CONEM - Coordenação Nacional de Entidades Negras

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ENEN - Encontro Nacional de Entidades Negras

ENPESS - Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social

ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

FNB - Frente Negra Brasileira

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNS - Frente Negra Socialista

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

MN - Movimento Negro

MNR - Movimento Negro do Recife

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial

OMC - Organização Mundial do Comércio

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PEP - Projeto Ético-Político

SECNEB - Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil

TEN - Teatro Experimental do Negro

UNE - União Nacional dos Estudantes

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Caminho metodológico	17
1.2. Estruturação do trabalho	19
2. FUNDAMENTOS DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E AS TEORIAS RACIAIS NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA	20
2.1. O conceito moderno de “raça” nasce com a América	21
2.2. Doutrina racial e Teorias Raciais	27
2.3. Raça e Racismo na Formação sociorracial do Brasil: A construção da nação brasileira	37
3. POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL: QUESTÃO ÉTNICO- RACIAL E AS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO PELA EDUCAÇÃO	59
3.1. Educação no Brasil e a População Negra: Caminhos e Contradições	60
3.1.1. Reforma Universitária de 1968: Expansão do ensino superior privado em debate	73
3.2. Negras/os Movimentando a Educação Brasileira	78
3.3. Desigualdade Racial no Brasil: índices sobre a população negra no mundo do trabalho e no ensino superior	90
4. CENTRALIDADE DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	93
4.1. Formação profissional e as Diretrizes Curriculares do Serviço Social: Há subsídios para uma formação antirracista?	102
4.2. Contribuições das entidades representativas: As ações da ABEPSS em debate	107
4.3. Formação Profissional e a Questão Étnico- Racial no Ensino Superior Privado: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134

1. INTRODUÇÃO

Lembro-me de um momento da minha infância, quando tinha entre seis e oito anos de idade. Eu estava sentado no chão da sala e, entre uma conversa e outra com minha família, disse que queria estudar na universidade quando crescesse. Minha mãe me olhou e disse que “não tinha dinheiro para isso”. Outras conversas seguiram, mas, na minha cabeça, o tempo parou por alguns instantes enquanto eu tentava entender por que era necessário dinheiro para estudar na universidade, mas não para a escola que eu frequentava todos os dias, onde o lanche e o fardamento eram gratuitos.

Com o tempo, fui compreendendo melhor e percebi que aquela breve frase da minha mãe carregava muitos significados. Primeiro, porque, há aproximadamente vinte anos, não era comum no meu bairro ver jovens cursando o ensino superior. A maior preocupação era terminar o ensino médio e arrumar um emprego. Bem sucedidos eram aqueles que conseguiam um curso técnico ou passavam em um concurso de nível médio. O grande medo das mães era que os filhos se envolvessem com o crime, e vi inúmeras vezes minha aflita, tentando nos afastar desse destino.

Enquanto escrevia esta dissertação, esse momento não saía da minha cabeça, pois esse relato tem profunda relação com as páginas que seguem e com este trabalho. Minha experiência de vida também o constrói, assim como a luta de tantas pessoas que me fizeram chegar aqui. Mesmo que eu tivesse escrito esta pesquisa sozinho, ela continuaria sendo um trabalho coletivo. Me desloquei e fui deslocado até este ponto, envolto em expectativas de mudança e erguido em defesa de um projeto político irrevogável. Não falo apenas do Projeto Ético-Político da categoria de assistentes sociais; falo de um projeto que existia antes da minha formação — o projeto contra o racismo, que atravessa a vida de milhões de brasileiros.

Sou negro, gay, cantor, compositor, assistente social e muitas outras coisas que sustentam minha existência. Sou um jovem nascido e criado no subúrbio do Recife, protegido e criado por uma mulher negra e mãe solo. Tudo o que atravessou minha trajetória foi motivo de luta — muitas vezes passiva e despercebida, mas sempre em movimento, o mesmo movimento que compõe esta pesquisa.

Busco ir além de pesquisar temas importantes para minha vida; interesse-me profundamente pela história do meu povo, dos que estão aqui e dos que já se foram. O lugar que ocupamos representa os avanços conquistados por muitos que lutaram no passado. Representa também a inquietação dos que lutam no presente, movidos pela urgência de transformação. Esta pesquisa não é neutra: é uma tentativa de contribuir para a sobrevivência e resistência diante do racismo e do capitalismo.

Meu interesse em pesquisar a questão racial na formação profissional em Serviço Social surgiu durante a graduação, que cursei em uma instituição privada. Percebi que a realidade dessa instituição apresentava questões e complexidades distintas das públicas.

Já na graduação, tinha consciência da centralidade da questão étnico-racial na formação em Serviço Social, e me inquietava presenciar certos episódios. Por exemplo, nas aulas sobre a formação da classe trabalhadora, o foco recaía sobre imigrantes que “trouxeram a experiência de luta para o Brasil”. Na disciplina de Direitos Humanos, um professor defendeu a existência do “racismo reverso” e, em outro momento, afirmou que o fim das mazelas enfrentadas pelos negros só seriam superadas por meio do empoderamento, reforçando a ideia de que a culpa pela situação racial e socioeconômica era nossa — dos próprios negros. Havia ainda comentários e ações racistas de colegas.

Por outro lado, tive experiências opostas a essas, como ver uma professora negra, a Prof^ª Dr^ª Teresa Cristina Vital, uma docente negra cuja presença em sala de aula já me trazia acolhimento. Seu compromisso com a formação era evidente ao trazer o debate étnico-racial com profundidade e criticidade. Em disciplinas que, sob outros docentes, não abordariam o tema, sua contribuição foi essencial. Outros professores negros também se integraram à instituição no final da minha graduação, seguindo seu exemplo.

Outro ponto importante é a modalidade do curso, anunciado como presencial, mas que seguia a autorização do Ministério da Educação (MEC) para ter até 20% das disciplinas em EaD¹, incluindo a disciplina de relações étnico-raciais. Organizamos um Diretório Acadêmico (DA) para exigir que essa disciplina fosse ofertada presencialmente. O coordenador do curso, embora solidário, pouco podia fazer, pois a decisão cabia aos empresários da educação. Se a disciplina fosse

¹ Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018.

presencial, outra igualmente importante teria de migrar para o EaD, onde os materiais eram genéricos e desprovidos de crítica.

É crucial mencionar as precárias condições de trabalho dos docentes: baixos salários e alta rotatividade. Professoras/es comprometidas/os com a formação e líderes de grupos de pesquisa — muitas vezes por iniciativa própria — eram demitidos quase todo semestre, prejudicando a formação. Sem esses docentes, as disciplinas e temáticas tomavam outros rumos, deixando de pautar a questão étnico-racial, limitando o desenvolvimento crítico. Esse problema, contudo, não é exclusivo das instituições privadas.

O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, após séculos de expropriação da humanidade e do trabalho de milhões de africanos/as e seus descendentes. O pós-abolição, porém, não garantiu mudanças necessárias para a população negra; pelo contrário, reforçou a subalternidade. O lugar imposto aos negros tem sido sobreviver aos rebatimentos da ideologia eugênica, ao mito da democracia racial, ao genocídio e às violências do racismo.

Uma formação que integre a questão étnico-racial como um dos eixos estruturais qualifica o olhar crítico sobre a latente desigualdade e as condições de vida da população negra e pobre. Esse olhar é fundamental para construir políticas públicas que atendam à classe trabalhadora em sua diversidade. Compreender a questão racial é essencial para entender a questão social—sem isso, as análises são incompletas e superficiais. Os equívocos afetam diretamente a intervenção do Serviço Social, cujo objeto surge da relação Capital x Trabalho (Netto, 2011), mas que não pode ignorar o racismo como estruturante das relações no Brasil (Oliveira, 2017).

O Serviço Social, em sua trajetória histórico-social, com a renovação profissional nas décadas de 1980 e 1990 e a construção de um projeto profissional emancipatório, posiciona a profissão no enfrentamento ao racismo. Quase simultaneamente a essa renovação, a política neoliberal começa a ser implementada no Brasil, mercantilizando o direito à educação e expandindo o ensino superior privado.

Diante dessa construção, até aqui realizada, surgiu a inquietação que fundamenta este trabalho: o compromisso de entender e analisar os caminhos que estão sendo trilhados na formação profissional, no que diz respeito à apropriação do debate sobre a questão racial nas IES privadas que oferecem o curso de Serviço

Social. Da mesma forma, destaca-se a defesa de uma formação de qualidade para os assistentes sociais, que serão confrontados com os rebatimentos de uma sociedade capitalista, racista e colonizada.

1.1. Caminho metodológico

Os caminhos se iniciam com a discussão apresentada e a pergunta-problema de pesquisa: Como os cursos privados de Serviço Social em Pernambuco incorporam a questão étnico-racial na formação acadêmica-profissional?

Para a análise do tema proposto — “Formação Acadêmico-Profissional e Serviço Social: a questão étnico-racial nos cursos privados em Pernambuco” —, o objetivo geral é “analisar a apropriação/incorporação do debate sobre a questão racial na formação acadêmico-profissional nas Instituições de Ensino Superior privadas na graduação em Serviço Social em Pernambuco”. O intuito é evidenciar a formação nas instituições que mais formam assistentes sociais no Brasil e compreender as implicações da mercantilização do ensino na incorporação da questão étnico-racial.

Os objetivos específicos, que são as etapas para atingir o objetivo geral e responder à pergunta-problema são: I) Discutir a gênese e o desenvolvimento da questão étnico-racial e a Formação Social Brasileira; II) Debater a Política de educação no Brasil, a Questão Racial e as lutas do movimento negro; III) Analisar a implementação da questão étnico-racial no Serviço Social e nos cursos das instituições privadas de Pernambuco através dos projetos políticos pedagógicos e matrizes curriculares.

O levantamento das IES privadas foi realizado por meio de consulta ao portal e-MEC para identificar quantas ofereciam o curso de Serviço Social. Foram selecionadas as instituições ativas na modalidade presencial, levantadas suas regiões de localização e verificado se possuíam fins lucrativos ou não. Em Pernambuco, segundo o e-MEC, 17 IES privadas ofertam o curso presencialmente, mas, no ano-base de 2024, apenas 5 mantinham turmas ativas. Essas integraram a nossa pesquisa, permitindo a análise objetificada.

Este trabalho tem caráter exploratório e está centrado na perspectiva crítica-analítica fundamentada no materialismo histórico, para a compreensão da totalidade, contradições e conflitos relacionados à sociabilidade capitalista e ao

objeto de estudo. Portanto o tipo de pesquisa desta dissertação é a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Na perspectiva crítica-analítica fundamentada no materialismo histórico-dialético,

O processo de conhecimento faz-se, então, através da produção de conceitos e categorias de caráter abstrato, cuja função é essencialmente metodológica. O conhecimento do real não implica simples agregação do maior número possível de dados e/ou fatos da realidade, mas sim apreensão das conexões entre esses variados elementos, de forma que se possa entendê-los em sua totalidade e na forma como essas conexões contribuem para a construção do processo histórico. Não se trata, portanto, de reproduzir o concreto tal como ele é, mas de reproduzi-lo enquanto concreto pensado. (Minto, 2006, p.8).

Para a compreensão do objeto de pesquisa e com o intuito de construir as bases teóricas utilizadas na análise, o tipo de pesquisa deste trabalho consistiu em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental e abordagem qualitativa.

Os caminhos metodológicos adotados para atingir os objetivos envolveram o levantamento bibliográfico, a revisão e pesquisa bibliográfica e documental, a análise dos documentos e referências bibliográficas, bem como a análise dos dados.

No levantamento bibliográfico, buscamos referências sobre o racismo na modernidade, com prioridade para as produções do sul global; a construção e o desenvolvimento das teorias raciais e do racismo científico; o racismo no Brasil; a formação socio-histórica do país; o movimento negro; a política de educação brasileira; a mercantilização do ensino; o ensino superior; os fundamentos socio-históricos do Serviço Social; as bases das diretrizes curriculares; o projeto ético-político e outros temas relacionados e/ou correlatos.

Após o levantamento bibliográfico, realizamos a pesquisa documental por meio do e-MEC, como já mencionado, buscando as IES ativas e credenciadas. Como a plataforma não disponibiliza os documentos desejados, pesquisamos nos sites institucionais das IES para coletar os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares. Além disso, enviamos e-mails solicitando os documentos que não estavam disponíveis nos sites. No site da ABEPSS, consultamos documentos recentes, como relatórios e outros materiais relacionados às atividades realizadas pela entidade sobre a temática, e, em seguida, realizamos a análise bibliográfica e documental.

A pesquisa documental tem como base os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) — mais conhecido como Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) — dos cursos

de Serviço Social privados em Pernambuco e as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (1996). O PPP é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (Vasconcelos, 2014, p.169). Deste modo, analisarei o Projeto Pedagógico de Curso buscando compreender, questionar e relacionar as posições presentes nas Diretrizes Gerais e nos debates cruciais presentes na base teórica da questão étnico-racial.

Com o levantamento e a revisão bibliográfica e documental, elaboramos quadros, gráficos e tabelas para uma melhor organização, compreensão e apresentação dos dados.

1.2. Estruturação do trabalho

A dissertação é dividida em cinco seções: Introdução, três capítulos e as considerações finais. O capítulo *Fundamentos da Questão Étnico-Racial e as Teorias Raciais na Formação Social Brasileira* trata da constituição do conceito moderno de raça, formado no processo de colonização da América, o que permite analisar como esse processo se relaciona com o desenvolvimento e a mundialização do capitalismo, a hierarquização dos seres humanos em raças (inferiores e superiores), a divisão racial do trabalho e a escravização de negros e indígenas. O capítulo discorre sobre as doutrinas e teorias raciais utilizadas como instrumentos de dominação e como essas teorias são empregadas e reformuladas na formação social do Brasil, em sua particularidade e complexidade nas relações sociais contraditórias.

O capítulo seguinte, *Política Educacional no Brasil: Questão Étnico-Racial e as Lutas do Movimento Negro pela Educação*, reflete sobre a construção da política educacional no Brasil e demonstra como a política foi utilizada no processo de formação da nação, com suas implicações nas relações sociais e na constituição da classe trabalhadora. Analisa as reformas educacionais, seus retrocessos e avanços, com foco na inserção da população negra. Evidencia o protagonismo do movimento negro pela educação. Por fim, apresenta o cenário socioeconômico atual da população negra no mercado de trabalho, rendimento, educação superior e ocupação.

O próximo capítulo, intitulado *Centralidade da Questão Étnico-Racial: Aspectos Relativos à Formação Profissional em Serviço Social*, apresenta a discussão sobre a relação do Serviço Social com a questão étnico-racial, desde sua gênese até a atualidade, demarcando a forma como a temática era abordada pelas profissionais e na formação. Aponta a importância das assistentes sociais negras no processo de reivindicação do posicionamento antirracista. Evidencia o projeto societário da categoria, as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, as ações das entidades contra o racismo, com destaque para a ABEPSS. Por fim, realiza a análise dos dados levantados sobre a formação profissional nas IES privadas, com base nos projetos políticos pedagógicos e nas matrizes curriculares.

As *Considerações Finais* apresentam uma reflexão sobre os objetivos alcançados, os limites encontrados ao longo da pesquisa e propõem direções para futuras investigações e avanços na área.

2. FUNDAMENTOS DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E AS TEORIAS RACIAIS NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

Este capítulo propõe a discussão dos elementos fundamentais para o entendimento das relações sociais no Brasil, com ênfase na centralidade da questão étnico-racial na formação social brasileira e no desenvolvimento do capitalismo. Seguimos a linha argumentativa de Dennis Oliveira (2019), segundo o qual, para compreender o racismo estrutural, é necessário entendê-lo dentro da lógica de produção, reprodução e acúmulo de riqueza, sendo este funcional ao sistema capitalista. Assim, partimos para a análise da raça e do racismo em seu sentido moderno, concebido a partir da colonização europeia.

No primeiro tópico, discutiremos o surgimento do conceito moderno de raça, vinculado à expansão colonial. A raça, em sua concepção moderna, surge como uma ferramenta ideológica para sustentar a exploração e a dominação. Ela serve como base para a classificação racial, que tem início na América Latina e, posteriormente, se consolida como um padrão mundial. Nesse sistema, a raça é utilizada para determinar os lugares na divisão racial do trabalho.

O segundo tópico aborda o desenvolvimento das doutrinas e teorias raciais na Europa, destacando as discussões pseudocientíficas que levaram à formulação do racismo científico, do darwinismo social e das políticas eugenistas, que propagaram a ideia da superioridade da raça branca europeia. Nesse contexto, o homem branco

européu foi alçado à condição de modelo de humanidade e civilidade, enquanto as demais populações eram relegadas ao outro lado da dicotomia racial.

O último tópico foca nas particularidades da formação social brasileira e na implementação das teorias raciais no país. A partir da contextualização do sistema escravista, do Império e da República, discutiremos como o projeto de nação foi formulado e como se manteve o status de inferioridade imposto à população negra, que se tornou o alvo principal dessa ideologia racial.

2.1. O conceito moderno de “raça” nasce com a América

Ao longo da história, diferentes formas de conceituar raça foram adotadas. Inicialmente, prevaleceram concepções teológicas que justificavam a inferiorização de povos inteiros, legitimando a imposição de sua cristianização como forma de "superação" dessa suposta inferioridade. Posteriormente, surgiram concepções baseadas em fatores como território e clima. Aqui, partimos do conceito moderno de raça, que emerge no processo de invasão e exploração colonial, como destacado de forma exemplar pelo sociólogo Aníbal Quijano.

Segundo Quijano (2005), não se tem conhecimento da categoria raça, ligado às relações sociais, antes do descobrimento do “Novo Mundo”, a América. Sendo assim, para o autor, raça é uma categoria mental da modernidade.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (Quijano, 2005, p.117).

Segundo Quijano (2005, p.117), “a formação das relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: ‘índios’, negros e mestiços, e redefiniu outras.” Antes, as identidades estavam relacionadas principalmente ao território ou lugar de nascimento. Com a colonização, consolidou-se a racialidade dos europeus, identificados como brancos, em oposição aos indígenas, negros e outros grupos, classificados como não brancos. Assim, a concepção moderna de raça, baseada nas diferenças fenotípicas entre exploradores e explorados, emerge como instrumento de hierarquização humana no processo colonial. A ideologia racial moderna compacta toda a diversidade dos povos nativos

americanos e africanos em indígenas e negros; do mesmo modo, esse processo ignora a oralidade, história, cultura e particularidades destes.

A colonização demandava relações de dominação que foram legitimadas pela ideia de raça, baseada em supostas diferenças biológicas que justificavam a inferioridade de alguns e a superioridade de outros. Nesse contexto, o continente americano tornou-se, segundo Flávia Clemente (2019, p.28), “um campo de experimentações das hierarquias raciais”. Esse processo marca o início do discurso ideológico do eurocentrismo, como apontado por Oliveira (2021).

A exposição de Quijano (2005) deixa explícita a combinação da raça com a invasão e dominação colonial, principalmente quando aponta que o conceito moderno de raça legitimou a relação de dominação realizada na colonização. Essa base ideológica necessita do desenvolvimento de saberes que vão estruturar e hierarquizar as identidades dos dominados, e não só essas, a identidade europeia (dominante) também. “Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.” (Quijano, 2005, p. 118). Ideias essas que, no primeiro momento, têm base na compreensão cristã e depois desenvolvem-se nas teorias raciais pseudocientíficas.

Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 118).

Como evidenciado anteriormente, segundo Clemente (2019), a América é o campo de experimento da hierarquia racial, e Quijano (2005) mostra que esse experimento tem êxito, consolida-se e se desenvolve na classificação social de todos os seres humanos. Sua universalização funciona na construção do padrão de normalidade e naturalidade — leia-se relação de exploração.

As hierarquias raciais — ou melhor, a raça como categoria da modernidade — não pode ser tida como único critério de classificação. Maria Lugones (2014) dialoga com Quijano (2005) e avança em esmiuçar, através da visão do sistema moderno colonial de gênero, a lógica colonial e capitalista de dicotomizar, categorizar e hierarquizar, objetivando a dominação. Neste aspecto, a dicotomia central, para a socióloga, é a dicotomia entre humano e não humano — dicotomias também presentes nas justificativas da ideologia da doutrina racial e teorias raciais.

Segundo Lugones,

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontavelmente sexuais e selvagens. (Lugones, 2014, p.936).

Lugones (2014) argumenta que o processo de colonização implicou na desumanização de indígenas e africanos, que foram tratados como seres não humanos e categorizados como "machos" e "fêmeas"². Essa desumanização associa raça e gênero como fundamentos centrais para a distribuição da população mundial, reforçando as hierarquias criadas pela lógica colonial.

Este capítulo concentra-se na análise das teorias raciais e do racismo na formação social brasileira. Embora a contribuição de Lugones seja relevante, sua abordagem sobre gênero e sexualidade será explorada em estudos futuros, que demandam maior aprofundamento e compromisso ético. Destacamos, porém, sua interlocução com Quijano como uma perspectiva valiosa para avançar em análises mais amplas.

A universalização da racialização moderna é uma forma de exploração totalmente nova, controlando e explorando o trabalho e a produção. A relação de produção aqui estabelecida não é igual às relações de produção anteriormente empregadas na história da humanidade até então. “Todas eram histórica e sociologicamente novas” (Quijano, 2005, p. 118).

Em primeiro lugar, porque foram deliberadamente estabelecidas e organizadas para produzir mercadorias para o mercado mundial. Em segundo lugar, porque não existiam apenas de maneira simultânea no mesmo espaço/tempo, mas todas e cada uma articuladas com o capital e com seu mercado, e por esse meio entre si. Configuraram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. Isto é, não apenas por seu lugar e função como partes subordinadas de uma totalidade, mas também porque sem perder suas respectivas características e sem prejuízo das discontinuidades de suas relações com a ordem conjunta e consigo mesmas, seu movimento histórico dependia desse momento em diante de seu pertencimento ao padrão global de poder. Em terceiro lugar, e como consequência, para preencher as novas funções cada uma delas

² Para aprofundar ver: LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. Estudos Feministas Florianópolis, (22), set-dez, 2014.

desenvolveu novos traços e novas configurações histórico-estruturais. (Quijano, 2005, p. 118).

Ler esse trecho nos remete diretamente à obra de Jacob Gorender, *O Escravismo Colonial* (1985). A tese de Gorender (2015) é que esse sistema de controle e exploração do trabalho, chamado por ele de escravismo colonial, se desenvolveu como um modo de produção historicamente distinto, com características inéditas ou, segundo o próprio autor,

[...] o escravismo colonial surgiu e se desenvolveu dentro de determinismo socioeconômico rigorosamente definido, no tempo e no espaço. Deste determinismo de fatores complexos, precisamente, é que o escravismo colonial emergiu como um modo de produção de características novas, antes desconhecidas na história humana. Nem ele constituiu repetição ou retorno do escravismo antigo, colocando-se em sequência “regular” ao comunismo primitivo, nem resultou da conjugação sintética entre as tendências inerentes à formação social portuguesa do século XVI e às tribos indígenas. (Gorender, 2015, p.88).

Gorender (2015) discorre sobre um modo de produção totalmente novo, o escravismo colonial, submetido a outro modo de produção, o capitalista. Concernente a esse ponto, não objetivamos dar conta desta questão. O que queremos evidenciar é que o colonialismo, baseado na raça como arma ideológica, surge com novas características cruciais na forma e controle de trabalho e produção. Visto que “[...] enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista.” (Quijano, 2005, p. 118). Conforme Quijano (2005), neste contexto de submissão e em função do capital/mercado mundial, é estabelecido o capitalismo mundial como estrutura de relações de produção nova, original e singular.

O capitalismo, como sistema mundial, sustenta-se na reprodução das hierarquias globais. Oliveira (2021) explica que a função do racismo no sistema capitalista é sustentar as hierarquias no sistema produtivo, mesmo que este não seja mais escravista, porque a classificação racial define as diferenças de acesso à riqueza, determinando os lugares no novo sistema.

Conforme Quijano (2005, p. 118),

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Assim é sistematizada uma divisão racial do trabalho. De acordo com Quijano (2005), os negros/as foram reduzidos a escravidão, na qual consideramos como força de trabalho central. “Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho.” (Quijano, 2005, p.2). Os portugueses e espanhóis eram a raça dominante que tanto poderiam receber salários ou exercer papéis independentes na produção de mercadorias; os nobres sendo os únicos a ocupar os lugares de médio e alto escalão; e os indígenas - parte de suas lideranças ficaram no intermédio com os europeus - e os demais reduzidos a servos, sendo permitido aos que viviam em suas comunidades a prática de trabalho correspondente à sua cultura.

Na divisão racial do trabalho, o lugar que os indígenas foram lançados é complexo. Retorno o estudo de Gorender (2015) no contraponto que os indígenas não foram reduzidos à servidão ou ao intermédio com os europeus. Segundo o autor, a escravidão indígena existiu e oscilou entre duas formas: a forma completa e incompleta.³

Conforme Quijano (2015, p.119),

[...] cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido.

Mesmo com origens e construções filosóficas distintas, raça e trabalho se imbricam como componentes das hierarquias sociais na América. Condizente com Oliveira (2021) na análise do Quijano (2005) sobre a combinação da raça e trabalho, este conclui que: “Por essa razão, não há como falar em classe sem falar em raça e nem tampouco conceituar raça à parte de classe. Esse é um dos fundamentos de uma perspectiva histórico-crítica do racismo estrutural.” (Oliveira, 2021, p.72). Uma vez que as determinações da divisão racial do trabalho e as relações de produção inauguradas na colonização se mantêm na sociedade de classes - que fica mais evidente no Brasil, impactado por longo tempo de escravização, com uma abolição de caráter conservador e tardio (Oliveira, 2021).

³ Para aprofundar sobre escravidão indígena completa ou incompleta consultar: GORENDER, Jacob. Escravismo colonial. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

Esses aspectos são imprescindíveis para o entendimento dos fundamentos do racismo estrutural. Convergente com Oliveira (2021), compreender o racismo estrutural significa entendê-lo como resultado de uma estrutura social e histórica de produção e reprodução de riquezas. Quijano (2005) exterioriza esse processo de forma particularmente clara ao analisar os efeitos da classificação racial sobre a organização do trabalho.

De acordo com Quijano,

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (Quijano, 2005, p.120).

A exploração colonial e a divisão racial do trabalho são sustentadas por teorias que legitimam essas práticas. Segundo Quijano (2005), o "descobrimento" da América e a colonização estimularam a criação de teorias raciais que naturalizaram a dominação, justificando a hierarquização entre europeus e povos colonizados. Essas construções teóricas, produzidas por pseudointelectuais europeus, funcionaram como ferramentas ideológicas para sustentar não apenas as hierarquias mencionadas, mas também correntes como o darwinismo social, o racismo científico e a eugenia, entre outros mecanismos de opressão. No próximo subtópico, analisaremos a construção dessas teorias e, em seguida, como elas foram apropriadas por pseudointelectuais brasileiros na formação sócio-racial do Brasil.

2.2. Doutrina racial e Teorias Raciais

Dissertaremos sobre o termo raça em duas etapas. A primeira nomeamos de doutrina racial e a segunda, de caráter pseudocientífico, as teorias raciais. Mesmo com grandes diferenças em sua formulação, ambas são condizentes com a concepção moderna de raça.

Conforme o antropólogo Kabengele Munanga (2003), a etimologia do termo raça tem origem da palavra *razza* do italiano, que por sua vez deriva do latim *ratio*.

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. (Munanga, 2003, p.17)

A doutrina racial cristã define os seres humanos através de sua descendência. Segundo Munanga (2003), essa idéia é usada hegemonicamente até meados do século XVII, baseada na teologia e na Bíblia, nas quais estavam centradas a racionalidade e a explicação do mundo.

A península ibérica constitui nos séculos XVI-XVII o palco principal dos debates sobre esse assunto. Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representantes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos, considerado como representante da raça negra. (Munanga, 2003, p.18)

Segundo Clóvis Moura (1994), a ideia de raça fundamentada na ideologia cristã baseia-se em passagens bíblicas do antigo testamento, nas quais a cor preta da pele é interpretada como consequência da maldição de Cam. Conforme Ynaê Lopes dos Santos (2022), o pensamento fundamentado na maldição de Caim associava os africanos a uma condição amaldiçoada por serem considerados descendentes diretos do filho de Adão que matou o próprio irmão, Abel. Já a maldição de Cam, conforme Munanga (2003), decorreria do desrespeito que este teria demonstrado ao seu pai, Noé.

[...] No repertório português e católico foi uma leitura na qual as maldições que se abateram sobre Caim e Cam se materializaram no nascimento do continente africano e, como consequência, na cor negra da pele de seus habitantes. O que começa a ser delineado é uma correlação entre pecado, lugar de nascimento e pertença racial. (Santos, 2022, p. 35)

Neste juízo, a descendência africana era associada às maldições bíblicas de Caim e Cam, justificando a subjugação, exploração e inferiorização dos povos africanos. A colonização apropriou-se desse fundamento religioso para desumanizar os escravizados, utilizando essas narrativas como instrumentos de hierarquização humana e de definição de humanidade.

Em relação aos povos indígenas, a concepção religiosa inicialmente não tinha fundamentos para classificá-los, passando depois a basear-se em outras passagens bíblicas (Munanga, 2003). Os indígenas, diferente do preto africano, não eram vistos

como descendentes das maldições de Caim e Cam, mas eram considerados inferiores e selvagens, devendo ser catequizados. A classificação racial religiosa influenciou a forma como os negros africanos escravizados e os indígenas foram entendidos na colonização portuguesa no Brasil. Como relatado por Munanga (2003) e Santos (2022), Portugal e Espanha, pertencentes à Península Ibérica, foram um dos centros de desenvolvimento dessa ideia racial religiosa. Diante disso, na colonização, os colonizadores usaram as lentes religiosas como umas das ferramentas para justificar a opressão, a exploração e a escravização dos povos nativos e dos traficados da África.

Desta forma, podemos relacionar as contribuições de Munanga (2003), Santos (2022) e Moura (1994). De acordo com essa visão bíblica os seres humanos do continente africano, assim como os milhares de povos do “Novo Mundo”, eram considerados inferiores e com desenvolvimento retardado, consequente de uma degeneração. No período de hegemonia dessa visão, as diferenças fenotípicas não eram centrais: “naquele período ainda não estavam indicadas diferenças fenotípicas entre os indivíduos, o que contava era a descendência.” (Procópio, 2017, p.33)

No século XVIII, as interpretações dos fenômenos e da vida social, monopolizados pela Igreja, declinaram, dando lugar à racionalidade científica. “O debate sobre a humanidade dos “novos” povos foi recolocado a partir do conceito de raça existente nas ciências naturais e originou as questões da Antropologia física.” (Procópio, 2017, p.33). Segundo Munanga (2003, p.17), a categoria raça foi inicialmente usada nas ciências naturais, sendo assim “[...] o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais.” Nas ciências naturais, o uso da raça tinha sua importância para classificação, pesquisa e estudo.

As mudanças resultaram das contingências do século XVI: a invasão das Américas, a expansão econômica mercantilista e o acúmulo material foram alicerces da cultura renascentista na reflexão sobre a existência humana, sua unidade e diversidade (Almeida, 2019). Os estudos centrados no homem, de forma filosófica, começaram a romper com as interpretações religiosas dominantes até então, o que não significou seu completo abandono. Não é incomum que ainda hoje ainda presenciemos discursos racistas baseados em doutrina religiosa.

Na ideia de raça, seja na pseudociência ou no emprego das ciências naturais para classificar e hierarquizar os *homo sapiens*, tem um contexto complexo quando

comparada à idéia religiosa, e funda-se em subsídios históricos, sociais, econômicos e políticos específicos. Por trás da raça e as mudanças em seu conceito, estão presentes circunstâncias envoltas em relações de poder, conflitos, projetos societários e outros objetivos. Em concordância com Almeida (2019), raça é um conceito relacional e histórico, e o entendimento da ideia moderna de raça exige o conhecimento dos pilares da filosofia moderna, que buscaram romper com a centralidade teológica e construir as sociedades modernas.

Schwarcz (1993) evidencia a forma inicial da ciência geral do homem no tensionamento entre o naturalista Conde Buffon e o filósofo Rousseau. O primeiro apresenta uma visão negativa da natureza dos americanos, enquanto o segundo constitui a visão positiva do estado natural. É valioso destacar que a visão positiva de Rousseau também carregava um senso de superioridade. (Oliveira, 2021). Buffon rompe com a visão do estado natural e define a carência e imaturidade do continente americano - embora o gênero humano fosse um, através dessa perspectiva, surgiu uma hierarquia etnocêntrica entre os humanos. Neste período, outra figura importante, Cornelius de Pauw, introduziu o termo “degeneração” para estabelecer as espécies inferiores, defendendo a tese que os americanos eram imaturos e decaídos.

Nos séculos XVII e XVIII, surgiram novas perspectivas que ganharam destaque: “De um lado, a visão humanista herdeira da Revolução Francesa, que naturalizava a igualdade humana; de outro, uma reflexão, ainda tímida, sobre as diferenças básicas existentes entre os homens.” (Schwarcz, 1993, p.37). Essas perspectivas foram resultado do projeto iluminista, que tinha o homem como seu principal objeto de estudo.

De acordo com Almeida (2019, p. 19):

A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)”. Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo.

O Iluminismo é o fundamento filosófico das clássicas revoluções burguesas, sendo o marco no processo de reorganização do mundo na defesa do homem universal, razão universal e modelo de civilização. (Almeida, 2019). Conforme

Schwarcz (1993), nesse contexto são estabelecidas as bases filosóficas da totalidade humana, com a igualdade e liberdade entendidas como naturais, como imposição da natureza.

Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo. (Almeida, 2019, p. 19).

Na Europa são propagadas as ideias liberais de liberdade e igualdade, enquanto na América o colonialismo espalha seu projeto de expansão econômica com escravidão, exploração e extermínio dos povos nativos e africanos. Em 1791, essa contradição é escancarada pela Revolução Haitiana, que reivindicava a liberdade e igualdade universais da Revolução Francesa. Os haitianos, colonizados pelos franceses, tomaram o controle do país e proclamaram a independência em 1804. A ebulição causada pela revolução tensiona os colonizadores e exigiu que medidas fossem tomadas para conter sua influência em outras colônias com configurações semelhantes, como é o caso do Brasil, onde na época a maior parte da população era de escravizados.

Se antes a reflexão sobre as diferenças entre os homens era tímida, no século seguinte será a postura influente, “[...] estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais.” (Schwarcz, 1993, p.37). Segundo Almeida (2019), nesta conjuntura a raça surge como centralidade para sustentar o funcionamento simultâneo das contradições entre a relação da universalidade da razão e a violência do colonialismo, tornando essa oposição base fixa da sociedade contemporânea.

Era um sistema quase perfeito: homens brancos (europeus em sua maioria) desenvolveram uma nova mentalidade, na qual a liberdade e a igualdade são entendidas como conceitos que definem a experiência humana. Para dar conta da “grandiosidade” do mundo que criavam, eles consideraram suas experiências como universais, tomando a si próprios como exemplares dessa humanidade que ansiava o progresso. (Santos, 2022, p.96).

Nesta conjuntura, é necessário uma reorganização intelectual contrária ao pensamento igualitário da Revolução Francesa, que marca sua delimitação ao excluir seus pressupostos dos povos fora do continente europeu. Conforme Schwarcz (1993), até o século XIX a visão monogenista era dominante. Semelhante

a ideologia religiosa já citada anteriormente, pensava a humanidade através da Bíblia cristã. As diferenças humanas, ou melhor, as raças humanas, eram resultado do grau de virtude ou a falta dela.

Nesse tipo de argumentação vinha embutida, por outro lado, a noção de virtualidade, pois a origem uniforme garantiria um desenvolvimento (mais ou menos) retardado, mas de toda forma semelhante. Pensava-se na humanidade como um gradiente — que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração) —, sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução. (Schwarcz, 1993, p.38)

Por outro lado, a visão poligenista, firmada nas ciências naturais, tinha a tese de que os seres humanos não tinham uma origem em comum e a diversidade humana era resultado de descendentes de espécies distintas. Essa visão é incitada pela frenologia e antropometria, teorias que usavam o tamanho do cérebro humano para definir a capacidade de um grupo. Esses estudos vão desenvolver-se na antropologia criminal de Cesare Lombroso, onde a criminalidade é tida como algo hereditário e físico. (Schwarcz, 1993).

Se antes Procópio (2017) e Munanga (2003) evidenciaram que a concepção de raça não era física e sim de descendência, a partir do século XIX as diferenças entre os seres humanos adotam reflexões científicas baseadas no positivismo da época. As diferenças físicas e culturais entre os povos vão ser explicadas pelo determinismo biológico e geográfico (Almeida, 2019). O discurso classificatório determina o indivíduo como resultado do seu grupo biológico e o ambiente onde vive.

A oposição entre monogenistas e poligenistas delimita disciplinas afins, como as análises etnológicas de caráter humanista e monogenista, assim como as pesquisas antropológicas que surgem baseadas nas ciências físicas e biológicas de análise poligenista. A visão poligenista terá divisões teóricas na França com o surgimento de escolas de estudos craniológicos. Nas cidades de Londres, Nova York e Paris na mesma época, surgem sociedades etnológicas fundadas na visão monogenista e com análises rousseaunianas. Em comum, essas sociedades tinham objetivos sociais e políticos. (Schwarcz, 1993).

Os embates entre monogenistas e poligenistas são amenizados com a publicação de “A Origem das Espécies” em 24 de novembro de 1859 do naturalista inglês Charles Darwin. A teoria da evolução de Darwin foi muito bem aceita pela comunidade científica e difundida por aliados, tendo um efeito importante na época

ao impactar as disputas teóricas e influenciá-las. De acordo com Schwarcz (1993, p. 43),

De um lado, monogenistas como Quatrefage e Agassiz, satisfeitos com o suposto evolucionista da origem una da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos, em função de seus diferentes níveis mentais e morais. De outro lado, porém, cientistas poligenistas, ao mesmo tempo que admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. A novidade estava, dessa forma, não só no fato de as duas interpretações assumirem o modelo evolucionista como em atribuírem ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural.

De fato, é novidade a atribuição do conceito de raça no tratamento de questões de cunho político e cultural, porém é essencial afirmar que, mesmo sem usar o termo “raça”, desenvolveram-se formas de hierarquização dos povos. Mesmo baseada só na biologia, a classificação das diferenças dos povos feita pelos naturalistas tinha objetivos políticos, culturais e, acrescento econômicos. Quando estes utilizam características físicas e geográficas como base para hierarquizar os seres humanos, colocando em posição de inferioridade os milhões de indivíduos alvo das violências da colonização, estabelece-se uma relação direta. Trata-se de uma justificativa pseudocientífica, um instrumento ideológico para perpetuar o modus operandi dos colonizadores.

Segundo Munanga (2003), já no início da classificação dos seres humanos, os naturalistas hierarquizavam as diferenças, estabelecendo valores entre as raças. “O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.” (Munanga, 2003, p.5). O próprio autor defende que a classificação em si não é o problema - de fato existem diferenças humanas por motivos biológicos e naturais -, mas sim a hierarquização e os valores embutidos que revelam sua real função.

Uma destas funções mostra-se na primeira grande crise do capital, em 1873, quando as potências mundiais do imperialismo usaram a tese da inferioridade racial como base da invasão do continente africano. Isso marcou o início do neocolonialismo “[...] que resultou na invasão e divisão do território da África, nos termos da Conferência de Berlim de 1884” (Almeida, 2019, p.21).

As ideias de Darwin serviram como base para os pseudocientistas que utilizaram para explicar e justificar as desigualdades desenvolvidas pelo capitalismo em sua fase industrial. De forma simples, é dessa maneira que surge o darwinismo

social (Bolsanello, 1996). Isso converge com Schwarcz (1993), pois, segundo a autora, no campo político o darwinismo mostrou-se como base teórica conservadora. O imperialismo europeu utilizou a seleção natural como forte justificativa para continuar seu domínio.

Antes de explorar os desdobramentos do darwinismo social, é de suma importância compreender um pouco da teoria de Darwin. Podemos destacar que sua ideia central consiste na compreensão do mundo vivo como um sistema dinâmico e mutável, no qual todos os mamíferos têm um ancestral comum, por exemplo. Nesta ideia, o processo de mudança que diferenciou o macaco do homem é resultado de um processo gradual de seleção natural (Bolsanello, 1996). “Tudo sob a regência da seleção natural quem estivesse mais adaptado ao ambiente sobreviveria.” (Godoy, 1988, p. 45).

O darwinismo social é o uso das leis da teoria darwinista para explicar os fenômenos sociais, a sociedade humana no todo. O filósofo Herbert Spencer é um dos pioneiros na aplicação da teoria na vida humana e criador da expressão “sobrevivência dos mais aptos”, legitimada posteriormente por Darwin. (Bolsanello, 1996). “Spencer nos seus estudos analisará a sociedade de acordo com um modelo de funcionamento de um organismo, defendendo a existência e persistência de uma relação entre o biológico e o sociológico.” (Clemente, 2019, p.26).

Bolsanello (1996) alega que o darwinismo social,

[...] considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta "natural" pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político, da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. Além disso, Spencer argumentava que o processo natural da seleção biossociológica das elites era prejudicado pelo Estado, com adoção de medidas sociais de ajuda aos pobres, Argumentava que a teoria científica da seleção natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes (Bolsanello, 1996, p. 2).

A forma como opera o racismo é muito peculiar. A raça é usada como classificação e hierarquia racial, como já evidenciado por Quijano (2005), o que define também a divisão racial do trabalho realizada na colonização no atendimento ao mercado mundial. Esses fenômenos são adotados pela lógica capitalista, visto que o racismo é deveras funcional para produção, reprodução e acúmulo de riqueza, mediante exploração. As teorias raciais são ferramentas na manutenção e

legitimação desta inferioridade, e as consequências disso, como desigualdade econômica, são “mero resultado da seleção natural”. No fim, as mazelas sofridas pelos oprimidos resultam da falta de “aptidão”.

É explícita a feição liberal do darwinismo social e sua função econômica e social em defesa do capitalismo. Nesta visão, os que não estão “aptos” a essa sociedade devem ser largados ao destino da morte. A responsabilidade pela condição de pobreza, doença e demais circunstâncias está interligada à inferioridade e fraqueza dos mesmos. As ações sociais do Estado, nesta visão, só prejudicam o processo natural das coisas, de modo que a sociedade funcionasse como um organismo perfeito. Esse discurso não é muito diferente do que é defendido pela ala reacionária no Brasil, principalmente com a ascensão da extrema direita aqui e no restante do globo.

A vinculação de tal teoria com a ideologia eugenista e o racismo científico é rapidamente adotada. A primeira é fundada em 1883 por Francis Galton, no qual a eugenia “preconizava o favorecimento, pelo Estado, da formação de uma elite genética por meio do controle científico da procriação humana, onde os inferiores [...] seriam ou eliminados ou desencorajados de procriar.” (Bolsanello, 1996, p.13). A meta era o aperfeiçoamento da raça. A eugenia é o resultado da influência do darwinismo social na genética, na qual a hierarquização dos seres humanos estava no fenótipo. Para Schwarcz (1993, p.47-48), a eugenia é a “prática avançada do darwinismo social”, na qual defendia, com métodos estatísticos e genealógicos, que a capacidade humana vinha da hereditariedade e não por meio da educação.

A vinculação do darwinismo social com o racismo científico é realizado por Georges Vacher de Lapouge no livro *L' Arien / O Ariano* (tradução nossa), no qual sua tese é a superioridade dos arianos e a inferioridade dos demais, como negros, indígenas, judeus e entre outros. Bolsanello (1996) faz a ligação de Lapouge com o Conde Joseph Arthur Gobineau, considerado o teórico pioneiro do racismo, que antes mesmo do nascimento de Lapouge já defendia a superioridade ariana.

Os evolucionistas sociais, coexistentes aos darwinistas sociais, debatiam sobre a civilização e progresso de forma universal.

Segundo os evolucionistas sociais, em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como únicos e obrigatórios — já que toda a humanidade deveria passar por eles —, seguiam determinada direção, que ia sempre do mais simples ao mais complexo e diferenciado. Tratava-se de entender toda e qualquer

diferença como contingente, como se o conjunto da humanidade estivesse sujeito a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo. O método comparativo, por outro lado, funcionava como princípio orientador dos trabalhos, já que se supunha que cada elemento poderia ser separado de seu contexto original, e dessa maneira inserido em uma determinada fase ou estágio da humanidade. (Schwarcz, 1993, p.45)

Os darwinistas sociais, diferentemente dos evolucionistas, adotavam a perspectiva de que a civilização e progresso estavam limitados às sociedades superiores (puras). A civilização e progresso ocorreriam se essas sociedades estivessem livres da miscigenação (Schwarcz, 1993); pelo contrário, entrariam em processo de degeneração. Objetivando o progresso, o caminho adotado era a política eugenista.

O eugenista Galton defendia que as habilidades humanas eram herdadas, e sua tese consistia na viabilidade de produzir humanos altamente dotados mediante uma seleção criteriosa de seres humanos, procriando durante várias gerações consecutivas. Ao mesmo tempo que propunha proibições às relações interraciais e aos demais grupos socialmente indesejados. (Schwarcz, 1993).

Transformada em um movimento científico e social vigoroso a partir dos anos 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de “nascimentos desejáveis e controlados”; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e — talvez o mais importante — desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade. (Schwarcz, 1993, p.48)

Como fator político, a eugenia e o racismo científico, tem na noção de raça instrumento para manter a normalidade - leia-se, normalizar as desigualdades, o genocídio, a segregação e a exploração. O desenvolvimento dessas teorias pseudocientíficas caminha em sintonia com a ideia liberal e democrática (Bolsanello, 1996). Munanga (2003) elucida o cunho doutrinário do que denomina “raciologia”, visto que o aspecto científico serve como máscara para uma teoria que sustenta o sistema de dominação, não tendo a diversidade humana como objeto de estudo real.

Segundo Munanga (2004, p.5), “gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes.” Essa ideologia sustentou a esterilização de aproximadamente 36 mil pessoas nos Estados Unidos entre 1900 e 1940, consideradas “indivíduos desviados”. Nos anos 1970, a prática retornou, esterilizando forçadamente 70 mil indivíduos, em sua maioria mulheres negras e latinas. Essa medida foi adotada por outros países que tinham influência

por ligas eugenistas. A eugenia e o racismo científico também fundamentaram as ideias do nacional-socialismo de Hitler, legitimando o genocídio durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (Munanga, 2004; Bolsanello, 1996).

Concluimos esse subtópico reafirmando que o conceito de raça, quando aplicado à humanidade, possui um suposto fundamento biológico que serve como maquiagem para disfarçar seu peso ideológico, “pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação [...] determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.” (Munanga, 2003, p.6), mascarando seu caráter social, histórico e econômico.

Na América Latina, e especialmente no Brasil (país foco deste trabalho), a aplicação dos modelos pseudocientíficos das teorias raciais foi difundida e legitimada pelas instituições de ensino e pesquisa de forma particular e inusitada. No caso específico do Brasil, as teorias raciais foram usadas em uma espécie de mosaico construído pela elite intelectual brasileira, que buscava alcançar basicamente o mesmo objetivo: fundamentar hierarquias, desigualdades e diferenças. O diferencial foi que houve readaptações que consideraram a viabilidade da nação mestiça (Schwarcz, 1993) - uma perspectiva incomum entre os teóricos das teorias raciais até então apresentados.

Partimos para o próximo subtópico com o objetivo de analisar como o conceito da raça e das teorias raciais foram apropriadas no Brasil, e de que maneira a raça participa da formação social do país e de seus desdobramentos na construção da nação.

2.3. Raça e Racismo na Formação sociorracial do Brasil: A construção da nação brasileira

A compreensão da apropriação das teorias raciais no Brasil exige uma breve introdução à formação social do país, considerando a colonização portuguesa, o papel econômico desempenhado pela colônia no mercado internacional e a implementação e manutenção do trabalho escravo. O Brasil apresenta particularidades em sua formação que ajudam a entender como a escravidão foi sustentada até o último momento possível; a visão da Igreja sobre os africanos e seus descendentes — posteriormente reforçada por 'cientistas' racistas — ; e a

forma como o país, em posição de dependência não apenas econômica, mas também intelectual, respondeu aos problemas raciais estruturados em seu território e à maneira como a miscigenação foi vista.

As ações colonizadoras empreendidas pela Coroa portuguesa no Brasil - como o extermínio e a escravização de povos nativos, o tráfico transatlântico e a escravização de povos africanos, além de outras práticas evidenciadas durante a invasão do 'Novo Mundo' - não tiveram início nas terras que hoje habitamos, nem decorrem do falacioso “erro de trajeto” de Pedro Álvares Cabral. Preexistiam a esses eventos elementos significativos em Portugal, destacados pela historiografia contemporânea, que nos ajudam a reescrever uma história até então narrada pelos exploradores.

Conforme Ynaê Lopes dos Santos (2022), na chegada de Cabral e seus homens às terras das palmeiras em 22 de abril de 1500, carregavam consigo uma breve experiência do tráfico transatlântico e a escravização de africanos na região da Guiné. A escravização e o tráfico já tinham peso significativo na economia e expansão marítima de Portugal, sendo o trabalho escravo utilizado no desenvolvimento de cidades como Lisboa. Outro dado importante destacado pela autora é o conhecimento prévio da existência da América e o objetivo deliberado dos lusitanos de explorar o continente e seus habitantes, aos quais já se referiam tinham como “índios” antes mesmo de desembarcar em nosso litoral.

Eric Williams (1975) corrobora com essa informação ao analisar o contexto que resultou no Tratado de Tordesilhas (1494). Colombo, ao “descobrir o Novo Mundo”, acendeu a rivalidade pela posse das colônias. Portugal, pioneiro na expansão marítima, reivindicou direitos sobre os territórios sul-americanos com base na bula papal de 1455, que concedia o direito de submeter os “infiéis” à servidão. A tensão decorrente desse consentimento entre Portugal e Espanha foi mediada pela Igreja Católica, na figura do Papa, resultando no acordo entre as duas monarquias. O tratado, contudo, não minimizou as tensões, subsequentemente outros países ingressaram nessa disputa.

De acordo com Santos (2012), a colonização foi impulsionada pela necessidade europeia de expandir suas bases de exploração em resposta às crises provocadas por guerras e epidemias. Moura (1994) e Santos (2012) destacam que as bases da colonização e da escravidão estavam profundamente vinculadas a ideologias, interesses econômicos e outros fatores sociais. Dessa forma, as colônias

foram estabelecidas para atender ao mercado externo, não para desenvolver as regiões exploradas (Prado Jr., 2008).

A invasão e colonização portuguesa tinham objetivos mercantis e de acumulação de capital, para os quais o trabalho escravizado foi instituído. Esse processo resultou na destruição de comunidades africanas, com o extermínio de povos e o tráfico de milhões de africanos para trabalharem como escravizados nas Américas (Gomes, 2019), uma prática que perdurou no Brasil por quase quatro séculos.

Williams (1975, p. 8) evidencia que a simples posse da terra e do capital gerado nela não seria suficiente sem o trabalho escravo: “o trabalho devia ser constante e funcionar, ou ser levado a funcionar, em cooperação.” Octavio Ianni (1978), baseado-se em Williams (1975), reafirma que, sem o trabalho escravo, os trabalhadores poderiam juntar recursos e buscar terras para trabalhar por conta própria, como ocorreu no início da exploração na Austrália.

A conjuntura que fundamenta a colonização e a implementação do escravismo colonial é complexa, como já dizia Gorender (2015). No que concerne especificamente ao trabalho escravo, Fausto (2006) e Gomes (2019) demonstram que os portugueses já tinham plena ciência da lucratividade do trabalho e do tráfico de africanos. Já em 1444, há registros do primeiro leilão de africanos em Portugal, o que comprova que a exploração e o uso de africanos como mercadoria não constituíam prática desconhecida pelos portugueses. Cerca de 100 anos depois, em 1532, os africanos começaram a ser traficados para o Brasil (Santos, 2022).

Conforme o historiador Boris Fausto (2006, p. 50),

os portugueses haviam começado o tráfico de africanos, facilitado pelo contato com sociedades que, em sua maioria, já conheciam o valor mercantil do escravo. Nas últimas décadas do século XVI, não só o comércio negreiro estava razoavelmente montado como vinha demonstrando sua lucratividade.

Para atender aos seus objetivos econômicos, o colonialismo precisava que os escravizados estivessem totalmente subjugados. Como estratégia ideológica, concomitante à dominação colonial, tem-se a construção racista que estabelece a Europa como modelo de civilização. Nessa perspectiva, os outros povos precisavam ser “libertos” e chefiados pelo colono europeu para se tornarem civilizados (Almeida, 2019). A dominação colonial inaugura a hierarquia racial no Brasil, “[...] que se organiza a partir de uma estrutura que, pela primeira vez na história da humanidade,

submete à escravização um grupo inteiro em virtude da sua origem étnico-racial negra, a partir do século XVI” (Eurico, 2018, p. 521).

Clóvis Moura (2014) aponta que a escravidão no Brasil teve duas fases: o escravismo pleno (até 1850) e o escravismo tardio (1850-1888), com aspectos diferentes nos âmbitos demográfico, social, econômico, político e cultural. Fases que se articulam, reestruturam e desarticulam mediante as dinâmicas próprias de cada período. No escravismo pleno, estrutura-se a escravidão e as classes fundamentais - senhores e escravizados, que podemos denominar escravizadores e escravizados. Essa constitui a dicotomia básica dessa sociedade, sendo que os demais grupos e segmentos terão suas ações e valores condicionados por essa relação que é central.

Os antagonismos sociais, econômicos e étnicos verificados nessa época, as consequências e divergências ideológicas e do comportamento que surgiram nessa sociedade são, fundamentalmente, decorrentes das posições estruturais e do dinamismo dessas duas classes no espaço social. São conflitos antagônicos ou parciais, conscientes ou inconscientes nas suas características de ação social. (Moura, 2014, p.36)

Moura (2014) não ignora a existência de outras formas de trabalho, mas as define como complementares e alternativas. Como vimos em Quijano (2005) sobre a divisão racial do trabalho, os lugares sociais foram estabelecidos, e mesmo que houvessem outras formas de trabalho, o funcionamento do sistema escravista baseava-se na dominação total do negro reduzido à propriedade do colonizador europeu. Ainda que a escravidão não derive do racismo, o racismo moderno resulta da escravidão, enquanto ideologia necessária para o funcionamento deste sistema.

Conforme Gorender (2015), essa relação de dominação de um ser humano sobre outro, entre proprietário e propriedade, constitui uma contradição inerente ao escravismo. Tal contradição se manifestava claramente nas ações de resistência dos próprios escravizados contra esse reducionismo de sua condição humana.

Primordialmente, a contradição foi manifestada e desenvolvida pelos próprios escravos, como indivíduos concretos, porque, se a sociedade os coisificou, nunca pôde suprimir neles ao menos o resíduo último de pessoa humana. Antes que os costumes, a moral, o direito e a filosofia reconhecessem a contradição e se preocupassem com resolvê-la de modo positivo, em favor da legitimação da instituição servil, conciliando os termos coisa e pessoa, antes disso os próprios escravos exteriorizaram sua condição antagônica, à medida que reagiram ao tratamento de coisas. (Gorender, 2015, p. 96).

A questão étnico-racial pode ser compreendida a partir da resistência negra ao sistema escravista, manifestada tanto de forma consciente quanto inconsciente. Essa resistência desconstrói a visão estereotipada de passividade frequentemente atribuída à população escravizada. Moura (2014) destaca as tensões e momentos de estabilidade desse sistema, evidenciando tanto os conflitos quanto os mecanismos de controle que o sustentavam. Essas tensões revelam a relação antagônica e dinâmica: se por um lado a movimentação negra frequentemente demonstrava seu caráter revolucionário, por outro os mecanismos de controle dos escravizadores mantinham uma natureza conservadora.

Gorender (2015) demonstra que o "reconhecimento" da humanidade dos negros escravizados ocorria paradoxalmente através daquilo que era concebido como ato criminoso. Nas palavras do autor:

O primeiro ato humano do escravo é o crime, desde o atentado contra o senhor à fuga do cativo. Em contrapartida, ao reconhecer a responsabilidade penal dos escravos, a sociedade escravista os reconhecia como homens: além de incluí-los no direito das coisas, submetia-os à legislação penal. Essa espécie de reconhecimento tinha, está claro, alto preço. Os escravos sempre sofreram as penas mais pesadas e infamantes. As mutilações não só foram previstas pelo direito romano como também pelo Código Filipino português e pelas várias legislações penais das colônias americanas, num momento ou noutro, inclusive no Brasil. Mas a pena mais cruel, justamente por ser uma pena, implicava o reconhecimento de que se punia um ser humano (Gorender, 2015, p. 98).

Mesmo antes da abolição formal, os escravizados, sem quaisquer direitos ou benefícios, passaram a ser julgados pela mesma legislação que regia os senhores, obtendo, paradoxalmente, o reconhecimento como sujeito de delito. Nesse contexto, o Estado "reconheceu" a humanidade do escravizado apenas para justificar sua punição. Nos tribunais, as penas impostas a esses indivíduos eram frequentemente mais severas, especialmente quando os atos envolviam formas de resistência, como fugas ou a formação de quilombos.

De acordo com Santos (2012), os lucros do tráfico negreiro, somados aos lucros do trabalho escravo, foram utilizados para o desenvolvimento capitalista. Conforme Ianni (1978), o trabalho escravo na América e o tráfico negreiro possibilitaram a acumulação primitiva na Europa por meio do comércio. Essa "acumulação primitiva envolve um conjunto de transformações revolucionárias, a partir das quais se torna possível o desenvolvimento capitalista" (Ianni, 1978, p. 4). Williams (1975) também estabelece uma correlação entre escravidão e capitalismo, pontuando:

[...] a escravidão foi uma instituição econômica de primeira importância. Tinha sido a base da economia grega e erguera o Império Romano. Nos tempos modernos, forneceu o açúcar para as xícaras de chá e café do mundo ocidental. Produziu o algodão para servir de base para o capitalismo moderno. Propiciou a colonização do sul dos Estados Unidos e das ilhas do mar das Antilhas. Vista na perspectiva histórica, ela faz parte desse quadro geral de tratamento cruel das classes desprivilegiadas, das insensíveis leis dos pobres e severas leis feudais, e da indiferença com que a classe capitalista ascendente estava “começando a calcular a prosperidade em termos de libras esterlinas e... acostumando-se à ideia de sacrificar a vida humana ao imperativo sagrado do aumento da produção”. (Williams, 1975, p.9).

O sacrifício da vida humana em prol da produção já era uma prática realizada no sistema escravista, mas, voltando a Quijano (2005), a colonização na América iniciou uma hierarquização que seria propagada pelo mundo no capitalismo mundial.

Nesse contexto, torna-se evidente o papel do Brasil como colônia subordinada ao mercado mundial. Para sustentar essa exploração, adotou-se o trabalho escravo, fundamentado em uma ideologia racial que legitimava e perpetuava a opressão. Não se tem dúvida do caráter econômico da escravidão, mas reduzi-lo ao fator econômico, como Williams (1975) deixa a entender, não mostra a importante imbricação entre raça/racismo, escravidão e capitalismo, elementos essenciais no desenvolvimento capitalista.

A população escravizada era sistematicamente inferiorizada, desumanizada e tratada como mercadoria, sendo ao mesmo tempo força central na acumulação primitiva - tanto na produção de bens quanto como objeto do tráfico transatlântico. Dessa forma, o Brasil foi moldado em uma posição de subordinação e dependência em relação ao exterior. Sua estruturação está intrinsecamente ligada ao uso do racismo como mecanismo de produção e reprodução de riqueza.

A vinda da coroa portuguesa para o Brasil, em 1808, é um importante marco na construção do país. A guerra liderada por Napoleão contra a Inglaterra, acompanhada do controle de grande parte da Europa, trouxe sérias consequências para Portugal, que representava um ponto vulnerável no bloqueio comercial imposto por Napoleão contra a Inglaterra. As tropas napoleônicas invadem o país e o príncipe Dom João VI decide pela transferência da corte para o Brasil.

Todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juizes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto clero. Seguiam também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. (Fausto, 2006, p. 121).

A transferência da Coroa faz-se necessária pelo estabelecimento de instituições de reprodução do poder colonial e reprodução do lugar de dependência. Dentre estas instituições está a fundação de uma rede de instituições de ensino, que até o momento era limitada a escolas elementares comandadas pelos jesuítas, não havendo centros de formação superior e pesquisa. As instituições de ensino representaram não só a reprodução do poder colonial no Brasil, como também a minimização da situação da transferência repentina (Schwarcz, 1993).

Na época, a escravidão já havia sido abolida em Portugal, e, com a transferência da Coroa para o Brasil, surgiu a ideia de que essa mudança sinalizaria o fim do regime escravista. Esse pensamento baseava-se na percepção de que a presença da família real seria incompatível com a manutenção da escravidão. Nesse período, escravidão e desenvolvimento não andavam juntos na Europa. Contudo, o que ocorreu foi exatamente o oposto.

Nem bem havia se instalado no Rio de Janeiro, d. João expediu três cartas régias nas quais autorizava a escravização indígena por meio das guerras justas, que haviam sido suspensas pelo marquês de Pombal. Tal medida resultou na escravização maciça de diferentes grupos indígenas em várias localidades do Brasil e na dizimação dos botocudos que viviam em Minas Gerais. Não restavam dúvidas quanto à política pró-escravista do príncipe regente. É possível afirmar sem nenhuma reserva que o período joanino foi um momento de reafirmação da escravidão, no qual houve um acréscimo significativo do tráfico transatlântico. (Santos, 2022, p.101).

A escravidão continuava mesmo com as exigências da Inglaterra, a potência mundial. “A escolha pela escravidão e pelo tráfico transatlântico parecia ser uma das poucas certezas da classe proprietária da América portuguesa em um período marcado por tantas transformações.” (Santos, 2022, p. 104). As transformações do Brasil não mudaram nada em relação a escravidão, que nesse período foi intensificada. A Revolução Pernambucana (1817) é um grande exemplo disso. A luta baseada em ideias liberais, contra a imposição colonial e objetivando a instauração de uma república, visava realizar tudo isso mantendo a escravidão.

Com o Rio de Janeiro tornando-se o centro administrativo do Brasil, as instituições de limpeza, saúde e segurança passaram a atuar de forma articulada. No entanto, sua função central era o controle violento da população escravizada, frequentemente desconsiderando quaisquer procedimentos legais. Major Vidigal, então chefe da Divisão Militar da Guarda Real de Polícia do Rio de Janeiro, afirmava que a cor negra da pele, por si só, era um indicativo de criminalidade (Santos, 2022).

Essa perspectiva sobre a população negra moldou a atuação da polícia militar desde seus primórdios.

Em 7 de setembro de 1822, Dom Pedro I proclamou a independência do Brasil com o grito de “Independência ou Morte”, expressão antes utilizada por Jean-Jacques Dessalines na Declaração de Independência do Haiti. No entanto, a emancipação brasileira, ao contrário da haitiana, foi conduzida pela elite política colonial e esteve longe de alcançar o impacto transformador da Revolução do Haiti. Esta última foi a maior revolução liderada por pessoas escravizadas na história, desafiando profundamente a ordem escravista ao abolir a escravidão e o tráfico transatlântico. Além disso, revelou de forma explícita as dinâmicas de racialização que estruturam as relações sociais e instaurou uma nova ordem social liderada por ex-escravizados. (Santos, 2022).

As mudanças baseadas na perspectiva dos iluministas e liberais eram pensadas para um grupo específico: homens brancos. Nessa perspectiva, a Revolução do Haiti esbarrou e escancarou. Segundo Santos (2022),

[...] não há nenhuma contradição ao observar que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, quando o Iluminismo e o liberalismo transformavam intensamente a forma de ver e de organizar o Ocidente, o tráfico de africanos escravizados se intensificava de uma forma nunca vista, sendo uma espécie de motor que garantia a construção do novo projeto de civilização, do qual somos herdeiros diretos. Isso equivale a dizer que escravidão e liberdade não eram incompatíveis. Muito pelo contrário: eram duas pontas muito bem articuladas desse mundo que se construía. (Santos, 2022, p.94).

A independência do Brasil mostra uma característica forte da sociedade brasileira: a combinação do avanço e conservação, ou como diz Moura (2014) a “modernização sem mudança”. “A Independência do Brasil foi feita a partir de uma base escravista”. (Santos, 2022, p. 106). As ideias liberais das revoluções burguesas, como já citado em páginas anteriores, são defendidas juntamente com a manutenção do sistema de produção escravista.

Nesse contexto, o conceito de raça foi redesenhado para servir como uma mola mestra da viabilidade de um mundo no qual liberdade, igualdade, razão e civilidade eram usufruídas por um grupo específico e previamente definido. Embora a experiência colonial tenha sido estruturada pela discriminação e estratificação social a partir de critérios fenotípicos e de origem, o mundo da igualdade e da liberdade só foi possível com a classificação e a hierarquização da humanidade. A partir do início do século XIX, raça passa a ser um conceito que classificava os seres humanos, isso graças à razão defendida pelos iluministas (e elevada à nona potência pelos positivistas), que transbordou os debates filosóficos e se fez presente na

implementação de políticas em todas as nações que visavam desfrutar da civilização iluminista e liberal. (Santos, 2022, p.94).

Conforme Santos (2022, p.100), “escolas de formação superior, também interdidas até então, foram abertas no Rio de Janeiro e na Bahia.” As instituições de ensino superior construídas pela iniciativa de Dom João VI e continuadas por Dom Pedro I, na independência, são usadas para a constituição de uma elite intelectual brasileira e autônoma para a emancipação política do país (Schwarcz, 1993). Essa elite intelectual que orquestrou a apropriação das teorias raciais europeias, quando o contexto pós-Revolução do Haiti e dos ideários liberais se espalhavam pelo mundo, utilizou a ciência como ferramenta na defesa das desigualdades raciais. (Santos, 2022).

O processo histórico é marcado por disputas e conflitos. Embora as mudanças nacionais tenham ocorrido em paralelo à manutenção do escravismo, Santos (2022) destaca que também foram elaborados projetos de nação que visavam à abolição da escravidão. A continuidade do sistema escravista, no entanto, esteve profundamente vinculada a interesses econômicos e políticos, evidenciando que sua permanência foi resultado de escolhas estratégicas de um projeto específico.

O projeto de continuar com a manutenção do trabalho escravo no Brasil, esbarrou com o interesse da Inglaterra em pôr fim ao tráfico transatlântico. A Inglaterra, que ocupava o primeiro lugar como país que mais lucrou com a escravidão, aboliu o tráfico no país em 1807 e em todo império em 1815, iniciando ações antitráfico entre seus parceiros econômicos, como era o Brasil.

Em relação aos motivos para a Inglaterra tomar esse posicionamento, Santos (2022) evidencia que a Revolução do Haiti impactou diretamente no crescimento do movimento abolicionista no parlamento inglês. Williams (1975) e Ianni (1978) apontam os motivos econômicos dessa política contra o tráfico: o desenvolvimento capitalista e a mudança no processo produtivo.

Conforme Ianni (1978, p.22),

Contemporaneamente, na medida em que se instaura o capitalismo industrial, no qual a acumulação passa a ser comandada pelo capital industrial, entram em crise as relações coloniais, externa e internamente. O capital industrial começa a assenhorear-se das esferas produtivas nas colônias, além de subordinar a comercialização dos produtos coloniais. Por isso, a conquista da independência política e a crise da escravidão, no Novo Mundo, são fenômenos contemporâneos. Ocorrem no âmbito da mesma configuração histórico-estrutural.

Em cada país, o processo de abolição aconteceu de forma particular, mas é inegável a relação entre o desenvolvimento capitalista e a figura da Inglaterra, que visava ao seu próprio desenvolvimento. Visto que “as possibilidades de desenvolvimento das forças (terras, capital, tecnologia, força de trabalho, divisão social do trabalho etc.) [...] não podiam ser acompanhados pelas formações sociais escravistas.” (Ianni, 1978, p.24). A pressão da Inglaterra resultou na promulgação da Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 – conhecida como Lei Eusébio de Queirós –, que proibiu a entrada de africanos traficados e estabeleceu punições para aqueles que perpetuassem tal prática. Para Moura (1988), nesse momento se inicia o escravismo tardio.

A Lei de Terras (Lei nº 601), promulgada em 18 de setembro de 1850, logo após a lei que proibia o tráfico africano, impedia o acesso às terras sem uso no Brasil - só mediante compra. Essa lei assegurou a atuação das instituições jurídicas e policiais na proteção da propriedade fundiária, reforçando, ao mesmo tempo, o caráter obrigatório do trabalho. Isso obrigava os trabalhadores, sem outra riqueza além de sua força de trabalho, a vendê-la aos fazendeiros como única forma de sobrevivência. (Bolsanello, 1996). Ao impedir que negros alforriados e demais grupos tivessem direito à terra, ela garantiu a manutenção do poder da classe senhorial.

Apesar da ilegalidade do tráfico, as principais figuras de poder da época estiveram envolvidas em esforços para mantê-lo em funcionamento, buscando a estabilização do sistema escravocrata vigente. Segundo Moura (1988):

Não era apenas o poder judiciário o conivente com o tráfico criminoso; o segmento militar participa também ativamente, de modo especial a Marinha, que tinha papel substantivo na repressão ao tráfico negreiro. Nele estavam envolvidos os mais significativos figurões e personalidades importantes da época: juizes, políticos, militares, padres e outros segmentos ou grupos responsáveis pela normalidade do sistema (Moura, 1988, p. 21).

A normalidade do sistema se dava na manutenção do escravismo e na articulação das instituições estatais para perpetuá-lo. De acordo com Moura (1988), essas ações sistemáticas na conservação de uma prática ilegal não se davam de forma acidental, pois representam o espírito do Estado brasileiro.

Thomas Skidmore (1976) ressalta as anomalias que caracterizam o Brasil no âmbito político, econômico e social. Na política, um Império com imperador hereditário, enquanto os outros países se livraram da monarquia espanhola. Na

economia e nas relações sociais, era uma economia agrária sustentada pela exploração do trabalho escravo. Só depois da pressão internacional e com o tráfico se tornando cada vez mais arriscado, o tráfico interno entre as províncias passou a ser adotado, principalmente na transferência de mão de obra escravizada do Nordeste para o Sudeste.

A abolição da escravidão, em 1888, seguida pela Proclamação da República apenas dezoito meses depois, em 1889, representou o desfecho do embate entre o regime escravista e o emergente regime capitalista no Brasil (Ianni, 1978). Esse conflito se desenvolveu em um contexto de extrema complexidade. Em primeiro lugar, o trabalho escravo moderno surgiu como uma solução para as crises enfrentadas pela Europa (Santos, 2012), ao mesmo tempo em que possibilitou transformações capitalistas que consolidaram a dinâmica do trabalho assalariado (Ianni, 1978). Em segundo lugar, o avanço das estruturas capitalistas encontrou barreiras no escravismo, que dificultava sua expansão e tornava o modelo escravista cada vez mais insustentável.

Quando o capitalismo generaliza a ideia e a prática de que o lucro se produz no processo da produção, o senhor de escravo se coloca diante de um impasse. A composição orgânica de seu capital passa a ser um requisito essencial para o aumento ou a preservação da sua taxa de lucro. Ao dar-se conta de que o trabalhador livre corresponde a relações de produção mais propícias à produção de lucro - nas condições do capitalismo - o senhor de escravos transforma-se num burguês; ou é forçado a transformar-se num burguês, para não ser ultrapassado pela empresa capitalista, organizada com base no trabalho livre. Também houve senhores que sucumbiram com o escravismo (Ianni, 1978, p.42).

Por fim, os movimentos de resistência e as rebeliões negras desempenharam um papel crucial nesse processo. Por meio de ações ativas ou passivas, pessoas negras minaram a sustentabilidade econômica e política do sistema escravista, contribuindo significativamente para a desestruturação do regime (Moura, 1988).

De acordo com Moura (1988), e semelhante à análise apresentada por Almeida (2019), as estruturas do Brasil conservaram suas bases coloniais, pois “como a estrutura da sociedade brasileira, na passagem do trabalho escravo para o livre, permaneceu basicamente a mesma, os mecanismos de dominação inclusive ideológicos foram mantidos e aperfeiçoados” (Moura, 1988 p. 23).

As transformações nas bases econômicas liberais e a formação das classes sociais no mundo demandaram mudanças na ideologia racial. Inicialmente, as diferenças entre negros, indígenas e brancos eram justificadas por doutrinas cristãs que sustentavam a suposta inferioridade negra. Posteriormente, esse discurso foi

substituído por um viés pseudocientífico, que modernizou a justificativa ao apresentar o negro como um entrave ao “novo” momento socioeconômico do Brasil. A grande massa de pessoas escravizadas e, agora, alforriadas passou a ser vista como um problema étnico-racial que deveria ser eliminado (Moura, 1993), servindo como base para os mecanismos eugenistas implementados durante a República.

A implementação das teorias raciais no Brasil

Como já mencionado, a transferência da Coroa portuguesa para o Brasil e a independência tempos depois foram um grande marco na construção do ensino superior no país, na constituição de instituições científicas de ensino e pesquisa, como é o caso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB e o Museu Nacional.

Foi do IHGB que partiu a primeira interpretação oficial da história do Brasil soberano. E não precisa ser especialista no assunto para entender que ela foi pautada pela perspectiva de mundo das elites brancas do país. Assim, não é de estranhar que as diretrizes de como a história brasileira deveria ser contada tenham sido estabelecidas por Carl von Martius, um alemão que viajou por terras brasileiras. (Santos, 2022, p.143).

São essas instituições que se apropriarão das teorias raciais formuladas na Europa. Conforme Schwarcz (1993), essas teorias chegam tardiamente no Brasil na década de 1870, sendo recebidas com entusiasmo pela reduzida elite intelectual nacional. Esse período é marcado pela implementação do ideário positivista e evolucionista nos quais os modelos raciais de análise são fundamentais.

Faculdades de medicina e de direito, museus e institutos históricos e geográficos desenvolveram pesquisas sobre território, flora, fauna e população a partir de pressupostos defendidos pelas disciplinas que compactuavam com essa ideologia racista e racialista. (Santos, 2022, p. 157)

De acordo com Skidmore (1976), o positivismo ganhou força no Brasil devido à influência predominante dos franceses nas instituições brasileiras, além da vulnerabilidade do pensamento tradicional brasileiro da época. Os jovens estudantes, filhos da elite econômica-financeira, críticos ao tradicionalismo vigente, rejeitavam as ideias formuladas pelo catolicismo, que ainda desempenhavam um papel central no ensino básico. O positivismo foi visto como um caminho para o desenvolvimento e serviu como base para justificar a exclusão da massa populacional, considerada despreparada para participar das mudanças sociais

devido ao analfabetismo e à suposta inferioridade racial. Ao mesmo tempo, seu caráter autoritário era visto como o melhor instrumento para promover a modernização e assegurar a continuidade do poder nas mãos da elite.

Os homens da ciência apropriaram-se tardiamente das teorias raciais europeias; de acordo com Schwarcz (1993), essas teorias já estavam caindo em descrédito na Europa. No Brasil, existia um projeto conservador e autoritário de escolha e tradução desses textos, em detrimento de outros mais avançados, com o objetivo de definir uma identidade nacional e respaldar as hierarquias sociais cristalizadas na sociedade brasileira.

A aproximação com as teorias raciais ocorria em resposta a um contexto bem específico do país nos séculos XIX e XX, com o declínio do sistema escravista, as mazelas sociais, a miscigenação e a formulação de um projeto político nacional. “Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania.” (Schwarcz, 1993, p.16).

Com efeito, esse período coincide com a emergência de uma nova elite profissional que já incorporara os princípios liberais à sua retórica e passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social. Largamente utilizado pela política imperialista europeia, esse tipo de discurso evolucionista e determinista penetra no Brasil a partir dos anos 70 como um novo argumento para explicar as diferenças internas. Adotando uma espécie de “imperialismo interno”, o país passava de objeto a sujeito das explicações, ao mesmo tempo que se faziam das diferenças sociais variações raciais. Os mesmos modelos que explicavam o atraso brasileiro em relação ao mundo ocidental passavam a justificar novas formas de inferioridade. Negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos — “classes perigosas” a partir de então — nas palavras de Silvio Romero transformavam-se em “objetos de ciência” (prefácio a Rodrigues, 1933/88). Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades. (Schwarcz, 1993, p.24).

A população preta e miscigenada, vista como uma “classe perigosa”, tornou-se objeto de estudo dos modelos evolucionistas e social-darwinistas, anteriormente mencionados como ideologias de dominação. O conhecimento produzido pelas instituições de ensino e pesquisa no Brasil passou a adotar os parâmetros europeus como referência de civilização e saber, em um esforço para se diferenciar dos demais países da América Latina e se afirmar como uma nação moderna e científica. Inicialmente, o problema do Brasil estava no “clima tropical e na raça do povo”. Não é surpreendente que os problemas sociais do Brasil tenham sido atribuídos à população negra e miscigenada, considerando que as teorias

raciais europeias e norte-americanas já classificavam, de forma "científica" e "biológica", negros, indígenas e mestiços como inferiores. Para alcançar o sucesso como nação, acreditava-se que as chamadas "classes perigosas" precisavam ser estudadas e que as mazelas atribuídas a elas deveriam ser resolvidas, o que levaria ao racismo científico e às políticas eugenistas.

As construções teóricas de tais "homens de ciência", que de dentro das instituições das quais participavam tendiam a se auto-representar como fundamentais para as soluções e os destinos do país, constituem, portanto, material privilegiado para a recuperação do período. Muitas vezes radicais em suas propostas, ou vistos como "estrangeiros" devido ao estranhamento que suas idéias geravam, esses intelectuais não apenas conheceram um momento de maior visibilidade e relativa autonomia, como buscaram formular, pela primeira vez, modelos globalizantes, estudos pioneiros, na tentativa de buscar uma lógica para toda a nação. (Schwarcz, 1993, p.32-33)

A construção do pensamento racial brasileiro, agora respaldada por um aparato "científico", estruturou-se de forma a reproduzir as relações sociais estabelecidas desde o período colonial, em diálogo com as hierarquias raciais. Mesmo após a abolição da escravidão, quando a população negra deixou de estar legalmente submetida ao trabalho escravo, as ideias predominantes continuaram a reforçar o status que atribuía inferioridade aos negros e miscigenados. Essas teorias, diferentemente do que ocorreu na Europa, foram assimiladas de forma acrítica, tanto pelos intelectuais quanto pelos limitados centros de ensino e pesquisa existentes no Brasil. (Schwarcz, 1993).

Conforme Santos (2022), a protoforma da história brasileira, como país soberano e independente, era um produto do racismo científico e do positivismo e já mostrava também o início do mito da democracia racial. Reproduzindo o modo de exterminar e explorar negros e indígenas em uma divisão racial bem estabelecida, "os portugueses eram "colonizadores", os africanos eram "bárbaros" e os índios, "selvagens". Todos "à sua maneira" compunham o Brasil — cada raça com suas funções (e limitações) históricas. (Santos, 2022, p.144-145).

Diversos teóricos europeus fizeram observações sobre a sociedade brasileira, entre eles Joseph Arthur de Gobineau (1816–1882), Henry Thomas Buckle (1821–1862) e Louis Couty (1854–1884). Eles compartilhavam a visão de que negros e indígenas eram "degenerados" e que a miscigenação predominante no Brasil era a principal causa de seus males sociais. Para eles, o Brasil servia como o

exemplo mais evidente das supostas consequências negativas da mistura das raças. (Skidmore, 1976).

Esses teóricos seriam algumas das referências da elite intelectual brasileira. Entre os nomes mais conhecidos, destacam-se Silvio Romero (1851–1914), Perdigão Malheiros (1854–1937), Raimundo Nina Rodrigues, (1862–1906), Euclides da Cunha (1866–1909) e Oliveira Viana (1883–1951). Eles seriam influenciados por três vertentes do pensamento racista pseudocientífico: a versão etnológica, a escola histórica e o darwinismo social.

[...] essas três escolas do pensamento racista influenciaram sobretudo os brasileiros que se davam ao trabalho de pensar a sério sobre o problema racial. Como o resto da América Latina, o Brasil era vulnerável às doutrinas racistas vindas do exterior. Dificilmente poderia ser de outra maneira, uma vez que tais doutrinas eram parte vital da civilização norte-americana tão ardentemente admirada e de maneira tão incondicional - pela maior parte dos intelectuais latino-americanos antes de 1914. Quanto mais os brasileiros tomavam conhecimento das últimas ideias geradas da Europa, tanto mais ouviam falar da inferioridade do negro e do índio. Semelhante fenômeno era particularmente verdadeiro por volta da passagem do século, quando o condicionamento reflexo e a preferência dos brasileiros pela cultura francesa levaram-nos, diretamente, a escritores racistas populares como Gustave Le Bon e Victor de Lapouge. (Skidmore, 1976, p.69)

A ideia da superioridade dos arianos era amplamente aceita no Brasil, sendo interpretada como uma forma de determinismo histórico e biológico. No entanto, a percepção da inferioridade dos portugueses em relação a outros europeus, como ingleses e alemães, refletia-se na visão de uma suposta degeneração latina, agravada pela mistura com as raças indígena e negra. (Skidmore, 1976).

Segundo Skidmore (1976), a aceitação do darwinismo social no Brasil estava relacionada à busca por sua aplicação no contexto nacional. Essa vertente racial estabelecia uma associação direta entre os africanos e a "incivilização", reforçando a ideia de que a população negra estaria destinada ao desaparecimento devido à suposta superioridade dos genes da população branca, vista como dominante.

Silvio Romero (1851–1914), descrito por Skidmore (1976) como um reformador liberal, considerava as ideias de Spencer o melhor guia para compreender a história, embora discordasse de alguns aspectos de sua teoria. Ainda assim, autodenominava-se darwinista social. Romero foi pioneiro ao reivindicar o reconhecimento do Brasil como país miscigenado.

Conforme Skidmore (1976) Silvio Romero,

Preocupava-se mais, todavia, com a raça. Começou por aceitar a ideia básica de uma hierarquia racial usando, frequentemente, a expressão

“escala etnográfica” e referindo-se a raças “inferiores” e “superiores”. Ao mesmo tempo, era suficientemente cético para perceber algumas das inconsistências e falácias do pensamento racial – notando que a própria definição de raça era vaga e que as raças históricas (inclusive a ariana) “têm vivido no mais completo cruzamento e quase fundidas”, o que, não o impedia de repetir muitas das teorias correntes na Europa sobre a inferioridade racial do índio e do negro. (Skidmore, 1976, p.50).

Romero também sustentava a ideia de que os portugueses eram inferiores a outros europeus, como ingleses e alemães, um pensamento alinhado ao nacionalismo cultural. Em sua visão, a mistura das três raças formava uma "sub-raça", representada pelos mestiços. Contudo, suas opiniões sobre o futuro da miscigenação eram marcadas por inconstâncias e contradições, o que evidencia a forma equivocada instável com que a importação das teorias raciais era realizada. No entanto, ao final, Romero reconheceu a mestiçagem como um fato relevante. Sua solução para melhorar o país seria com o incentivo à imigração de alemães. (Skidmore, 1976).

Silvio Romero não foi o único a demonstrar dificuldades e inseguranças em relação à miscigenação no Brasil. Segundo Skidmore (1976), a implementação das teorias raciais europeias e norte-americanas no país era realizada de forma superficial. Apesar da existência de faculdades de direito, medicina e engenharia, a ausência de universidades limitava os estudos, que careciam de uma base consolidada de pesquisa e recursos que as universidades poderiam proporcionar.

Uma particularidade do racismo científico brasileiro — que inclusive chamou a atenção de cientistas estrangeiros importantes, que chegaram a considerar o país um laboratório a céu aberto — era o alto índice de mestiçagem da população. Ao longo do século XIX, os mais destacados intelectuais brasileiros não viram com bons olhos essa miscigenação, compartilhando assim as perspectivas científicas que tachavam os mestiços como seres inferiores, pois eles seriam uma sub-raça pouco afeita à civilização. (Santos, 2022, .p. 157).

Nos anos pré-abolição e alguns anos após, a atenção dos pesquisadores voltava-se para os estudos raciais focados nos indígenas, pela antropologia física, em parceria entre cientistas europeus e brasileiros, com pesquisas e publicações no Museu Nacional, Museu Paulista e Museu Paraense. O estudo de caráter antropológico via a população indígena como “primitivos”, mas que faziam parte da nação. Os africanos e seus descendentes eram vistos como “fora da nação”, como estrangeiros. (Skidmore, 1976).

O professor de medicina Nina Rodrigues (1862-1906) foi pioneiro no primeiro estudo etnográfico focado nos negros brasileiros. Ele realizou uma análise

sistemática da influência africana e se destacou por articular sua pesquisa de maneira a se tornar o principal defensor das teorias raciais no Brasil. Skidmore (1976) ressalta que Nina Rodrigues adotava ideias raciais bastante ortodoxas.

Explicava Nina Rodrigues que a inferioridade do africano fora estabelecida fora de qualquer dúvida científica. Em 1894, desprezou como sentimental a noção de que um “representante das raças inferiores” pudessem atingir através da inteligência, “o elevado grau a que chegaram as raças superiores”. Em 1905, estava disposto a admitir que os cientistas não conseguiam decidir se a inferioridade do negro era inata ou transitória. Mesmo se a hipótese da inferioridade transitória fosse verdadeira em tese - concluía -, a civilização europeia progredia rapidamente demais para ser testada na prática. (Skidmore, 1976, p.75).

Mesmo ressaltando sua afinidade com a população negra, Nina Rodrigues, em suas pesquisas, defendia que as características raciais impactavam o comportamento em sociedade e isso deveria ser levado em consideração na atuação de legisladores e policiais. Pois, segundo ele, a responsabilidade penal entre os “inferiores” e os “brancos civilizados” não poderia ser abordada da mesma forma. Nesse caso, os mestiços tinham algumas exceções, mas poderiam apresentar um problema ainda maior. (Skidmore, 1976). Em outras palavras, Nina Rodrigues defendia que pretos e indígenas, por sua mentalidade infantil/irresponsável, seriam inclinados a cometer crimes (Santos, 2022).

Em relação aos mestiços, Nina Rodrigues os entendia como um grande problema, pois eram “indolentes e desequilibrados”, e os dividia em subgrupos,

[...] a) o tipo superior (inteiramente responsável, no qual, é lícito presumir, incluir-se-ia o próprio Nina Rodrigues); b) os degenerados (alguns parcialmente responsáveis; o resto, totalmente irresponsável; e c) os tipos instáveis socialmente, como os pretos e os índios, aos quais se podia apenas atribuir “responsabilidade atenuada”. Em nenhum lugar explicou como operavam essas categorias, ou a quem cabia decidir da classificação racial de um cidadão determinado. Na realidade, a própria subdivisão dos mestiços em categorias ilustrava o absurdo, uma vez que a “casta” do meio incluía precisamente aqueles brasileiros para os quais as categorias raciais e linguísticas eram as mais elásticas. É possível suspeitar que, num litígio, as distinções raciais ficariam a depender da vontade do juiz competente. (Skidmore, 1976, p.76)

Em suas obras, Nina Rodrigues defendia a dicotomia entre civilizados e incivilizados na hierarquia racial, atribuindo à raça branca a responsabilidade pela preservação da civilização. Segundo sua perspectiva, negros e mestiços não possuíam capacidade de desempenhar esse papel e, caso contrário, acreditava que se instauraria uma situação de degeneração. Para Nina, a contribuição dos africanos na sociedade brasileira estava associada à suposta inferioridade racial de seu povo.

Essa visão contrastava com pensadores como Sívlio Romero, que enxergavam nos “mulatos” e na miscigenação com a raça “superior” uma alternativa para a construção de um Brasil branco. (Skidmore, 1976, p. 76). No entanto, para Nina Rodrigues, a miscigenação entre brancos, negros e indígenas resultaria em indivíduos degenerados, perpetuando a desorganização social. Ele acreditava que apenas uma grande imigração de europeus seria capaz de sobrepor e neutralizar as chamadas "raças inferiores".

Outros pensadores da época apresentaram tanto semelhanças quanto divergências em relação às teorias de Sívlio Romero e Nina Rodrigues. Contudo, as ideias centrais predominantes incluíam a suposta inferioridade das raças negra e indígena, a superioridade da raça branca e os problemas associados à miscigenação. Embora amplamente presente na sociedade brasileira, a miscigenação foi interpretada por alguns como uma possível solução para o "branqueamento" da população. Essa perspectiva, apesar de não estar alinhada às teorias raciais dominantes, buscava atender às demandas de um país marcado pela intensa miscigenação.

Segundo Skidmore (1976), a arianização da população brasileira era aceita pela classe dominante brasileira entre 1889 a 1914, mesmo sendo uma teoria particular do Brasil e raramente apresentando bases científicas.

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças, e a desorganização social. Segundo – miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas. [a imigração branca reforçaria a resultante predominância branca] (Skidmore, 1976, p. 81).

Essa posição contrastava com a ideia de que a miscigenação gerava indivíduos degenerados. Pelo contrário, acreditava-se que o mestiço saudável gradualmente se tornaria mais branco, tanto fisicamente quanto culturalmente. A miscigenação, que antes era um problema, tornou-se solução, “a um ideal de democracia social, atribuindo um valor ao grau de embranquecimento da pele. Desta forma, o branco era superior ao mestiço e este, por sua vez, ao negro ou indígena.” (Bolsanello, 1996, p.159).

João Batista de Lacerda (1846–1915), então diretor do Museu Nacional, corroborou essa visão e apresentou um relatório no I Congresso Universal de Raças, realizado em Londres em 1911, a pedido do Presidente da República à época, Hermes Rodrigues da Fonseca (Santos, 2022). No documento, defendeu que, em um século, os mestiços e negros seriam extintos por meio do processo de miscigenação (Skidmore, 1976).

A ideia de João Batista de Lacerda foi amplamente aceita tanto por brasileiros quanto por estrangeiros. No entanto, houve críticas, especialmente em relação ao prazo de um século para o desaparecimento dos negros, já que alguns expressavam ansiedade para que o processo de embranquecimento ocorresse de forma mais rápida. Por outro lado, Sílvio Romero discordava de Lacerda, considerando sua proposta ignorante e equivocada. Para Romero, o objetivo de branquear a população demandaria mais tempo, levando de três a quatro séculos, enquanto o desaparecimento completo de negros e indígenas levaria cerca de seis a oito. Posteriormente, Romero chegou à conclusão que os mestiços nunca desapareceriam. (Skidmore, 1976).

No Brasil, o racismo científico se consolidou durante a República, desempenhando um papel central na construção da identidade nacional. Enquanto na Europa, décadas antes, predominava a tese de que a miscigenação representava um grave problema, os “intelectuais” brasileiros apropriaram-se dessa ideia, mas adaptaram-na à realidade local, marcada por uma miscigenação expressiva. Dessa forma, o desenvolvimento das teorias raciais no país resultou na defesa da miscigenação como um mecanismo de embranquecimento, fortemente influenciado pelo eugenismo. Ao mesmo tempo, promovia-se a ideia de que, no Brasil, as raças conviviam de forma harmoniosa, criando uma narrativa de falsa harmonia racial.

A publicação do livro *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, desempenhou um papel central na consolidação do mito da democracia racial no imaginário brasileiro. Freyre sustentava que o regime escravista no Brasil teria ocorrido de maneira mais “harmônica” em comparação com os Estados Unidos, devido às relações entre as raças, que teriam favorecido a miscigenação. No entanto, essa visão romantizada encontra um contraponto contundente nas análises de Abdias do Nascimento (1978). Nascimento desmascara a miscigenação como um processo profundamente violento, marcado pelo estupro e pela prostituição forçada de mulheres negras, vítimas da dominação masculina branca europeia. Em muitos

casos, os filhos bastardos nascidos dessas relações eram igualmente tratados como propriedade escrava, perpetuando a violência estrutural.

O livro do Freyre é descrito como um marco utópico nas discussões sobre as relações escravocratas, fundamentando o que Fernandes (2008) e Moura (1988) nomeiam como o mito da democracia racial. Esse mito, além de responsabilizar o negro pelas desigualdades que o atingem, exime a elite branca de qualquer responsabilidade e projeta a sociedade brasileira como um espaço de convivência racial harmoniosa. Como aponta Moura (1988, p. 30): "O mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para responder a uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível de relações interétnicas."

Os desdobramentos da adoção e adequação das teorias raciais, como o racismo científico, desdobraram-se na política eugenista, mito da democracia racial e no processo de genocídio da população negra. Antes considerada força central para o desenvolvimento econômico dos países coloniais dominantes, e responsável por construir os pilares do Brasil com seu sangue, a população negra passa a ser alvo de estudos pseudocientíficos, sendo colocada como motivo dos problemas sociais e não só alvo de desaparecimento por meio da miscigenação, mas também de esterilização, assim como aconteceu nos Estados Unidos.

Um exemplo disso é a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), fundada em 1923, nas primeiras décadas da República. A organização defendia a esterilização de indivíduos considerados "doentes", a proibição da imigração de não-brancos e associava a decadência moral, o alcoolismo e a sífilis à população negra. (Bolsanello, 1996).

Nesse contexto, o Estado brasileiro não apenas se omitiu em promover mudanças significativas no contexto social pós-abolição, como também não tentou implementar políticas inclusivas para a população recém-liberta. Pelo contrário, incentivou políticas racistas que associavam o "branqueamento" ao desenvolvimento nacional.

Segundo Almeida (2019), o papel do Estado no Brasil reflete os interesses da classe dominante branco-burguesa, que utiliza o aparato estatal para criar e manter as condições necessárias à produção e reprodução de sua riqueza. Nesse contexto, as ações do Estado não se voltaram para minimizar os impactos do antigo sistema escravista, mas sim para perpetuar as desigualdades estruturais que favoreciam os ideais da elite.

De acordo com Almeida (2019):

O racismo tem, portanto, duas funções ligadas ao poder do Estado: a primeira é a de fragmentação, de divisão no contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças. O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e o que serão mortos. E que se entenda que a morte aqui não é apenas a retirada da vida, mas também é entendida como a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição (Almeida, 2019, p. 71).

Uma das etapas da política eugenista era a política de imigração de europeus, com financiamento do Estado e até doação de terras, as mesmas que haviam sido negadas a população ex-escravizada pela Lei de Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850). Entre 1887 e 1930, cerca de 3,8 milhões de imigrantes chegaram ao Brasil, sendo a imensa maioria de origem europeia. Os imigrantes foram direcionados para trabalhar nas lavouras do sul e sudeste do Brasil. (Santos, 2022).

Conforme Florestan Fernandes (2008),

O imigrante aparece como o lídimo agente do trabalho livre e assalariado, ao mesmo tempo em que monopoliza, praticamente, as oportunidades reais de classificação econômica e de ascensão social, abertas pela desagregação do regime servil e pela constituição da sociedade de classes (Fernandes, 2008, p. 44)

As ações de branqueamento da população, realizadas pelo Estado no contexto da política eugenista como mecanismo de conservação do status quo (Moura, 1983), evidenciam a população negra em um lugar de antagonismo frente à elite branca. A política eugenista, composta pela negligência e ações do Estado, visa a eliminação de uma população em detrimento da expansão de outra. Assim, a filosofia e o poder eugenista brasileiro formam um conjunto de mecanismos personalizados de uma formação social contraditória (Moura, 1983).

Esse projeto exclui a inclusão dos/das negros/as no “universo da cidadania”, na escolha de projetos de nação. O caminho da ideologia branco-burguesa dominante é manter a essência do racismo enquanto uma relação social. “Como a estrutura da sociedade brasileira, na passagem do trabalho escravo para o livre, permaneceu basicamente a mesma, os mecanismos de dominação inclusive ideológicos foram mantidos e aperfeiçoados” (Moura, 1988, p. 23). O branqueamento nacional, liderado pela elite brasileira, teve como uma alternativa a conservação da massa negra na estrutura “original” de classe na qual africanos/as

foram inseridos no sequestro transatlântico, visando, com o passar dos séculos, ao seu desaparecimento.

Nesse projeto eugenista, ficou destinada à população negra a violência, o trabalho precarizado e semiescravo, a expulsão dos centros urbanos e a submissão às áreas de moradia extremamente precárias. Fatores que lançam a população negra a constituir as “classes perigosas” e a massa de marginalizados pela emergência do modo de produção capitalista (Gonçalves, 2018). As “classes perigosas” serão alvo preferencial da força do Estado através da polícia; a população negra continua sendo reconhecida como humana quando o objetivo é punir, mas sua humanidade não é reconhecida em políticas para minimizar o déficit dos séculos de escravidão.

A ocupação dos espaços de trabalho pelos imigrantes europeus submeteu negros e negras como “principal elemento do exército de reserva” (Ianni, 1978, p. 78) e crucial nas relações de trabalho, uma vez que seria usada para pressionar a massa assalariada. Esse fator e os demais aqui apresentados compõem o contexto que centraliza a questão racial como categoria na luta de classes no Brasil, pois o negro tem um lugar complexo na sociedade de classes com bases escravocratas.

As permanências de aspectos da estrutura social, racial, econômica e política não possibilitaram as mudanças necessárias e, ao invés disso, reproduziram e mantiveram a exclusão racista. Nas primeiras quatro décadas da República, o desenvolvimento pseudocientífico foi umas das formas de conservar a exclusão racial, social e política como ferramentas para a ordem.

Os homens que comandaram a Primeira República eram herdeiros daqueles que exerceram o poder no Império do Brasil. E eles deixaram bem nítido que o fim da escravidão não seria a extinção da marginalização econômica, social e política da maior parte da população. Se a República trouxe uma série de mudanças na organização do Estado brasileiro, a raça continuou sendo justificativa da segregação e da discriminação. Outros mecanismos de exclusão foram criados. A partir de 15 de novembro de 1889, o racismo também se fez “coisa pública” e continuou ditando as regras do jogo. (Santos, 2022, p.183).

Além de todas as ações citadas até aqui, umas das mais importantes para essa pesquisa é a forma cínica como a elite brasileira excluiu a população negra do exercício da cidadania. Na Constituição de 1891, já na República, cidadãos eleitores não poderiam ser mulheres, analfabetos e nem pessoas em situação de rua. Essa estratégia excluiu a maior parte da população.

Segundo Santos (2022),

Dois detalhes merecem ser mencionados. Primeiro, em 1891, aproximadamente 80% da população brasileira era analfabeta. Em segundo lugar, a Constituição de 1891 não entendia a educação pública como um direito. Desse modo, o que estava por trás do artigo 70 era uma medida relativamente simples — ensaiada na Reforma Eleitoral de 1881 — que garantia o controle sobre o corpo político do país, impedindo o acesso de mais de 90% dos brasileiros à vida política (sobretudo os egressos do cativo). Uma jogada de mestre de quem queria manter a exclusão como a engrenagem do país. (Santos, 2022, p.182).

O grupo no controle do país conseguiu estruturar a exclusão sem citar a raça das pessoas mais impactadas. Porém, os grupos atingidos sentiam essa exclusão. De acordo com Santos (2022), a população negra em movimentos articulou-se em iniciativas de educação. Essas iniciativas existiam antes da República, incluindo educação para pessoas escravizadas, em resposta a opressão e exclusão racial ou, em suas próprias palavras: “Se a alfabetização era condição para o exercício dos direitos políticos, a resposta da população negra viria à altura, apesar da ausência de investimentos públicos na área. Exemplos dessas iniciativas não faltam.” (Santos, 2022, p. 184).

A população negra empreendeu diversas ações políticas para combater o extenso arsenal de estratégias opressivas promovidas pela classe dominante e pelo Estado. Mesmo após a abolição formal da escravidão, negros e negras precisaram continuar lutando por sua reumanização, uma vez que a desumanização persistia, ainda que de forma menos explícita do que no período escravocrata. Essa luta não se restringia apenas à sobrevivência, mas também visava à conquista de melhores condições de vida e de direitos plenos de cidadania.

Um dos principais campos de atuação da articulação negra é a educação, historicamente utilizada como instrumento de controle ideológico e opressão. As políticas racistas foram concebidas, reproduzidas e fortalecidas por meio das instituições de ensino e pesquisa, tornando a precariedade da educação básica e a limitada presença de negros na educação superior elementos essenciais para a estruturação do racismo no contexto brasileiro.

Antecipando um ponto do próximo capítulo, a educação no Brasil será estruturada para atingir vários objetivos, entre eles a formação de uma elite dirigente, a educação dos filhos dos colonos e a aculturação de negros, indígenas e pobres, que serão formados para continuar como classe subalterna e atender as exigências dos também subalternos postos de trabalho. É por esse caminho que avançamos para o próximo capítulo.

3. POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL: QUESTÃO ÉTNICO- RACIAL E AS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO PELA EDUCAÇÃO

A política educacional brasileira, ao longo de sua história, passou por diversas reformas, decretos, retrocessos e avanços. Assim como outros aspectos sociais, a educação não pode ser analisada de forma isolada, desvinculada da formação socioeconômica do Brasil. Por essa razão, propomos uma reflexão histórica e social sobre a educação no que tange à questão étnico-racial, abrangendo desde o período colonial até a redemocratização, assim como o atual contexto das políticas neoliberais e a expansão da mercantilização do ensino.

O foco será nos marcos históricos e na relação entre os diferentes períodos e a questão étnico-racial, analisando como a população negra é incluída (ou excluída) nas políticas educacionais. Dedicaremos especial atenção ao período da Primeira República em diante, considerando que, após a abolição da escravidão e a Proclamação da República, negros e negras deixaram, legalmente, de ser considerados como propriedade de outros seres humanos. Em tese, deveriam ter sido integrados ao mundo da cidadania, o que demanda uma análise crítica sobre os desafios e as lacunas desse processo.

Explorar o período anterior à República nos permite compreender como a educação no Brasil foi se estruturando ao longo do tempo. Vale destacar que, apesar de significativas mudanças, alguns objetivos da educação estabelecidos na época colonial ainda podem ser identificados na contemporaneidade.

Durante o período colonial, a educação serviu como instrumento de dominação ideológica e manutenção da ordem social. Nas páginas seguintes, fica evidente que esse cenário também perpetuou-se durante a Primeira República e a Ditadura Civil-Militar, períodos em que o Estado incentivou a expansão do mercado na educação superior.

A educação brasileira foi estruturada com base no mito da democracia racial e alinhada às teorias raciais e ao racismo científico, reproduzindo o lugar da população negra à margem da participação política e da cidadania, além de reforçar sua posição subordinada na divisão racial do trabalho. Contudo, em contrapartida, a educação foi apropriada por diferentes grupos sociais, especialmente pelo

movimento negro, como uma ferramenta de luta por cidadania, sobrevivência e resistência contra a ordem capitalista.

3.1. Educação no Brasil e a População Negra: Caminhos e Contradições

A organização escolar no Brasil tem seu marco inicial em 1548, com a criação do Governo-Geral, cujo objetivo era apoiar as capitanias hereditárias. Esse foi o primeiro poder público da colônia, criado para assegurar o funcionamento das etapas da colonização e alcançar seus objetivos exploratórios. Entre as ações destinadas a sustentar a colonização, destacava-se o papel da instrução e catequização dos nativos, promovendo sua aculturação e o apagamento do elemento indígena. Paralelamente, havia a promoção dos valores ocidentais e cristãos. (Ribeiro, 1987).

Conforme Nelson Piletti (2006), o raciocínio da metrópole e da Igreja era que seria mais fácil submeter os indígenas à exploração colonial com a invasão das terras, justificando essas ações em nome de Deus, respaldadas pela Igreja Católica.

Em 1549, chegam ao Brasil-Colônia Tomé de Sousa, padres e jesuítas comandados por Manoel da Nóbrega. Estes trabalharam na criação de colégios para atender, primeiramente, os filhos dos colonos, mestiços (resultantes da mistura de indígenas e portugueses), órfãos e filhos de líderes indígenas.

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (Ribeiro, 1987, p.23).

Esse era o plano de estudo Nóbrega, o qual foi mais usado com os filhos dos colonos. Tinham outro plano de estudos, o *Ratio studiorum*, vinculado à Companhia de Jesus, que focava em estudar humanidades (ensino básico), filosofia, teologia, (superior). Para os indígenas, em quase totalidade, passou a ser só a catequização. Os negros escravizados não eram o foco, mas parte passavam pela catequização jesuíta também. (Ribeiro, 1987).

Nenhum dos planos de estudo contemplavam os/as escravizados/as nem as mulheres livres. Salvo em algumas situações, era oferecida a profissionalização para

trabalho manual, para alguns negros e indígenas. Algumas mulheres tinham instruções para trabalho doméstico e boas maneiras.

Conforme Ribeiro (1987), os colégios jesuítas foram usados para formar a elite colonial, visto que,

A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional. Isto, por sua vez, fez com que os seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa mas que reconheciam que esta era a única via de preparo intelectual. [...] No século XVII, os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social. (Ribeiro, 1987, p.25).

A instrução não era acessível a todos, nem mesmo àqueles que se enquadravam no público-alvo. O ensino básico, voltado para os estudos de humanidades, atendia a um número maior de pessoas, enquanto o ensino superior era altamente seletivo, admitindo apenas os alunos mais destacados do nível básico. Os estudos complementares, por sua vez, eram realizados na Universidade de Coimbra, que priorizava a formação voltada para o trabalho intelectual.

Ribeiro (1987) aponta que os jovens estudantes que iam para Coimbra, afastavam-se da colônia e tinham a Europa como modelo do mundo civilizado, rejeitando ainda mais a população subalterna e reproduzindo o papel de colono. “[...] acabavam por rejeitar não apenas esta maioria (escravizada e pobre), e exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação.” (p.28).

O lugar ocupado pela Igreja Católica era de total controle sobre a educação. A leitura e a escrita eram mais destinadas ao âmbito familiar, e qualquer outra forma de instrução era mediada pela Igreja. Esse controle beneficiava a Igreja ao garantir fiéis e adeptos à religião, além de fortalecê-la como instrumento de dominação colonial. No entanto, o principal objetivo era a missão de conter o avanço do protestantismo na Europa, por meio da educação das novas gerações e da catequese dos povos colonizados. (Piletti, 2006).

A importância social destes religiosos chegou a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo, o letrado). (Ribeiro, 1987, p.29).

A influência religiosa na educação só foi revista em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus, marcando o início do período das Reformas Pombalinas. Nesse contexto, a dominação comercial inglesa estava reduzindo os lucros da metrópole em Portugal. As reformas foram implementadas com o objetivo de ampliar o aparelho administrativo, dinamizar e modernizar a cultura, visando à recuperação econômica e à maior exploração da colônia, já que a instrução jesuíta não acompanhava as mudanças promovidas pelo movimento iluminista na Europa. Nesse período, os cargos superiores eram reservados apenas para os nascidos na metrópole, enquanto a educação primária, anteriormente mais destinada ao âmbito familiar, passou a ser promovida nas escolas, com foco na formação de indivíduos da colônia para ocupar cargos inferiores. (Ribeiro, 1987).

A metrópole buscava uma educação que formasse indivíduos para atender ao Estado e não mais apenas à Igreja, assim como retirar o poder centralizado dos jesuítas. De fato, não houve um rompimento completo com a Igreja, mas seu poder sobre a educação foi drenado, e o ensino público passou a ser propriamente formulado. “Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim financiado pelo e para o Estado.” (Ribeiro, 1987, p.34).

Segundo Maria Luisa Santos Ribeiro (1987) a mudança do plano de estudo Nóbrega e *Ratio* é contraditório porque representa avanços e retrocessos. Avanços por adotar métodos e novos materiais didáticos. Retrocesso porque não se tinha um plano de ensino estruturado, marcado pela educação primária de ler e escrever e os demais estudos (humanidade, teologia, filosofia) eram abordados em aulas avulsas. O ensino superior continuava na Universidade de Coimbra, para os mais afortunados. No Brasil-Colônia só se modernizou a formação de um grupo masculino eficiente, filhos dos colonos, para atender às necessidades e manter diálogo com a metrópole.

Em síntese, a educação ou instrução na colônia era um instrumento de controle e implementação dos ideais da metrópole portuguesa. Não havia a pretensão de desenvolver uma elite intelectual que não fosse de descendência portuguesa. Os indígenas e alguns negros escravizados participavam do processo educacional de acordo com os interesses dos senhores. Salvo essas exceções, a catequização e a aculturação eram destinadas a esses grupos como uma suposta salvação de suas "almas inferiores". No âmbito profissional, a educação visava à

manutenção da liderança, enquanto o ensino universitário era reservado à camada superior da sociedade escravista, e realizado na Europa.

Período Imperial 1808-1889: “Independência” e formação dos dirigentes

Na conjuntura do século XVIII e XIX, ocorrem mudanças já mencionadas anteriormente que terão impacto mundial: as revoluções burguesas, a Revolução Industrial (avanço do capitalismo), a Revolução do Haiti e, conseqüentemente, mudanças na forma de discutir e explicar a sociedade e a economia. Desenvolvem-se nesse período a sociologia, a história, a psicologia, antropologia e demais áreas. (Piletti, 2006).

A Inglaterra com grande influência mundial e com a necessidade de expansão, tem grande interesse na independência das colônias portuguesas e espanholas. Esse contexto, marcado pela transferência da Coroa para o Brasil (1808) e, posteriormente, pela independência da colônia (1822), faz com que a dependência do Brasil, que antes estava mediada por Portugal, passe a estar diretamente ligada aos ingleses. (Ribeiro, 1987; Piletti, 2006).

A década de 1830 é o período pós-independência do Brasil, marcado por mudanças na ordem administrativa e política do Império, iniciando a construção da nação brasileira. Nesse momento, têm início os debates e preocupações em torno da instrução/educação como forma de desenvolvimento do país, surgindo as primeiras leis e regulamentações no campo da educação. De acordo com Surya Barros (2016), as províncias de Minas Gerais (1835), Goiás (1835), Espírito Santo (1835), Rio Grande do Norte (1837) e Rio Grande do Sul (1837) estabelecem a obrigatoriedade escolar e proíbem a participação/matricula de escravizados nas escolas públicas. (Barros, 2016).

O Rio Grande do Sul apresenta a única legislação da década proibindo a matrícula de escravizados e pretos, mesmo livres ou libertos. No Espírito Santo, era proibido o ensino de leitura, escrita, arte e ofícios para escravizados. Em Pernambuco, como nas demais, a escola pública era destinada exclusivamente para pessoas livres, sem citar referências à cor ou raça. Em todos esses casos, a educação estava destinada aos homens. A análise de Barros (2016) foca-se nas leis educacionais, mas não discorre acerca da participação real da população negra.

Porém, os decretos já evidenciam oficialmente a exclusão racial presente na educação. Segundo Maria Ribeiro (1987, p.40),

A partir desta nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810-franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura), em 1813, a primeira revista carioca - O Patriota.

Na área da educação, as modificações são mais expressivas no ensino superior; nesse nível é onde as Reformas Pombalinas tem significado avanço. No novo cenário nacional, é importante a formação de um grupo dominante dirigente, que no período colonial estava centrado nos colonos. Para a formação desse grupo são criados diversos cursos por Dom João. (Piletti, 2006).

No Rio de Janeiro, Academia de Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratório de Química (1812), curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816); Na Bahia, curso de Cirurgia (1808), cadeira de Economia (1808), curso de Agricultura (1812), curso de Química (1817), curso de Desenho Técnico (1817). (Piletti, 2006, p.42).

A educação superior deixa de ser centrada na Universidade de Coimbra e passa a ser oferecida no Brasil, voltando-se para a formação de profissionais responsáveis por controlar o país. Como se sabe, essas mudanças ocorrem em simultâneo com a manutenção da escravidão, mantendo-se o cenário em relação à população negra escravizada e a educação continua a mesma, sua exclusão.

No ensino primário, poucas mudanças ocorreram. Entre elas, destacam-se a gratuidade estabelecida pela Constituição de 1824; a determinação, em 1827, da criação de escolas de primeiras letras (ler e escrever) em todas as cidades e vilas; a criação de escolas para meninas nas cidades mais populosas (embora essa medida não tenha sido cumprida); e, em 1854, a divisão do ensino primário em primário elementar (com instruções morais, religiosas, leitura, escrita e matemática) e primário superior, que representa o desdobramento de disciplinas do ensino elementar.

Na década de 1850, foi assinado o Decreto Couto Ferraz de 1854, o qual regulamenta o ensino primário e secundário no Império e proibia a matrícula de escravizados. O decreto influencia as províncias nas décadas de 1850 e 1860. Em Pernambuco, o regulamento de 1851 proibia o acesso de africanos, mesmo livres ou

libertos, às aulas públicas. Nas décadas de 1870 e 1880, a proibição continua; entretanto, com a implementação do ensino noturno, fica disponível o acesso dos escravizados à escola nesse horário, mediante a permissão do seu escravizador (Barros, 2016)

O ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias, porém, segundo Piletti (2006), era pouco difundido, porque, além de não ter orçamento suficiente, para ingressar no ensino secundário e profissional, não era necessário ter passado pelo ensino primário. Outro fator é que mulheres livres e escravizados/as não participavam, sendo os/as escravizados/as oficialmente proibidos/as nessa época.

O ensino secundário era destinado à preparação para o ensino superior, com um público bem específico: homens brancos, filhos da elite imperial. Vale destacar que, nesse período, o foco estava na educação superior, visando atender às mudanças advindas da independência. Esse foco no ensino superior resultaria na formação não só de uma elite dirigente, mas de uma elite dirigente alinhada a ideias liberais.

Conforme Piletti (2006), no Império, mesmo com o foco na educação superior, onde surgiram faculdades como a de Medicina na Bahia, entre outras, o acesso à educação era bastante limitado.

No fim do Império, para uma população de quase 14 milhões de habitantes, tínhamos cerca de 250 mil matriculados nas escolas primárias. Se a eles juntarmos os inscritos em todos os outros cursos chegamos próximos a 300 mil estudantes, cerca de 15% da população em idade escolar. (Piletti, 2006, p.49).

Na transição do Império para a Primeira República, a educação no Brasil era marcada por um cenário de ampla exclusão, com uma massa populacional majoritariamente analfabeta, composta em grande parte por mulheres e homens negros, recém-libertos pela abolição formal. Não é surpreendente que essas pessoas fossem excluídas do direito à participação política, inicialmente negado a analfabetos, mulheres e pessoas em situação de rua. A educação já havia se estruturado de forma profundamente excludente, alinhada ao sistema escravista, garantindo a manutenção do poder nas mãos dos herdeiros dos colonos. A exclusão racial e étnica era tão parte da norma que nem sequer era necessário mencioná-la explicitamente para barrar essa população.

Primeira República 1889-1930: Permanência da educação imperial

O modelo educacional herdado do Império, caracterizado principalmente pela formação de uma elite dirigente branca voltada para atender aos interesses internacionais, especialmente da Inglaterra, enfrentou desafios na República com o surgimento de novos ideais. Segundo Piletti (2006), o projeto de um novo Brasil democrático, que promovesse a convivência social de toda a população, o progresso econômico e a independência cultural, buscava romper com a educação exclusiva para a elite.

O que de fato aconteceu é bem distinto do que se esperava, o que Piletti (2006) nomeia como o período de “a grande frustração”. Dentre os diversos fatores para essa frustração estão a centralização do poder do coronelismo e da política café com leite, na qual se fez a manutenção dos interesses da classe dominante agrária, a exclusão da massa dos direitos políticos, as diversas fraudes eleitorais e a dependência cultural de modelos europeus.

Voltando para a educação, a Constituição de 1891 não tratou sobre a gratuidade do ensino primário presente na Constituição de 1824, deixando a responsabilidade total dos estados. Ainda não existia um sistema nacional de educação. Não existia universidade. A educação secundária continuava a ser a preparação dos poucos para o ensino superior. O ensino superior mantém as características do período imperial, isolado e em pouco número. (Piletti, 2006).

Durante toda a Primeira República manteve-se no Brasil a dualidade de sistemas e de competências em matéria educacional: de um lado, o sistema federal, cuja principal preocupação era a formação das elites, através dos cursos secundário e superior; de outro lado, os sistemas estaduais que, embora legalmente pudessem instituir escolas de todos os graus e modalidades, limitavam-se a organizar e manter a educação das camadas populares - ensino primário e profissional - e assim mesmo de forma bastante precária. (Piletti, 2006, p.58).

Toda a movimentação e discussão para a reformulação dos princípios educacionais, realizados na Primeira República, só serão adotados nos preceitos constitucionais a partir de 1934.

É de suma importância recordar que esse período foi marcado pela apropriação das teorias raciais no Brasil. Sobre essa questão, as contribuições de Ribeiro (1987) e Piletti (2006) não abordam de forma aprofundada o papel da educação nacional, especialmente a superior, no desenvolvimento do racismo científico, das políticas eugenistas e do mito da democracia racial. O que se torna

evidente nas obras dos referidos autores é a continuidade do cenário racial herdado do período imperial.

Década de 1930 e 1945: Política eugenista na educação

Uma das primeiras medidas implementadas nas mudanças iniciadas em novembro de 1930 foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. Esses órgãos tinham como principais objetivos ampliar a participação no desenvolvimento educacional do país, reconhecendo os problemas que afetam a maioria da população; promover a articulação entre os sistemas de ensino dos estados, que até então funcionavam de forma isolada; e estabelecer uma relação direta entre o Ministério e esses sistemas, visando maior integração e eficiência.

De fato, esses foram os objetivos declarados nas reivindicações por reformas educacionais. No entanto, o que está implícito é que a educação destinada à população negra e pobre era acompanhada por medidas alinhadas aos princípios da eugenia, em que as ideias sociais e de saúde eram hegemonicamente determinadas pela elite branca, que detinha acesso ao ensino. Esse contexto é analisado de forma contundente na obra *Diploma de Brancura* (2006), do historiador Jerry Dávila, que examina como, no período de 1917 a 1945, a educação no Brasil foi utilizada como instrumento de “melhoramento da raça,” reforçando desigualdades e perpetuando um projeto racial excludente.

Piletti (2006, p.75) evidencia que a Constituição de 1934 foi a primeira constituição a ter um capítulo destinado à educação, estabelecendo “[...] a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados etc.”.

Esse marco representa a expansão do ensino para a camada negra e pobre da sociedade. Porém vale ressaltar que o pensamento eugenista era o padrão da época, somado à influência nazista que começou a ganhar força no pós-Primeira Guerra Mundial e teve seu ápice na Segunda Guerra. A educação brasileira se expande com essa influência. Por isso, a leitura desse avanço na educação não pode ser vista de forma positiva, como equivocadamente fez Piletti (2006).

Baseada na visão eugenista, a educação, juntamente com a saúde destinada à população negra e pobre, na Constituição de 1934, estabelece como obrigatória a

disciplina chamada higiene social. À primeira vista, a implementação dessa disciplina pode parecer positiva; contudo, ela integra o movimento higienista. Essa disciplina foi concebida com o objetivo de promover o "melhoramento da raça", partindo da crença de que os males sociais das classes subalternizadas eram inerentes à sua composição racial. Segundo Dávila,

Tinham fé irrestrita na capacidade do Estado de funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação. Os condutores da expansão e reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram sub cidadãos presos na degeneração condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação. Os mesmos educadores tinham também fé na sua capacidade de mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-a em cidadãos modelo (Dávila, 2006,p. 12-13).

Desse modo, a abordagem eugenista não estava focada no melhoramento da raça com a procriação, com a eugenia biológica, mas sim na crença de que medidas de saúde e educação poderiam trazer o melhoramento racial no âmbito sociocultural, a eugenia lamarckiana (Jean-Baptiste Lamarck) (Dávila, 2006). A eugenia de Lamarck acreditava que as características físicas, morais e intelectuais adquiridas na vida poderiam ser passadas de geração em geração. Neste prisma, a educação brasileira adota essa noção em "transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas na sua cultura, higiene, comportamento, e até, eventualmente, na cor da sua pele" (Dávila, 2006, p. 13).

É nesse ideário que é iniciada a construção de um sistema nacional de educação, mas não foge de contradições, visto que a centralização das atribuições no Ministério deixa as funções dos estados e instituições educacionais mais burocráticas e fiscalizadoras. De acordo com Piletti (2006) em muitos momentos essa função era bastante policiaisca, em que a função de estabelecer condições de formação de seres humanos ficava de lado. Nada mais é que a beleza na letra da lei caminhando em discrepância com as condições da realidade.

Nesse período, um grupo de educadores, que já vinham discutindo a reformulação da educação brasileira na Primeira República, junto com escritoras e escritores, assinam o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", para apresentar ao governo na Conferência da Educação em 1931, realizada pela Associação Brasileira de Educação.

O Manifesto reivindicava uma educação nacional, laica e pública, posicionando-se contra a influência dos educadores católicos da época. No entanto,

a força que a Igreja Católica ainda exercia garantiu, mais tarde, a manutenção do ensino religioso obrigatório em todas as escolas. Essa obrigatoriedade, porém, passou a ser facultativa para os estudantes, cabendo a decisão de participação aos próprios alunos e seus pais.

O manifesto era complexo, pois a educação nova, construída nos Estados Unidos, tinha forte caráter liberal. O manifesto reivindicava em suas ideias uma educação universal, sem discriminação de raça e cor, diferente da educação brasileira até essa década. Por outro lado, tinha o foco no aluno individual, uma educação funcionalista e que entendia o Brasil dentro de uma democracia racial. O que torna os avanços propostos limitados para uma massa populacional de negros e negras que até então encontravam sérias dificuldades em acessar o ensino primário.

A contradição da Educação Nova reside não apenas em sua estrutura liberal, mas também em sua confluência com a eugenia lamarckiana. Por um lado, havia a defesa retórica de uma “democracia racial”; por outro, a política educacional articula estratégias para embranquecer a população, promovendo o ensino de um padrão de comportamento associado à branquitude.

No ensino secundário é acrescentada outra função: não prepara mais apenas para o ensino superior, agora soma-se a formação geral. Passa a ser dividido entre o ensino fundamental (cinco anos) e o pré universitário (dois anos). O ensino superior é o que mais passa por modificações para atender ao início da industrialização brasileira.

Segundo Piletti (2006, p.79),

Com a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931), superou-se a fase das escolas superiores isoladas, de caráter marcadamente profissional. Começaram a ser criadas e a funcionar, de fato, as universidades brasileiras.

A Universidade de São Paulo (USP), fundada em janeiro de 1934, foi a primeira universidade a funcionar no Brasil. Ela surgiu para atender às elites, exaltando a ascendência bandeirante. Diferentemente da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), fundada em 1920, que ainda mantinha suas escolas funcionando com isolamento técnico e administrativo e foi fundada como universidade só para conceder títulos de doutor honoris causa, mas não funcionava de fato como universidade (Piletti, 2006). Nesse caso, a primeira universidade a funcionar como tal foi a USP.

A Constituição de 1937, após o golpe de Getúlio Vargas, adiciona ao currículo a função de formar patriotas e o ensino de educação física, com os mesmos objetivos da educação higiênica. A eugenia no Brasil, além de visar a criação de indivíduos fisicamente “perfeitos”, também se propunha a reabilitar aqueles vistos como degenerados, com a intenção de solucionar os problemas sociais da nação.

Retorno a República 1945 - 1964: Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Conforme Piletti (2006), o período de 1945 a 1964 é caracterizado por uma crescente participação dos movimentos populares, embora a participação política ainda permanecesse altamente limitada. Em relação ao Partido Comunista, sua legalidade, recuperada em 1945, foi novamente revogada em 1947, evidenciando o ambiente de repressão política. Além disso, a exclusão de uma grande massa de analfabetos do direito ao voto e a persistente desigualdade de renda e propriedade continuavam a impedir que negros/as e pessoas pobres participassem ativamente das decisões do país - uma realidade profundamente enraizada na história brasileira até então.

Embora o regime fosse mais democrático em comparação à ditadura varguista, o debate sobre a educação foi extremamente rigoroso e intenso, prolongando-se por treze anos no Congresso Nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) só foi finalmente instituída em 1961, às vésperas do golpe de 1964. Isso evidencia que, até então, a educação no Brasil ainda estava fortemente influenciada pelas diretrizes eugenistas e nazistas do regime anterior.

O período foi marcado pela expressiva luta de expansão da educação pública e gratuita; surgem em evidência o método Paulo Freire na alfabetização de adultos e a educação libertária. A Constituição de 1946 estabelece como princípios da educação, enquanto direito de todos, o ensino primário obrigatório e a assistência aos estudantes, mas mantinha a iniciativa privada livre, dentro dos limites legais.

Assim como no período anterior, a educação privada correspondia aproximadamente 80% da educação primária e secundária do Brasil. A Constituição de 1946 voltou a colocar o ensino religioso obrigatório e facultativo para os alunos, dentro da fé individual, porém não especificava as religiões nem a forma como esse ensino funcionaria. (Piletti, 2006).

Foram instituídas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/1961), a primeira LDB do Brasil, mas, em relação às questões étnico-raciais, estas continuam excluídas da composição das diretrizes. Nesse período, o Movimento Negro (MN) estava em grande articulação, como será evidenciado no próximo tópico. No entanto, os avanços na educação brasileira ainda permanecem fundamentados no mito da democracia racial, negligenciando as reivindicações do movimento.

Conforme Dias (2005), a formulação do projeto de Lei nº 4.024 teve fortes debates entre os educadores acerca da igualdade na educação; nesse movimento é englobada a pauta do debate sobre a questão étnico-racial. Porém, a Lei nº 4.024 aprovada em 1961, avança timidamente ao incluir, no Título I – Dos Fins da Educação, no Artigo 1º, que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961. (Dias, 2005, p.53)

As contribuições de Piletti (2006) evidenciam uma crescente preocupação em ampliar o acesso à educação para as classes populares. No entanto, essa expansão contrastava com a estrutura profundamente excludente da educação brasileira, marcada pela eugenia cultural, pelo mito da democracia racial, pelo domínio do ensino privado e pela elitização do ensino superior, reservado majoritariamente para os ricos e brancos. Esse cenário restringia o acesso de negros e pobres, limitando-os, na maioria das vezes, à educação primária e profissional, mantendo-os distantes do ensino superior.

De fato, o período pós-Ditadura Vargas e pré-Ditadura Civil-Militar foi marcado por um aumento significativo no investimento e no crescimento das matrículas escolares. Um exemplo notável é o caso da Paraíba, que em 1940 registrava 1.644

alunos matriculados no ensino secundário. Esse número cresceu para 9.924 alunos na década de 1960 e saltou para 40.471 em 1970, evidenciando o impacto das políticas educacionais adotadas nesse intervalo de tempo. (Piletti, 2006). Esse crescimento é observado nos principais estados brasileiros, e foi acompanhado por uma maior participação popular, que será barrada pelas contrarreformas da Ditadura Civil-Militar.

Ditadura Civil-Militar 1964-1985: A reforma do ensino superior

Até aqui, apresentamos a relação entre a política educacional e a questão racial, evidenciando a ausência de reconhecimento da raça e do racismo como aspectos a serem enfrentados. Isso não significa que não houvesse movimentos reivindicando a inclusão dessa pauta na política educacional; pelo contrário, sua existência destaca como a classe dominante e o Estado se empenharam em silenciar e marginalizar essas iniciativas.

A partir de 1964, com o golpe que instaurou o autoritarismo no país, não apenas a educação, mas todas as áreas da sociedade foram profundamente impactadas. No campo educacional, ocorreram contrarreformas em todos os níveis de ensino, implementadas de forma centralizada e autoritária, sem qualquer participação popular - uma participação que vinha crescendo significativamente no período anterior. (Piletti, 2006).

No que diz respeito à educação e à questão racial, abordar a discriminação racial e o racismo - temas historicamente negligenciados - era considerado, durante o período ditatorial, uma atitude subversiva. Militantes do Movimento Negro (MN) enfrentaram perseguições, prisões, exílio e violência estatal, enquanto as entidades vinculadas aos movimentos sociais foram colocadas na ilegalidade, sufocando as lutas por igualdade sociorracial. “Embora nem sempre a ação do movimento negro na insurgência contra a ditadura militar tem sido destacada pela literatura das ciências sociais brasileiras, é importante enfatizar a sua presença.” (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 3). As reivindicações do MN na educação só serão aderidas na redemocratização do país e na formulação da Constituição de 1988, momentos esses que abordaremos mais adiante.

Dado esse panorama, consideramos de suma importância, para os objetivos deste trabalho, focar na reforma do ensino superior brasileiro a partir desse período,

bem como na abertura promovida pela Ditadura Civil-Militar para a expansão do ensino superior privado. Até então, a educação superior no Brasil era extremamente limitada, voltada para a elite econômica e majoritariamente composta por instituições públicas. Durante o regime militar, houve um aumento significativo no número de instituições privadas e na oferta de vagas, especialmente nas capitais, refletindo a política de expansão educacional direcionada ao setor privado (Piletti, 2006).

3.1.1. Reforma Universitária de 1968: Expansão do ensino superior privado em debate

As reformas do ensino superior iniciadas durante a Ditadura Civil-Militar, conduzidas pela autocracia burguesa, como aponta José Paulo Netto (2015), representaram contradições profundas que demandam uma análise detalhada do contexto político, econômico e social que as fundamentaram, bem como de seus efeitos e impactos na educação brasileira. O objetivo aqui é destacar que essa reforma educacional da ditadura abriu caminho para a inserção do mercado na educação superior, dando início a um processo de mercantilização que, atualmente, com as políticas neoliberais, domina o cenário do ensino superior no Brasil.

Florestan Fernandes, em sua obra “Universidade Brasileira: reforma ou revolução?”(1975), destaca que a reforma universitária emergiu como um movimento social decisivo nos primeiros anos da década de 1960, reivindicando transformações profundas em um ensino superior arcaico, dependente e marcado por traços coloniais. Esse modelo tradicional não atendia às demandas de uma sociedade em processo urbano-industrial, que exigia instituições alinhadas a esse contexto. O movimento buscava uma reestruturação organizacional inspirada na tradição ocidental moderna, propondo um modelo de universidade integrada e multifuncional, capaz de responder de forma mais eficiente às demandas sociais, econômicas e políticas.

Esse padrão de organização põe os universitários - estudantes, professores, pesquisadores ou administradores - diante de tarefas totalmente novas. As mais específicas e marcantes dessas tarefas: reconstruir internamente a universidade (em suas partes, no seu todo e em seu rendimento); as mais complexas e gerais, entre elas: adaptar a estrutura, o funcionamento e o crescimento da universidade brasileira ao papel histórico que ela deve ter como fonte de negação e de superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional. Nas fronteiras do presente e do futuro, a universidade brasileira não deverá contentar-se em contribuir para “acelerar

o desenvolvimento”. Ou ela será capaz de produzir um novo padrão intelectual de desenvolvimento educacional e cultural “autônomo”, ou ela submergir, outra vez, tragada por um processo de senilização precoce que fará dela um “rebento moderno de estruturas arcaicas” ou uma “objetivação arcaica dos tempos modernos”. (Fernandes, 1975, p.165).

A forma e o contexto das reivindicações e avanços foram acompanhados pelo autoritarismo e pelas perseguições durante a ditadura, tornando esse período ainda mais complexo e obscuro. Enquanto a reforma universitária assume um papel crucial no cenário nacional, servindo à formação de forças produtivas para o capital, ela também se transforma em um espaço de contestação crítica à ordem capitalista e à ditadura brasileira, com protagonismo do movimento estudantil.

A Lei nº 4.464 (Lei Suplicy de Lacerda), que antes já ilustrava essa contradição, perseguindo o corpo universitário, desmantelando a União Nacional dos Estudantes (UNE); a implementação de ações para desarticular mudanças oriundas desse processo, como o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e o Decreto-lei nº 477/1969; e a neutralização das reivindicações com medidas burocráticas (Piletti, 2006). Em resumo, a contradição reside no fato de que, embora o desenvolvimento capitalista e o contexto político exigissem uma universidade reformada, esse mesmo espaço se torna um terreno fértil para a formulação de críticas e resistência intelectual.

Segundo Carlos Benedito Martins (2009) e Nelson Piletti (2006), a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) trouxe importantes modernizações para as universidades públicas. Entre as mudanças, destacam-se o fim das cátedras vitalícias, a integração entre ensino e pesquisa, que anteriormente estavam desconectados em várias instituições, e a criação de uma política estruturada para a pós-graduação. Contudo, no contexto do regime ditatorial, a gestão educacional respondeu às demandas por ampliação de vagas incentivando a expansão da iniciativa privada, promovendo um aumento significativo de vagas em instituições particulares. “Se antes de 1969 a maior parte das vagas em escolas superiores eram públicas e gratuitas, hoje são particulares e pagas” (Piletti, 2006, p. 119).

Segundo Lalo Watanabe Minto (2018), o interesse do setor privado está no *modus operandi* do capitalismo, na geração de valor para acumular e concentrar capital, que é realizado fora e dentro da institucionalidade estatal. Como a forma fundamental para obtenção de riqueza no capitalismo é a mercadoria (Marx, 2013), a educação superior não fica de fora desta lógica.

Em meio a esse processo de reestruturação das formas de acumulação é que se produz, portanto, um redimensionamento desse público, que progressivamente deixa de ser o espaço de controle social sobre o capital, em prol de um privado que não apenas é o locus da apropriação, da reprodução e acumulação do capital, mas que tende a totalizar-se, passando a ocupar todos os momentos da reprodução societal. A partir de então, o espaço antes ocupado por esta esfera pública passará a ser, progressiva e diretamente, ocupado pela lógica do privado, do mercado, enfim, da acumulação capitalista. (Minto, 2006, p. 85)

Essas instituições de ensino privado foram pensadas na contramão das universidades públicas, reproduzindo o antigo padrão da educação superior brasileira: isolada, focada no ensino técnico e profissionalizante, acrítica e desarticulada da pesquisa. (Martins, 2009).

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. (Martins, 2009, p. 17).

Com o argumento de falta de recursos, o ensino superior público continuou bastante seletivo, sendo ocupado majoritariamente por estudantes com melhores condições financeiras. De fato, houve a expansão de matrículas, “[...] no período de 1967 a 1980, suas matrículas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%.” (Martins, 2009, p. 22). Porém não atendeu à demanda, abrindo espaço para o ensino privado.

Entre 1965 e 1980, no setor privado, o número de matrículas saltou de 142 mil para 885 mil, impulsionado em grande medida por pequenas instituições isoladas e não universitárias. Paralelamente, algumas dessas instituições privadas foram absorvidas pelo poder público, contribuindo para a formação de novas universidades. Já entre 1985 e 1996, o cenário foi marcado pela expansão acelerada das universidades particulares, que passaram de 20 para 64, acompanhando a lógica de ampliação para conquistar vantagens competitivas no mercado educacional (Martins, 2009).

O crescimento das universidades particulares foi alicerçado no princípio de autonomia consagrado pela Constituição de 1988, que permite às instituições privadas criar e extinguir cursos sem a obrigatoriedade de aprovação prévia por órgãos federais. No entanto, conforme destaca Martins (2009), muitas dessas instituições não cumprem plenamente o papel de universidades. Em vez disso, operam como agrupamentos de cursos profissionalizantes, desprovidos de uma

estrutura acadêmica consistente. Faltam investimentos em carreiras docentes e na produção de pesquisas, elementos indispensáveis para o cumprimento da função universitária em seu sentido mais amplo.

Nos anos 1990, o ensino privado já concentrava cerca de 62% das matrículas no ensino superior brasileiro. Durante essa década, foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), conferindo ao Ministério da Educação maior autonomia na condução da expansão do ensino superior. No governo de Fernando Henrique Cardoso, os processos de autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos particulares foram flexibilizados, promovendo um ambiente mais favorável à proliferação de instituições privadas. Contudo, a regulação da qualidade e do desempenho institucional foi amplamente delegada às dinâmicas de mercado, priorizando a competitividade em detrimento de uma supervisão mais rigorosa. (Martins, 2009).

Nesse momento, os responsáveis pela política educacional no país incorporaram determinados princípios das agendas de organismos internacionais, que recomendavam a desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica, o que incentivou ainda mais a expansão das instituições privadas, não só no Brasil, mas em vários países. (Martins, 2009, p.25).

Essa dinâmica reflete o projeto neoliberal implementado na educação superior no Brasil, coordenado por instituições internacionais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse quadro, o padrão dependente de educação superior garante materialidade à heteronomia cultural na medida em que expressa o papel desse nível de educação nos países da periferia do capitalismo: (i) a constituição de um importante campo de exploração lucrativa para os setores privados brasileiros e internacionais; (ii) a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais para formação aligeirada da classe trabalhadora e (iii) a formação qualificada de quadros dirigentes, quando direcionada aos filhos e filhas da burguesia. (Lima, 2024, p.73)

Esse processo resultou em “[...] um conjunto de decretos e medidas provisórias que favoreceram a consolidação da contrarreforma da educação pública e a expansão do ensino privado.” (Santos et al., 2018, p. 1). A rápida expansão do ensino superior está diretamente vinculada às ações de contrarreforma do Estado, que “desencadeou políticas de caráter econômico e social pautadas no ideário neoliberal, que propugna a ação do Estado limitada à de um agente regulador”

(Pereira et al., 2014, p. 182-183). Esse cenário abriu amplo espaço para a iniciativa privada na educação superior, consolidando-se de forma significativa nos anos 2000.

Nos anos 2000, a educação superior brasileira presenciou a consolidação da expansão e do empresariamento do ensino, desta feita, pela mediação da consolidação de verdadeiros conglomerados e instituições educacionais regidas pela racionalidade empresarial e governança corporativa. Trata-se de um conjunto de processos que confluem com as medidas de privatização, mercantilização e oligopolização da educação, e aprofundam a concentração e centralização de capitais. (Da Silva; Amaral, 2019 p.441)

Atualmente, o ensino superior privado continua dominando a educação superior. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022 (2023), realizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a rede privada de ensino superior conta com mais de 7,3 milhões de alunos, o que garante uma participação de 78% do sistema de educação superior. Houve um expressivo crescimento nas matrículas da modalidade a distância, que cresceram 20% entre 2021 e 2022, somando 4,7 milhões de matrículas. O Censo também revela que do total de 2.595 instituições de ensino superior, 88% eram privadas, correspondendo a 2.283 instituições, enquanto as públicas somavam 312.

Katia Lima (2024) mostra três eixos da política de educação superior na ofensiva neoliberal,

(i) a privatização, pelo aumento do número de instituições privadas de ensino superior e de matrículas nessas instituições articulada ao subfinanciamento das universidades federais e ao Programa Future-se; (ii) a busca pelo controle ostensivo do conhecimento científico produzido nas universidades federais, atacando à autonomia político-pedagógica dessas instituições; e (iii) o aprofundamento da dualidade educacional, pela permanente defesa da educação como privilégio de classe, raça e etnia, particularmente, no contexto pandêmico. (Lima, 2024, p.77).

Esse cenário é particularmente preocupante, considerando que

[...] as instituições privadas de perfil empresarial estruturaram atividades que guardam certas afinidades acadêmicas com o modelo neo-napoleônico. De modo geral, essas instituições basicamente estão voltadas para uma estrita formação profissional e empregam professores horistas com pequeno volume de titulação acadêmica, que se dedicam em sua maior parte às atividades de ensino. Predomina em seu interior uma ausência de estruturas consolidadas de pesquisa e de pós-graduação stricto sensu. (Martins, 2009, p.29).

Em síntese, trata-se de um cenário que demanda maior investigação e análise. O objetivo deste trabalho não foi esmiuçar todos os aspectos da privatização do ensino superior, mas destacar elementos centrais que dialogassem com a temática em questão. Assim, pontuamos que o projeto de expansão do

ensino privado no Brasil tem suas raízes na ditadura civil-militar e se consolida ao longo dos anos 2000, impulsionado pelas reformas neoliberais como resposta às crises do capitalismo nas décadas de 1970 e 1980.

As discussões realizadas até aqui revelam que a educação no Brasil foi historicamente estruturada a partir de um modelo excludente, voltado prioritariamente para o desenvolvimento das formas produtivas que atendem à lógica do capitalismo. Esse modelo escancara o privilégio concedido às elites brancas e abastadas, que desde o período colonial foram preparadas para ocupar posições de poder e direcionar os rumos do país. Nesse processo, reproduziu-se a estratificação social que relegou negras, negros e pessoas pobres a um lugar de marginalização na sociedade brasileira. Esses grupos, historicamente vítimas do racismo estrutural e do mito da democracia racial, foram empurrados para as áreas mais precarizadas do sistema, refletindo as desigualdades estruturadas na formação social do país.

3.2. Negras/os Movimentando a Educação Brasileira

Neste tópico, pretendemos abordar a relevância do Movimento Negro (MN) na luta contra o racismo e na promoção de uma educação inclusiva. Discutiremos brevemente como o MN tem sido essencial para assegurar que a população negra e sua história sejam adequadamente representadas, reconhecidas e valorizadas no contexto educacional brasileiro.

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas. Fazia parte dessas reivindicações, também, a constatação de que a juventude negra sequer colocava a Educação Superior no seu horizonte como possibilidade de estudo e de formação. (Gomes; Silva; Brito, 2021).

Segundo Nilma Lino Gomes (2022, p.17) “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais”. São os movimentos sociais que tensionam os conhecimentos

científicos, das políticas públicas e sociais, além de propor políticas, entre diversas outras ações.

Na dinâmica de construção deste trabalho, é fundamental destacar o papel dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro (MN). A luta do movimento pelo direito à educação é uma potência frequentemente silenciada e preterida. Nesta etapa da fundamentação teórica, vamos explorar alguns dos caminhos históricos trilhados pelo MN nesse processo.

Parte da mobilização negra no Brasil está representada pelas chamadas entidades, que tiveram origem tanto no movimento abolicionista quanto nos movimentos culturais anteriores à "liberdade" formalizada com a abolição em 1888. Muitos desses movimentos culturais são, na verdade, formas de resistência que preservam a reprodução religiosa de matriz africana em terras sul-americanas. Agora, reunidos, esses movimentos lutam para reivindicar o papel e o lugar do negro na sociedade pós-abolição.

Lélia Gonzalez (1982) divide as entidades em duas categorias: as recreativas, com perspectivas e anseios ideológicos mais elitistas, e as culturas de massa (como afoxés, cordões, maracatus, escolas de samba), que foram responsáveis por possibilitar ações políticas e antecipar os movimentos negros com um caráter mais ideológico. Essas duas vertentes de entidades seguem caminhos distintos: o sincretismo cultural, que busca assimilar as culturas dos povos que formam o Brasil, criando uma cultura nacional unificada, e a prática cultural, que consiste na preservação e reprodução das práticas culturais originárias da população escravizada.

A Frente Negra Brasileira - FNB (1931), primeiro grande movimento de cunho ideológico, busca seguir por esses dois caminhos, conseguindo mobilizar parte significativa da população na cidade de São Paulo, demonstrando a reação às pressões do sistema capitalista alinhado com a consciência racial dos negros que viviam no centro urbano, berço do sistema capitalista nacional. “Mantinha escola, grupo musical, time de futebol, grupo teatral; oferecia assistência jurídica, serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios” (Domingues, 2007, p.102). Formada em um conjunto de departamentos, tinha como objetivo a promoção da educação e lazer da população negra, com cursos e escolas voltados à alfabetizar as crianças, jovens e adultos. Objetivava a participação na vida social, cultural e política, denunciando a opressão e discriminação racial (Gomes, 2022).

Cinco anos após sua fundação, transformou-se em partido político. Posteriormente, o surgimento da Frente Negra Socialista - FNS retrata a divisão ideológica que ocorreu na FNB, traçando caminhos distintos. As duas frentes negras foram extintas em 1937 com a implementação da ditadura do Estado Novo, colocando os partidos políticos na ilegalidade. Reafirmando a importância do partido, Nilma Lino pontua: “a Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (Gomes, 2022, p. 30).

A Frente Negra surgiu em Pernambuco em 1934, liderada por José Vicente Lima, Solano Trindade, Gerson Monteiro de Lima, José Melo de Albuquerque e Miguel Barros.

Segundo Aílla Santos (2018),

É válido destacar a figura de José Vicente Lima, que foi um importante militante pernambucano, um dos primeiros no estado, e uma figura respeitada pelos movimentos. Outro importante militante foi Solano Trindade, poeta negro pernambucano, que participou de diversas entidades e eventos dos Movimentos Negros pelo Brasil. Além da Frente Negra de Pernambuco e do CCAB, Trindade esteve presente nos dois primeiros Congresso Afro-Brasileiro, de 1934 e 1935, e criou, com Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro, além de suas obras literárias. (Santos, 2018, p.19)

Com o fechamento da Frente Negra de Pernambuco, surge o Centro de Cultura Afro-Brasileira (CCAB), em 1937, movimento também encabeçado por José Vicente Lima e Solano Trindade. O CCAB, como muitos movimentos que serão citados posteriormente, tem como objetivo a valorização e promoção da cultura e educação negra (Santos, 2018).

Um movimento importante na região Sul foi a entidade União dos Homens de Cor (UHC), fundada em 1943 em Porto Alegre. Nos anos seguintes, a UHC se expandiu para dez estados. Esse movimento surgiu em resposta à violenta repressão policial e às expressões de racismo que marcavam a sociedade da época. A UHC desempenhou um papel crucial na luta contra a discriminação racial, oferecendo uma plataforma para a mobilização e a reivindicação dos direitos da população negra, além de combater a marginalização e a exclusão social.

As entidades culturais focadas no melhor conhecimento cultural e politizado, tiveram seu auge de expressão no Pós-Estado Novo, quando o Clarim da Alvorada - Jaime Aguiar, fundador do FNS (Frente Negra Socialista) - restabelece suas atividades através do Clube Negro de Cultura Social.

A imprensa negra é de suma importância para o MN. Podemos destacar os jornais pioneiros, ainda antes da abolição, no século XIX. Em 1876, surge no Recife o Jornal O Homem de Cor - O Mulato ou O Homem de Cor, O Homem - realidade constitucional ou dissolução social. Trata-se do primeiro jornal da imprensa negra recifense (Santos, 2018). “O periódico O Homem, portanto, mostra que já no século XIX, antes mesmo da abolição, já se discutia na cidade de Recife sobre a situação do negro e a questão da discriminação racial” (Santos, 2018, p. 23). O jornal O Homem é considerado um jornal abolicionista, sua importância está no fato de ser feito por negros, diferente dos restantes dos jornais abolicionistas da mesma época.

Em São Paulo, de 1915 a 1963, circulou a imprensa negra, com destaque para os jornais "A Voz da Raça" e "O Clarim da Alvorada". A imprensa negra desempenhou um papel fundamental, abrindo espaço literário para autores e poetas negros que eram excluídos da literatura nacional, como é o caso de Carolina de Jesus, cuja obra não era considerada pela academia como literatura e, muito menos, como parte da literatura nacional. A literatura negra, apesar de refletir elementos característicos da sociedade brasileira, também foi impactada pela política eugenista. A literatura acadêmica nacional branca, por sua vez, era um reflexo dos movimentos literários europeus. Assim, a literatura negra se consolidou como um marco de resistência, representando a população negra e denunciando fortemente as expressões de exploração de classe e raça, como exemplificado por Solano Trindade.

Nilma Lino Gomes, no livro *O Movimento Negro Educador* (2022), pontua que a imprensa negra paulista, em sua diversidade e diferentes perspectivas, é produtora de conhecimentos emancipatórios em relação ao debate da questão racial. A autora relata alguns jornais negros da época.

Desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, alguns jornais que circularam à época foram: O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d'Alvorada (1929-1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros (Gomes, 2022, p.29).

Em relação ao papel desempenhado pela imprensa negra paulista, a autora analisa: “os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época” (Gomes, 2022, p. 29). Esse desempenho é visto

na imprensa negra recifense, que se articula antes da abolição e, no pós abolição, continua seu trabalho, enfrentando o racismo e a dificuldade de manter jornais, na maioria das vezes independentes, voltados para a população negra.

Nos período de 1944 a 1948, caracterizou-se por uma intensa movimentação intelectuais e políticas dessas entidades nas reais reivindicações da população negra. Neste momento, temos o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, fundado pelo Abdias do Nascimento em 1944. O TEN teve em sua marca o viés pedagógico, uma efervescência crítica em combate a opressão e desigualdade racial, apoio psicológico, formação de atores e criação de peças de crítica racial que significou um grande avanço na luta negra. Tinha como objetivos básicos:

a) resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante: b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante "branca" recuperando a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente européia, cristã, branca, latina e ocidental; c) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete: d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mãe Pretas; e) desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiram do contexto racista da nossa sociedade. (Nascimento, 1978, p.129)

O TEN buscava organizar não só os grupos negros intelectuais, mas mobilizar a classe negra majoritariamente subalterna, favelada e do Candomblé, denunciando todas as formas que o racismo se manifesta, inclusive os mecanismos de opressão cultural da branquitude. Nesse período, representações progressistas brancas aliaram-se às entidades negras, estabelecendo uma aliança de forma mais ou menos constante, colocando o TEN como elemento importante na renovação do teatro nacional (Gonzalez, 1982). Nilma Lino Gomes (2022) evidencia o viés pedagógico do TEN: a entidade contestava a discriminação racial através do teatro e alfabetizava seus participantes, que eram marcados pela desigualdade socioracial. Entre os participantes da entidade, havia empregadas domésticas, funcionários públicos, pessoas desempregadas e moradores das favelas. A entidade questionava a nação brasileira sobre o espaço ocupado pela população negra no âmbito nacional.

O TEN fundou o jornal Quilombo em 1948, o qual reivindicava acesso ao ensino básico, secundário e superior para negras e os negros. A reivindicação era acompanhada de reflexões acerca da combinação entre racismo e pobreza, do combate ao racismo com ações voltadas à cultura e educação, bem como da construção de uma imagem positiva da população negra na história. “O TEN deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje” (Gomes, 2022, p.30-31). Concordo com a citação da Nilma Gomes, a luta por espaço da comunidade negra no campo da educação, assim como em diversas áreas da sociedade brasileira, é uma luta contínua, com avanços, mas precisamos avançar ainda mais e com urgência.

O movimento reivindicou vagas e bolsas de estudos para a população negra no ensino superior com o Manifesto à Nação Brasileira, construído nas duas reuniões da convenção em São Paulo (1945) e no Rio de Janeiro (1946). O TEN propôs ao Estado políticas antirracistas em várias áreas, as quais foram publicadas no jornal O Quilombo. (Gomes; Silva; Brito, 2021).

O golpe civil-militar de 1964 desarticulou as forças intelectuais negras, proibindo suas reivindicações e forçando os movimentos para a clandestinidade. As entidades de massa passaram a se voltar para a perspectiva capitalista da indústria do turismo. Os mestres artesãos negros foram, pouco a pouco, substituídos por artistas plásticos, cenógrafos, figurinistas, entre outros. As escolas de samba passaram por uma "gourmetização" burguesa, com espetáculos voltados tanto para os ricos quanto para os pobres, mas as arquibancadas começaram a separar as classes sociais. Tudo isso com a total atenção da mídia, que regulava o tempo de desfile e outros aspectos (Gonzalez, 1982). Como vimos anteriormente, esse período também foi marcado pela eugenia cultural.

No início dos anos 1970, houve a retomada do Teatro Negro pela turma do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), em São Paulo, e pelo Grupo Palmares, no Rio Grande do Sul, para as comemorações do treze de maio e vinte de novembro. Esse momento é marcado pela comunidade negra jovem, no Rio de Janeiro, que responde às opressões racistas através do movimento Soul, depois chamado de Black Rio.

O movimento consistiu na criação de bailes que reuniam os jovens negros da Zona Norte e da Zona Sul. Este começou a acontecer em São Paulo e em todos,

sempre contando com a forte presença da polícia, que estava presente em qualquer movimento de massas negras em missão de “segurança”. Os movimentos dos bailes negros foram duramente criticados pelos progressistas intelectuais como movimento alienados, pois as músicas tocadas nos bailes eram músicas negras internacionais - o soul. (Gonzalez, 1982).

Em 1974, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB - Salvador), junto com o Museu de Arte Moderna, realizaram a Semana Afro-Brasileira. Tais ações continuaram até o ano de 1975. Em novembro, a questão negra passa a ser formalmente discutida na Universidade Federal Fluminense - UFF, no Grupo de Trabalho André Rebouças desenvolvendo estudos sobre o negro na formação social brasileira. (Gonzalez, 1982)

Outro marco dessa época é o crescimento do movimento de mulheres negras e os conflitos de gênero dentro dos movimentos. As mulheres negras enfrentaram a inferiorização por parte dos homens negros, que acreditavam que os espaços ocupados por elas não eram espaços "decentes". No entanto, as mulheres negras se tornaram pilares centrais para a construção e o desenvolvimento do Movimento Negro até os dias de hoje.

Nos anos 70, a conjuntura política, o contínuo genocídio e discriminação racial, o assassinato do Robson Silveira da Luz e a celebração de 90 anos da Abolição, em 1978, levaram os militantes e representantes de entidades negras a se articularem na criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), em São Paulo. Tempo depois, o nome foi alterado para Movimento Negro Unificado (MNU) e espalhou-se pelo Brasil (Santos, 2022). Os marcos da movimentação negra e os aspectos dos encontros entre os movimentos do Rio e de São Paulo foram fundamentais para a criação de um movimento negro no âmbito nacional. O MNU se articula a partir de lideranças surgidas pela opressão da ditadura militar e, nos anos seguintes, vai se articulando e expandindo pelo país. (Gonzalez, 1982).

A historiadora Aílla Santos, no dossiê "Movimentos Negros em Pernambuco e a Imprensa Negra como Estratégia de Luta (1980-1990)" (2018), resgata a experiência dos movimentos em Pernambuco, com ênfase na importância da imprensa negra. Em 1980, é fundado o Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra (CECERNE), que posteriormente se divide em duas entidades: o Teatro Experimental do Negro em Pernambuco (TEN-PE) e o Movimento Negro do Recife

(MNR). Este último, com um foco mais político, alinhou-se ao Movimento Negro Unificado (MNU), com o objetivo de fortalecer suas ações.

A imprensa negra pernambucana desse período ganha força com o surgimento de diversos jornais. Entre os jornais importantes para a articulação da população negra, temos o Jornal Angola, fundado por Edvaldo Ramos e Jorge Morais em 1981 – o jornal faz parte do Centro de Cultura Afro-Brasileira (CCAB). O Jornal O Negação, ligado ao Afoxé Alafin Oyó, fundado em 1986.

O jornal tinha no comando de sua diretoria de imprensa três mulheres, sendo duas militantes do MNU-PE: Alzenide Simões e a própria Martha Rosa Figueira Queiroz. A outra editora era Márcia Diniz, também próxima ao MNU. A primeira edição do boletim foi publicada compreendendo os dois últimos meses de 1988, ano do Centenário da Abolição. (Santos, 2018, p.25)

Outros jornais da imprensa negra são importantes citar O Negritude, vinculado do MNU-PE, lançado em 1986; o Djumbay, informativo negro de Pernambuco, com sua primeira publicação em 1992; e o Omnira, lançado em 1993, resultado do Grupo de Trabalho de Mulheres Negras, parte do MNU-PE, criado com o objetivo de trabalhar as questões de raça e gênero.

Pode-se afirmar que o Grupo de Trabalho de Mulheres Omnira foi criado em março de 1993 com a proposta de produzir um trabalho de conscientização com as mulheres negras, com relação a sua autoestima e valorização. Este trabalho não ficou restrito ao jornal, contou também com palestras, reuniões em comunidades, pesquisas, entre outras formas criadas pelo grupo para se conectar com seu público alvo. O projeto do grupo Omnira procura salientar a busca pela liberdade das mulheres e por uma verdadeira democracia racial. Além disso, as autoras deixam exposta a ideia central do grupo de “(...) desenvolver com as mulheres de baixa renda - negra em sua maioria – atividades educacionais, na área de saúde, com vistas à melhoria na qualidade de vida”. Além das matérias voltadas para as comunidades no geral, o Omnira procurava destacar temas atuais e importantes para vida das mulheres negras (Santos, 2018, p.29)

Os dois jornais do MNU-PE, O Negritude (1986) e o Omnira (1993) tinham uma função educativa que relacionava história, religiosidade e cultura, bem como divulgavam as propostas e estratégias do movimento.

Nas discussões das leis 5.540/68 (Ensino Superior) e 5.692/71 (Ensino Médio), o debate sobre a questão étnico-racial está ausente. Apesar de essas leis terem grandes repercussões na educação nacional, o contexto político da ditadura militar impediu avanços significativos (Dias, 2005). Como já mencionado, essa conjuntura é marcada pela repressão aos movimentos sociais. Embora o singelo

avanço da Lei nº 4.024/61 tenha sido mantido, ele permaneceu de forma genérica, sem estabelecer ações claras do Estado para combater o racismo na educação.

Na década de 1970-1980, durante a abertura democrática, a rearticulação do MN deu ênfase em combater a narrativa do mito da democracia racial, reivindicando o reconhecimento do racismo na sociedade brasileira e seu enfrentamento pelo Estado. A educação foi vista como uma das áreas de reivindicação, “[...] considerando uma vital forma de buscar igualdade e possibilidade de mobilidade social para negros e negras” (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 4).

A efervescência dos movimentos ocorreu no período de redemocratização, a partir do Governo Geisel, o qual sofria os impactos do então “milagre econômico”, que se reverteu em crise. Após o processo de redemocratização, iniciou-se o surgimento de diversos grupos culturais afro-brasileiros em todo país, como o Djumbay, em Recife, coletivos de mulheres negras, entre outros, chegando a 1.300 entidades na década de 1990. Parte dessas entidades combatia o racismo de formas e áreas distintas. Em 1991, acontece o 1º Encontro Nacional de Entidades Negras (ENEN), em São Paulo. No encontro, surgiu a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEM), e, em 1995, houve a realização do Congresso Continental dos Povos Negros das Américas, com representação de 19 países. (Domingues, 2007).

Conforme Gomes (2022), a organização nacional do MNU salienta a educação e o trabalho como pautas importantes no combate ao racismo. “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (Gomes, 2022, p.32). O Serviço Social, inclusive, tem as assistentes sociais negras levando as reivindicações do MN para a categoria, nas universidades, nos espaços de articulação político-profissional e nos campos de trabalho.

No final da década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990 a luta do movimento negro pelo reconhecimento do racismo como um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil, continuou muito ativa. Ela foi sendo, aos poucos, aprimorada e as propostas de políticas de promoção de igualdade na educação começam a se tornar mais densas e públicas. Essa pauta foi fortalecida em diversos eventos: no centenário da abolição em 1988; em paralelo, 1987–1988, na Assembleia Nacional Constituinte; nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996; na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995. (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.4).

Esse período histórico marca o retorno e o surgimento de entidades e grupos do Movimento Negro (MN), que haviam sido desarticulados ou tiveram suas atividades interrompidas durante a ditadura. Um marco significativo foi a Marcha Zumbi, na qual o MN entregou ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) um documento que criticava o mito da democracia racial, apresentava propostas de avanços legais e institucionais e sugeria um programa para a superação do racismo. Em resposta, o Estado reconheceu oficialmente que o racismo está profundamente enraizado na sociedade brasileira e que o governo deveria formular políticas públicas de enfrentamento. (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 4).

Isso ocasionou a criação de projetos de políticas afirmativas, como as cotas em universidades públicas, além da apresentação do “Projetos de Lei n.1239, de 1995, do então Deputado Federal Paulo Paim (PT), reivindicando da União a indenização de 102 mil reais para cada descendente de escravo no Brasil.” (Domingues, 2007, p.107). As reivindicações também impulsionaram a criação de instituições ligadas ao governo para tratar a questão racial em âmbito nacional.

Segundo Gomes (2022), a mobilização para a participação do Brasil na III Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, fortaleceu a articulação do Movimento Negro e impulsionou a proposta de políticas afirmativas no ensino superior.

O Pós abertura política, com intensa movimentação do Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, a formulação da Lei nº 9.394/96 é atravessada pela questão racial reivindicada pelo MNU e outras entidades negras. O movimento por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ganhou força em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação, que aprovou propostas para a Constituinte de 1988.

De acordo com Dias (2005), a formulação do projeto da nova LDB, realizado em 1988 na XI Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e na V Conferência Brasileira de Educação, a condenação do preconceito racial não consta, estando centralizada, mesmo que minimamente, no preconceito de classe e na promoção da igualdade, pauta levada por educadores progressistas.

Progressos significativos nas leis educacionais ocorreram no Governo Lula I. Um dos primeiros atos do governo foi sancionar um projeto de lei apresentado pelos

deputados federais petistas Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira (militante do Movimento Negro). A Lei nº 10.639, que altera a Lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26º e 79º, foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque em 2003. A lei tornou obrigatória a inclusão, no currículo oficial de ensino da História e Cultura Afro-brasileira. A Lei nº 10.639 atendeu às reivindicações históricas do Movimento Negro e cumpriu o compromisso de campanha do presidente.

Logo a seguir, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 que ampliaram para todas as etapas e modalidades e explicitaram os fundamentos e caminhos via as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação da Relações Étnico-Raciais. No ano seguinte, 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) como secretaria no Ministério da Educação cuja proposta era executar uma nova agenda de diversidade e inclusão social e atuar transversalmente nas demais secretarias e nas políticas educacionais. Ao longo dos anos, ampliou sua atuação e os efeitos sobre as políticas educacionais de inclusão social e as específicas de igualdade racial foram significativos. (Gomes: Silva: Brito, 2021, p. 6).

As cotas raciais começam a ser concretizada aos poucos, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) em 2001; na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2002; e na Universidade de Brasília (UnB) em 2004. Posteriormente outras universidades federais e estaduais foram aderindo à política de cotas em seus acordos e particularidades institucionais.

Em 2008, é sancionada, no Governo Lula II, a Lei nº 11.645, que modifica a Lei nº 10.639, incluindo no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Outro progresso importante na área da educação foi a aprovação pelo Conselho Nacional da Educação, em 2004, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Dias, 2005).

No governo da Presidenta Dilma Rousseff, é sancionada a Lei de Cotas nº 12.711/2012, em 29 de agosto de 2012, entrando em vigor em 2013. Essa lei garante a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes oriundos de escolas públicas, com critérios complementares de renda familiar e raça/cor.

Após uma década de vigência, a lei passou por reformulação, resultando na Lei nº 14.597/2023, sancionada em 28 de dezembro de 2023. Essa revisão, prevista desde sua criação, preservou o sistema de cotas, mas introduziu novos mecanismos

de inclusão e fiscalização, refletindo as demandas e debates acumulados ao longo de sua aplicação.

Dias (2005) faz críticas aos educadores da ala progressista que se opuseram aos avanços e enfatiza algo muito comum nas conquistas do povo negro, destacando que “todo produto da lei que trata da questão de raça é gerado a partir de movimentos provocados pelos atores do movimento negro.” (Dias, 2005, p.58). Esse é o resultado da luta do MN, fruto do desenvolvimento de saberes e reivindicações do movimento desde antes da abolição, projetos que começam a ser implementados tão tardiamente. Esses avanços na legislação não representam, de forma inerente, avanços reais, mas a lei se torna um instrumento de luta da população negra.

A implementação da Lei de Cotas, fruto das conquistas do Movimento Negro, ampliou significativamente a presença da população negra no ensino superior. Essa inserção promoveu transformações no ambiente universitário, com a população negra trazendo suas demandas e reivindicações, não apenas como estudantes e militantes do movimento estudantil, mas também com a formação de pesquisadoras e pesquisadores. Gomes (2022) destaca que as ações afirmativas desafiam os privilégios raciais, econômicos e sociais, evidenciando o racismo estrutural e a colonialidade do saber que permeiam as instituições de ensino.

Em suma, as demonstrações históricas evidenciam a contínua movimentação negra em respostas às opressões de raça e classe no Brasil, pois, em todos os momentos possíveis, a comunidade negra articula-se e fortalece seu movimento. Não é casual que, desde a criação das “línguas das senzalas” (Moura, 1994), até os movimentos de luta contemporâneos, os negros movimentam-se em busca de enfrentar o regime racista produzido e reproduzido continuamente. Assim, os movimentos negros articularam-se, produziram e reproduziram respostas à opressão racial. É evidente, no breve percurso apresentado até aqui, a centralidade da educação e das reivindicações por respostas do Estado por meio de políticas públicas e sociais.

Conforme Nilma Lino Gomes (2022), o Movimento Negro reforça seu papel social, sendo “um ator político e um educador/ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira” (Gomes, 2022, p. 38). Para a autora, o movimento não se limita a pautar as demandas de negras e negros, mas abrange

ações voltadas para toda a população brasileira, com o objetivo de construir espaços sociais e educacionais mais igualitários, democráticos e justos (Gomes, 2022).

3.3. Desigualdade Racial no Brasil: índices sobre a população negra no mundo do trabalho e no ensino superior

Até este ponto, o desenvolvimento deste trabalho analisou como a questão étnico-racial - e os mecanismos racistas - como a eugenia biológica e cultural, racismo científico e o mito da democracia racial - foram construídos e estruturados como instrumento de dominação, exploração e divisão racial do trabalho, bem como evidenciamos o papel da política educacional como base.

A investigação concentrou-se na particularidade da formação social brasileira e na maneira como o desenvolvimento capitalista se estruturou com base no racismo, considerando que, em um sistema cuja essência é a produção de desigualdade, o racismo se torna um mecanismo altamente funcional. O objetivo não é compreender o racismo apenas como uma herança do sistema escravista-colonial, mas entender como o lugar de subalternidade da população negra foi perpetuado ao longo do tempo, mantendo-a à margem das oportunidades e posicionando-a como reflexo da desigualdade social no país.

Diante disso, passaremos a analisar a situação socioeconômica brasileira na atualidade, antecipando que há uma desigualdade sociorracial evidente no país. Os mais ricos são brancos, ocupando a posição de detentores dos meios de produção e da riqueza acumulada, enquanto a população negra continua a ser majoritária nos índices de pobreza, desemprego, baixa remuneração, entre outros índices sociais.

Mesmo com mudanças significativas no cenário nacional, a estrutura racista continua intacta. Como apontado por Florestan Fernandes (2008), no Brasil as revoluções ocorrem apenas superficialmente; estruturalmente, haverá apenas uma conversão, na qual os atores sociais continuam ocupando os mesmos lugares. O que muda é apenas o contexto histórico-político, enquanto a essência estrutural da opressão se mantém.

De acordo com o censo do IBGE de 2022, a população negra (pretos e pardos) representa 55,5% dos brasileiros. No Nordeste, essa parcela representa 74,6% da população. Apesar de constituírem uma parcela expressiva, os/as

negros/as continuam liderando os índices de desigualdade sociorracial. O racismo estrutural reflete-se em diversos indicadores sociais.

O boletim especial “Apesar dos avanços, desigualdade racial de rendimentos persiste” (2024) do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), analisa dados sobre rendimento, inserção no mercado de trabalho e escolaridade versus rendimentos. A análise é feita dividindo-se os grupos em negros e não-negros e, em outros momentos, por cor/raça e gênero.

O boletim do DIEESE (2024) mostra que a taxa de desocupação da população negra é sistematicamente superior. No 2º trimestre de 2019, essa taxa era de 14,2% entre negros/as, enquanto a de não negros era de 9,6%. Em 2021, no mesmo trimestre - quando a desocupação nacional atinge um pico devido à pandemia da Covid-19 -, a taxa de desocupação de negros/as chega a 16,3%, enquanto a de não negros fica em 11,7%. Em 2024, embora a desocupação nacional diminuído, a desigualdade racial persiste: negros/as apresentam uma taxa de 8%, e não negros, de 5,5%. A diferença de desocupação entre negros e não negros também diminuiu em 2024, com uma diferença de 2,5%, enquanto em 2019 e 2021 era de 4,6%.

A taxa de desocupação por gênero e cor/raça evidencia que as mulheres negras registraram a maior taxa de desocupação no 2º trimestre de 2024, com 10,1%, enquanto as mulheres não negras registraram 6,7%. Entre os homens, os negros tiveram uma taxa de 6,3%, enquanto os homens não negros com 4,6%. A diferença entre mulheres negras e homens não negros foi de 5,5%, enquanto entre mulheres não negras e homens negros a diferença foi de 0,4%.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, o boletim aponta uma visível divisão racial nas ocupações de maior rendimento. Entre as 10 profissões com os maiores rendimentos - como médicos especialistas, profissionais do direito, professores universitários e analistas de sistemas -, a população negra é minoria em todas. A maior proporção de negros/as é encontrada entre os profissionais do direito, com 35,6% de negros/as e 64,4% de não negros. Já entre os médicos especialistas, registra-se a menor taxa de negros/as, com 13,6%, enquanto 86,4% são não negros.

Já nas ocupações de menor rendimento, a população negra é maioria em 9 delas. Dentre essas ocupações, como pescadores, trabalhadores da agricultura, serviços domésticos e costureiros/as, esta última é a única ocupação de menor

rendimento com maioria de não negros, representando 50,9%, com uma diferença pequena em relação aos negros, que ocupam 49,1%. A ocupação de pescadores é a de menor rendimento com a maior proporção de negros/as, registrando 76,7%, enquanto os não negros correspondem a 23,3%.

As diferenças nos rendimentos médios entre a população negra e não negra são significativas. Os rendimentos dos homens não negros são de R\$4.492, enquanto os dos homens negros são de R\$2.610. As mulheres não negras têm rendimentos de R\$3.404, enquanto as mulheres negras têm rendimento de R\$2.079. Pessoas não negras possuem rendimento superior aos de pessoas negras. Ao analisar a diferença entre homens não negros (maior rendimento) e mulheres negras (menor rendimento), observa-se uma diferença de 116,1%. Além disso, as mulheres não negras apresentam rendimento maior do que os homens negros, com uma diferença de aproximadamente 30,42%.

Em relação à proporção de pessoas com ensino superior completo, até o 2º trimestre de 2024, observa-se que, mesmo após doze anos da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), a diferença entre não negros e negros permanece. Em 2012, a proporção de negros/as com ensino superior completo era de 3,9%, enquanto a de não negros era de 12,4%, uma diferença de 8,5%. Doze anos depois, em 2024, a proporção de negros/as com ensino superior completo chega a 9,2%, enquanto a da população não negra alcança 20,4%, ampliando a diferença para 11,2%. Nota-se que, embora a Lei de Cotas tenha contribuído para o aumento da proporção de pessoas negras com diploma de ensino superior, a população não negra também apresentou crescimento. Enquanto a proporção de negros/as aumentou em 5,3 pontos percentuais, a de não negros cresceu em 8 pontos percentuais.

Outro indicador é a diferença salarial entre egressos do ensino superior. Em 2012, o rendimento médio era de R\$7.563 para pessoas não negras, e R\$5.292 para pessoas negras, uma diferença de R\$2.271. Em 2024, o rendimento médio caiu para R\$ 7.030 para não negros, e R\$ 4.798 para negros/as, com uma diferença de R\$ 2.232. Observa-se que a desigualdade racial persiste, mesmo entre aqueles com ensino superior. Além disso, constata-se que, nos últimos doze anos, o rendimento geral de pessoas com ensino superior diminuiu, evidenciando um processo de desvalorização.

Esses dados revelam a profunda desigualdade sociorracial e de gênero existente no Brasil, mostrando que raça e o gênero determinam condições desiguais

para a população negra, localizada na classe trabalhadora. Da mesma forma, a cor da pele determina posições diferenciadas na classe trabalhadora e na luta de classes. Esse cenário é resultado da reprodução e acentuação das desigualdades, uma vez que

Enquanto engrenagem, o racismo mostra-se como mecanismo indispensável da concentração do poder e da riqueza da classe dominante, cujas raízes escravocratas são continuamente reproduzidas pelo padrão de auto-privilegiamento das diversas frações da burguesia dependente brasileira. (Mara; Silva, 2021, p.17-18)

Como demonstram os índices, a desigualdade racial é produto de uma estrutura sócio-histórica e econômica, cuja superação exige um projeto político para superação do capitalismo (Oliveira, 2019).

4. CENTRALIDADE DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

A gênese do Serviço Social, em meados da década de 1930, está inserida em um contexto onde a questão racial era invisibilizada. As mazelas que atravessavam a população negra eram interpretadas exclusivamente sob a ótica da pobreza e da moralidade e/ou como inerentes à “inferioridade racial” dela. “As agências em que se desenvolvem as protoformas do Serviço Social” (Netto, 2011, p. 72) promoviam ações de cunho religioso que dialogavam diretamente com a implementação da política eugenista, demandada pela burguesia e pelo Estado. Essas iniciativas, vinculadas à classe burguesa, reforçavam a ideologia eugenista ao buscar a “melhoria da raça” por meio de práticas higienistas na educação, saúde, educação física, religiosidade e demais pontos abordados anteriormente.

As protoformas do Serviço Social inserem-se na complexidade das relações sociais desenvolvidas pelo capitalismo, e em sua particularidade em um país marcado pelo colonialismo, pelo capitalismo tardio e dependente. Nesse cenário, a classe trabalhadora emergiu de um passado recente de escravidão de negros/as e indígenas, sendo posteriormente preterida em favor da força de trabalho de imigrantes europeus, associada à política eugenista e entrelaçada ao mito da democracia racial. Em resumo, significa que antes mesmo de o/a negro/a ser

entendido/a como classe trabalhadora, foi entendido/a enquanto “classe perigosa” para o projeto de nação brasileira. (Gonçalves, 2018).

As agentes que desempenhavam trabalhos filantrópicos e comunitários, ligados à doutrina da Igreja Católica não tinham base para o reconhecimento da questão social, tampouco da questão racial. Essas agentes eram, em sua maioria, mulheres brancas, cristãs, pertencentes às classes média e alta, cujo interesse estava alinhado à manutenção do status socioeconômico (Mizoguchi et al., 2021). Nas quais as mazelas decorrentes do capitalismo e do racismo eram tratadas com base na moralidade cristã e em ações voltadas para a “adequação” das populações marginalizadas a atenderem à ordem.

Conforme Netto (2011), a profissionalização do Serviço Social está vinculada à instauração do capitalismo monopolista, à divisão social e técnica do trabalho e às respostas empreendidas pelo Estado burguês diante da “questão social”, que reside na relação contraditória entre a exploração da classe trabalhadora pela burguesia, a classe dominante no sistema capitalista.

O Serviço Social, portanto, emerge das contradições, do desenvolvimento e da mundialização do capitalismo (Peres, 2018). No Brasil, considerando que a “questão social” está intimamente entrelaçada com a questão étnico-racial, o encontro entre o Serviço Social e a massa populacional negra, impactada pela estrutura colonial e capitalista, tornou-se inevitável (Gonçalves, 2018).

Renata Gonçalves e Priscila Lira (2024) destacam que o surgimento e a institucionalização do Serviço Social ocorreram em um período marcado por intensas mobilizações sociais e políticas,

[...] Os anos de 1930 a 1937 foram marcados por grandes mobilizações: uma revolta regionalista em São Paulo, uma nova Constituição, um movimento de caráter popular (a Frente Negra), uma organização fascista (a Ação Integralista) e uma tentativa de revolução comunista. Foi também na década de 1930 que vimos crescer a luta pelo sufrágio feminino, com posterior direito ao voto já em 1932 (alfabetizadas, é preciso alertar, pois na prática as mulheres da classe trabalhadora ficaram de fora desse processo). Naquele início de decênio, a profissionalização do Serviço Social ganhou relevo a partir da influência do movimento católico conservador, que vislumbrava introduzir um programa unitário de ação social. (Gonçalves; Lira, 2024, p.129).

Não é de se estranhar que o Serviço Social se desenvolveu sendo reprodutor do racismo. Na verdade, esse não é um movimento exclusivo desta área, como vimos anteriormente: o direito, a força militar, a medicina, a antropologia, a educação, entre outras, desempenharam papéis dentro da “normalidade” onde o

racismo estrutura as relações sociais. Nele, o Serviço Social também será usado como instrumento de normalização e execução da exploração da classe, raça e gênero, “[...] a formação do assistente social estava prioritariamente direcionada para o que os trabalhadores deveriam ser, não para o que eram.” (Ferreira, 2010, p.134).

Tais posicionamentos profissionais legitimam a estrutura de sociedade burguesa, racista, desigual, opressora, excludente e alienante, não identificando as contradições postas pelo movimento do real, transferindo para o indivíduo toda a responsabilidade, bem como criminalizando-o por sua condição social/racial. Servindo, portanto, para a manutenção da ordem do capital. (Moreira, 2019, p.87)

Camila Ferreira (2010) destaca que, até mesmo no processo de admissão às primeiras escolas de Serviço Social, havia uma configuração socioeconômica e racial explícita que moldava a profissão. A admissão de estudantes exigia requisitos básicos que restringiam o acesso da população negra, como a conclusão do curso secundário, a apresentação de um atestado de competência emitido por uma autoridade da Igreja Católica e o pagamento de taxas (ensino privado). Vale ressaltar que essas exigências não eram exclusivas do Serviço Social, mas refletiam o cenário educacional da época, no qual a maioria da população negra não tinha acesso nem mesmo à educação primária. O foco é evidenciar os aspectos excludentes da formação educacional do período, marcados por barreiras que tornavam a educação, desde o nível primário até o superior, inacessíveis para a maioria da população negra e pobre.

Gonçalves e Lira (2024) refletem, a partir da conhecida foto das 13 primeiras assistentes sociais diplomadas no Brasil, sobre a relação entre classe, raça e gênero presente na profissão. As assistentes sociais retratadas na imagem diferem significativamente das mulheres negras que, em sua maioria, seriam objeto de intervenção. O perfil profissional das assistentes sociais corrobora para o não reconhecimento das implicações das questões raciais e sociais em sua prática, reproduzindo uma assistência pautada em uma ideologia conservadora.

Era necessário intervir para o bem do progresso moral e, como era a moda da época, da perfeição da espécie, o que passava pela promoção da higiene social dos locais degradados das cidades, onde não por acaso habitavam as(os) trabalhadoras(es) negras(os). Famílias inteiras amontoadas em cubículos, cujas condições de higiene e saúde eram (e continuam) as mais precárias, passaram a ser identificadas com a ausência de moralidade. (Gonçalves; Lira, 2024, p. 131).

Contrariando o direcionamento tradicional do Serviço Social, dois assistentes sociais, mesmo enfrentando as limitações de sua época, já destacavam elementos relevantes e a importância do papel das assistentes sociais no combate ao racismo: Maria de Lourdes Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves, mulher negra e homem negro.

Segundo Gonçalves e Lira (2024), Maria Nascimento pode ter sido a primeira assistente social negra do Brasil. Ela desenvolveu trabalhos sobre a infância negra, exercício da maternidade, mortalidade infantil e a condição de trabalho das trabalhadoras negras empregadas domésticas, divulgados no *Jornal Quilombo*, do Teatro Experimental do Negro.

Surgiam ali, na estreita coluna do jornal, os debates mais enfáticos acerca das condições de vida das mulheres negras, sobretudo as moradoras dos morros cariocas. A dedicação de Maria Nascimento a conduziu a promover, em maio de 1949, o Congresso Nacional de Mulheres Negras. Sua voz ressoou durante o congresso e ela foi contundente na defesa dos direitos das empregadas domésticas. (Gonçalves; Lira, 2024, p.136)

Ferreira (2010) analisa o trabalho de conclusão de curso de Sebastião, no qual é evidente sua abordagem sobre a situação do racismo no Brasil e a relevância do Serviço Social no enfrentamento dessa questão. Nele, fica em destaque a necessidade de o Estado reconhecer o papel do Serviço Social no combate ao preconceito, além de enfatizar a importância de políticas de bolsas de estudo para estudantes negros, como forma de promover a inclusão educacional e, além disso, sugeriu a criação de uma disciplina para tratar sobre o negro brasileiro.

Maria de Lourdes Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves trabalharam como assistentes sociais, foram integrantes do Teatro Experimental do Negro (TEN) e próximos de Abdias do Nascimento, importante referência do movimento negro brasileiro.

Os apontamentos presentes em seus trabalhos refletem diretamente as reivindicações do movimento negro da época, como relatado no capítulo anterior. Essas perspectivas derivam mais da militância e do engajamento político do que de sua formação em Serviço Social. Maria Nascimento e Sebastião foram pioneiros ao abordar questões como a questão racial, a condição de vida das trabalhadoras negras, inclusão educacional de pessoas negras e demais temáticas que, mais recentemente, tiveram discussões pautadas pela categoria.

Esse legado levanta uma importante reflexão: onde estão Maria de Lourdes Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves, e quais são as suas contribuições no estudo da história do Serviço Social e na formação da nossa profissão? A ausência de seus nomes evidencia lacunas que precisam ser preenchidas para que se reconheçam e valorizem figuras que ousaram romper com os limites impostos pelo contexto de sua época.

Em suma, tanto nas protoformas do Serviço Social quanto em sua profissionalização, a questão étnico-racial não era reconhecida de fato. Contudo, as contribuições de Maria Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves, assim como de outras assistentes sociais que já estabeleciam a relação entre o trabalho do Serviço Social e o combate ao racismo, foram silenciadas em um contexto hegemonicamente marcado pela visão de que o "problema do negro" ou os "problemas sociais" estavam intrinsecamente ligados à moralidade, ignorando as estruturas de opressão racial e capitalista.

Entretanto, de acordo com Barroco (2012), a aproximação teórico-política do Serviço Social com o marxismo é um fenômeno relativamente recente. Durante os anos 1960, essa aproximação ocorreu de maneira indireta, mas foi a partir da década de 1980 que a profissão estabeleceu vínculos mais profundos com a teoria marxista, o que contribuiu significativamente para a construção de um Serviço Social crítico. Para Gonçalves (2018), é por meio da incorporação do marxismo que o Serviço Social adquire uma estrutura conceitual capaz de compreender a questão racial de maneira científica. Gonçalves ressalta que a luta contra o racismo está intrinsecamente ligada à luta de classes, um pensamento que converge com as reflexões de Moura (1988) e Fernandes (2008).

Porém, a aproximação com o marxismo e a construção de um Serviço Social crítico não significam a aproximação automática com o antirracismo.

Deve-se destacar que a trajetória das mulheres negras, assistentes sociais, que travaram batalhas importantíssimas e abriram caminho para o debate étnico-racial no espaço acadêmico, a partir da década de 1980, ainda carecem de um registro rigoroso, que nos permita compreender melhor o debate no interior da profissão naquele período. (Eurico, 2018, p. 518).

Conforme Tales Moreira (2019), a categoria profissional de assistentes sociais reconhece as contradições do capitalismo a partir do processo de renovação profissional, no qual essa direção se torna hegemônica. Isso, no entanto, não significa que não existam outros projetos profissionais em disputa. Um exemplo

disso é que, mesmo com os avanços no debate sobre a questão étnico-racial, ainda há uma parcela significativa que nega a centralidade da raça/racismo como categoria analítica da sociedade, reproduzindo uma perspectiva tradicional.

Para Márcia Eurico (2018, p. 517),

O Serviço Social brasileiro enfrenta na década de 1980 os mesmos dilemas postos para a sociedade, no árduo processo de redemocratização do país. Do ponto de vista do debate acerca do racismo, o período também é emblemático, e o avanço da luta contra o preconceito e a discriminação étnico-racial, seja em âmbito nacional, seja internacionalmente, com certeza incide na profissão. Ora, se o Serviço Social é parte e expressão da sociedade, a intervenção protagonizada por várias mulheres negras, militantes, que ingressaram na profissão tem grande impacto no sentido de ampliar o debate e exigir respostas institucionais acerca do racismo.

É importante enfatizar o papel dessas assistentes sociais negras que protagonizaram esse processo e possibilitaram que pesquisas como esta existissem. Isso reforça o que foi mencionado sobre o movimento negro no capítulo anterior: negras e negros são os principais responsáveis pelos avanços no debate étnico-racial na categoria. Observa-se também as mudanças proporcionadas pelo ingresso de negras e negros no Serviço Social por meio das políticas de cotas, que têm desempenhado um papel fundamental, tanto no movimento estudantil quanto no profissional, ao tensionar e impulsionar o debate, mesmo diante de diversos desafios e resistências.

Segundo Magali Almeida, Roseli Rocha e Suelma Branco (2019),

[...] a análise das relações raciais no Brasil realizada pelas assistentes sociais negras no final da década de 1980 foi uma crítica contundente à persistência do mito da democracia racial, que desconsiderou o racismo como determinação das condições de vida e trabalho e processos de resistências da população negra desde a escravidão, através da qual se estruturou as relações de dominação/opressão com base na raça e no gênero, assimetrias e desigualdades. (Almeida; Rocha; Branco, 2019, p.169).

As análises realizadas por assistentes sociais negras não podem ser excluídas do movimento de questionamento e ruptura com o modelo tradicional. Romper com as bases tradicionais do Serviço Social implica desafiar a própria finalidade para a qual a profissão foi concebida.

Na efervescência do movimento negro durante o período de redemocratização e nas ações das décadas de 1980 e 1990, o Serviço Social contou com assistentes sociais que assumiram um protagonismo fundamental ao imprimir o tom antirracista à profissão,

“[...] Matilde Ribeiro, Elisabete Aparecida Pinto, Suelma Inês Alves de Deus, Maria José Pereira, Magali da Silva Almeida e Fátima Cristina Rangel Sant’Anna e, no fim da década de 1990, Roseli Rocha, Maria Isabel Assis (Mabel), dentre outras.” (Almeida; Rocha; Branco, 2019, p.169).

Conforme Peres (2018, p. 5), “há um movimento de ruptura com o ‘tradicional’ posto para o Serviço Social.” Essa movimentação profissional é um dos elementos que, de acordo com a autora, culminam nos documentos centrais da profissão: a Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão; o Código de Ética Profissional de 1993; e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996. Seguindo a análise de Eurico (2018), é no Código de Ética Profissional de 1993 que o princípio da não discriminação aparece pela primeira vez entre os fundamentos éticos da profissão, marcando um avanço significativo na sua construção teórico-política.

A categoria profissional tem no Código de Ética

[...] um conjunto de princípios, deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético profissional, oferecem parâmetros para a ação cotidiana e definem suas finalidades ético-políticas, circunscrevendo a ética profissional no interior do projeto ético-político e em sua relação com a sociedade e a história (Barroco, 2012)

Esses princípios representam uma das formas pelas quais a categoria profissional do Serviço Social se insere na defesa e luta da população negra. No entanto, o princípio da não discriminação étnica, presente no Código de Ética, ainda apresenta uma concepção simplista frente às complexidades envolvidas na questão racial (Peres, 2018). No campo dos direitos humanos, a concretização dessas lutas resulta no combate às diversas formas de violação da vida humana, abordando as desigualdades por meio da luta de classes e grupos historicamente explorados, discriminados e oprimidos (Barroco, 2012).

De forma convergente, Eurico (2011) entende que “a defesa dos direitos humanos pode ser compreendida como uma possibilidade concreta de alteração das relações étnico-raciais, de enfrentamento das crescentes desigualdades e privações” (p. 76). Essa perspectiva reforça a necessidade de relacionar o Serviço Social à questão étnico-racial. Tal relação exige que os assistentes sociais dominem conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira, não apenas para o aprimoramento pessoal, mas também para um desempenho profissional crítico e consciente nas intervenções sociais (Silva Filho, 2008, p. 2).

Para Eurico (2018, p. 528),

O debate está posto e cabe às(aos) profissionais se engajarem na luta contra todas as formas de exploração/opressão, caminho indispensável

rumo à efetivação do projeto ético-político profissional do Serviço Social, explicitado no Código de Ética de 1993, que dentre seus princípios reconhece a liberdade como valor ético central, propõe a defesa intransigente dos direitos humanos, o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e a não discriminação como princípios éticos fundamentais.

Como especificado por Iamamoto (1998) e repetido diversas vezes por outros pesquisadores, "as alternativas estão dadas na realidade; cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las transformando-as em projetos e frentes de trabalho." (1998, p.21). Compete a estes profissionais a construção de conhecimento da classe trabalhadora na particularidade da formação social brasileira, alinhado com os princípios ético-políticos, princípios fundamentais do Código de Ética, intervenção profissional antirracista, defesa dos direitos humanos e justiça social.

Mesmo com avanços significativos na profissão, como a construção do Código de Ética de 1993, as Diretrizes Curriculares de 1996 e a consolidação de uma base teórico-metodológica alinhada ao marxismo e de caráter crítico, é inegável a dificuldade da categoria em incorporar o debate racial em sua formação. Alguns fatores podem explicar essa situação, mas ficarei em um único ponto para evitar dispersar o debate nesta ocasião. Resgatando a contribuição de Gonzalez e Hasenbalg (1982), ao compreender que uma das consequências do mito da democracia racial é a diluição da questão racial na luta de classes, chegamos a uma abordagem adotada por diversos teóricos e amplamente difundida entre assistentes sociais. Trata-se da tentativa de interpretar o Brasil apenas por meio das lentes tradicionais dessa teoria, desconsiderando as particularidades da formação social brasileira e as epistemologias do sul global.

Embora seja fundamental reconhecer a importância da luta de classes como força central, a diluição da questão étnico-racial nesse contexto, e seu consequente apagamento, reflete um país que tem o racismo e o mito da democracia racial como estrutura central e que ainda não rompeu completamente com as bases que justificam as atrocidades do passado/presente. No qual,

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma diante, própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa Sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora - porém transfigurada em discurso democrático -, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia

no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como "cadinho racial", como forma "híbrida" de cultura, como "fusão racial" que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história. Um dos méritos do Movimento Negro ao longo dos tempos tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo. (Gomes, 2022, p. 50 - 51)

Resumindo, a dificuldade de incorporar a questão étnico-racial reflete a reprodução do racismo impregnado, que também estrutura as bases do Serviço Social. É fundamental, no percurso para alcançar as "alternativas dadas na realidade", revisitar as bases da formação social brasileira, compreendê-las de forma crítica, questionar as teorias tradicionais e entender a questão racial em seu estado moderno, como funcional à lógica capitalista. O início da luta antirracista passa pela construção de uma formação antirracista, na qual temos avançado. O essencial é que esses avanços não sejam revogados, especialmente em um contexto de ofensiva de extrema direita e neofascista, pois nesses cenários a vida da classe trabalhadora em sua diversidade - composta por negras/os, mulheres, pobres e LGBTQIAPN+ - torna-se o principal alvo.

4.1. Formação profissional e as Diretrizes Curriculares do Serviço Social: Há subsídios para uma formação antirracista?

As Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (1996) deixam explícita a questão social e a categoria trabalho como eixos de fundamentação da profissão e do projeto de formação, em que a formação profissional em Serviço Social tem como orientação a inserção da profissão no contexto das relações sociais capitalistas em sua face monopolista; a questão social como fundamento básico de sua existência, particularizada pelo processo socio-histórico da sociedade brasileira; e a complexidade da questão social frente ao neoliberalismo, inserida na relação entre trabalhadores, o Estado e a burguesia (ABEPSS, 1996). Esses são os norteadores descritos nos "Pressupostos da formação profissional" presentes nas Diretrizes Curriculares e que justificam sua última revisão. Nesse sentido, o trabalho das/os assistentes sociais é impactado pelas mudanças sociais, o que reafirma que a compreensão dos fundamentos profissionais só pode ser alcançada no panorama da totalidade histórica (Iamamoto, 2014).

Os princípios e diretrizes descritos têm em seu objetivo central “capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa” (ABEPSS, 1996, p. 7), ou como exposto por Santos et al. (2018, p. 5):

Em suma, as Diretrizes Curriculares definem a apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e essencialmente econômicos que se reafirmam na sociedade brasileira. São instrumentos teóricos que possibilitam a apreensão do movimento real da sociedade em sua totalidade mais complexa e particularizam o significado social da profissão. Essas apreensões reconhecem a gênese da profissão através do processo de desenvolvimento do capitalismo e suas contradições de classes. Para além disso, proporciona e reafirma as ações que perpassam a intervenção profissional dos (as) assistentes sociais em vigor com o projeto ético-político do Serviço Social.

A construção do conhecimento crítico da realidade social na formação profissional, conforme descrito por Santos (2018), é estabelecida na estruturação curricular baseada em três núcleos de fundamentação, que não devem ser hierarquizados ou classificados em grau de importância/relevância entre si. Esses núcleos se complementam e se inter-relacionam para a obtenção do conhecimento necessário. Os três núcleos são: Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológico da Vida Social; Núcleo de Fundamentos da Formação Socio-Histórica da Sociedade Brasileira; e o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. (ABEPSS, 1996).

O Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológico da Vida Social corresponde ao

[...] tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da sociabilidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação. (ABEPSS, 1996, p.28)

Ana Paula Procópio (2020) ressalta dois aspectos fundamentais do núcleo. Primeiro, o trabalho como categoria central das relações sociais representa um avanço teórico-metodológico e ético-político em relação ao modelo de

fundamentação anterior da profissão, baseado no estrutural-funcionalismo. Segundo, ao possibilitar o aprofundamento das conexões entre as especificidades das dinâmicas sociais e históricas e os elementos gerais do modo de produção capitalista, permite mediar os componentes universais com os contextos concretos da realidade, realizando as mediações centrais do capitalismo com as particularidades, como a exploração do trabalho escravizado responsável pelo trabalho produtivo e improdutivo, assim como a política eugenista e a explicitação da divisão racial do trabalho.

O Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira

[...] remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano - industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. (ABEPSS, 1996, p.28)

Este núcleo, focado na formação socio-histórica do Brasil, evidencia de forma mais direta o tratamento da questão étnico-racial, uma vez que aborda explicitamente “desigualdades sociais, diferenciações [...] étnico-raciais”. Com base na construção desta pesquisa e nos debates apresentados até o momento, é possível compreender a importância da questão étnico-racial neste núcleo de fundamentação. Embora raça e etnia sejam mencionadas no contexto das desigualdades, na especificidade brasileira, em todos os seus âmbitos - econômico, político, social e cultural -, o racismo tem um elemento central de sua constituição, sendo fundamental para a compreensão do capitalismo na particularidade brasileira..

Entretanto, na formação social brasileira é mais que necessário reconhecer outras determinações concretas que se entrelaçam à Lei Geral da Acumulação Capitalista – a determinação étnico-racial expressa no racismo estrutural é uma delas. Evidentemente, a apreensão dessas determinações passa, necessariamente, pelos determinantes que os processos fundantes da nossa formação social – aqui entendidos como colonização, escravidão, constituição do capitalismo e formação da burguesia nacional – foram capazes de forjar. (Martins et.al., 2020, p.146).

Nesse sentido, é fundamental defender que a questão étnico-racial não seja tratada apenas como uma herança do sistema escravista-colonial, mas sim em sua

complexidade, considerando seu papel na dinâmica da acumulação capitalista, na divisão racial do trabalho e na constituição da luta de classes.

O terceiro, Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional

[...] considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ídeo-políticas e econômicas. (ABEPSS, 1996, p.31)

Os profissionais do Serviço Social encontram nas expressões da questão social a base concreta de sua atuação (Iamamoto, 2014). Diante disso, é indispensável desenvolver um conhecimento crítico sobre a questão racial e sua articulação com os núcleos mencionados anteriormente. Essa compreensão é essencial para abordar a questão social de forma crítica, reconhecendo as particularidades da questão étnico-racial no movimento de produção e reprodução das dinâmicas de classe. (Elpídio, 2020). Afinal, o Serviço Social tem suas raízes na história da sociedade, de onde emergem as demandas profissionais, os condicionantes do trabalho e as respostas formuladas pelos assistentes sociais (ABEPSS, 1996).

No tópico “Matérias Básicas” das Diretrizes, discriminam-se “[...] áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.” (ABEPSS, 1996, p.33). Nessa análise documental verificamos se as matérias básicas descritas possuem elementos que balizam o debate étnico-racial.

Dentre as matérias básicas, a única que menciona diretamente “étnico-raciais” em sua ementa é a de *Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais*. Isso reflete o que ocorre no núcleo de formação social brasileira, em que a questão étnico-racial está vinculada à discussão sobre desigualdades sociais. Outras disciplinas, como *Formação Sócio-histórica do Brasil e Antropologia*, trazem a questão de forma implícita, ao mencionar tópicos como “herança colonial e a constituição do Estado Nacional”, “identidades sociais e da subjetividade”, “representações sociais e

expressões culturais”. De maneira semelhante, em nosso entendimento, a questão étnico-racial também está implícita em matérias que abordam a questão social, a particularidade brasileira, exclusão social e entre outros temas semelhantes.

O que se torna explícito é que a questão étnico-racial não é mencionada com a centralidade necessária no conjunto das ementas. Manter o tratamento da questão étnico-racial no campo subjetivo é complexo, pois pode gerar interpretações e abordagens diversas. Reconhecemos a transversalidade da questão étnico-racial em disciplinas que não têm como foco específico o estudo das relações étnico-raciais no Brasil, considerando que o entendimento crítico das Diretrizes Curriculares, aliado ao conhecimento e amadurecimento do debate étnico-racial, pode permitir que o corpo acadêmico aborde essa temática de forma adequada. Contudo, o oposto também pode ocorrer, levando à diluição e/ou ao apagamento desse conteúdo.

Quando analisamos as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social do Ministério da Educação (MEC) de 2002, em nenhuma das três páginas são mencionados raça, etnia ou questão étnico-racial. Indiretamente, é possível identificar onde o debate sobre a questão étnico-racial poderia ser inserido, como já dito antes, embora a situação seja ainda mais restrita do que nas Diretrizes Curriculares Gerais, que apresentam uma orientação abrangente.

Em um país marcado pelo racismo como instrumento para a funcionalidade do capitalismo dependente (Elpidio, 2020), e pelo histórico da educação brasileira fundamentado no mito da democracia racial, essas lacunas abrem espaço para múltiplos direcionamentos na formação profissional, no país “[...] onde uma falsa noção de democracia que se constrói pelo alto e deixa suas influências e resquícios deletérios no cotidiano da classe e não obstante, na formação e no exercício profissional.” (Elpidio, 2020, p.523).

Constata-se que tal superação, passa necessariamente, pela compreensão do movimento das classes, uma vez que o serviço social busca a perspectiva da totalidade histórica. Assim, o debate da profissão engloba o enfrentamento das diferentes formas de opressões e exploração de classe, não como fenômenos isolados ou ocasionais, mas como parte inerente da origem e reprodução da lei geral de acumulação capitalista em seus diferentes momentos e particularidades sócio-históricas, onde o racismo precisa ser compreendido como elemento estrutural desta sociedade. (Elpidio, 2020, p. 523).

A apropriação dos elementos teóricos oriundos do capitalismo no Brasil, alusivo à construção do pensamento crítico da relevância da questão étnico-racial, é

de suma importância para a profissão (Eurico, 2011). No qual podemos entender que a defesa das Diretrizes Curriculares e sua implementação é a obtenção de profissionais que, desde a graduação serão expostos a instrumentos teóricos para a leitura crítica desta particularidade. (Santos *et al.*, 2018). Uma vez que a leitura crítica e, conseqüentemente, uma formação profissional crítica só é possível com o aprofundamento do debate étnico-racial.

Este é um momento oportuno para responder à pergunta apresentada no título do subtópico: “Há subsídios para uma formação antirracista?” Nossa resposta é sim, existem subsídios. As Diretrizes Curriculares, apesar de apresentarem algumas lacunas no que se refere à questão étnico-racial, representam um avanço importante para a categoria. Os eixos de fundamentação - trabalho e questão social - permitem, por meio de um esforço crítico, realizar as mediações entre universalidade e particularidade, nas quais a questão étnico-racial está presente. Além disso, destacam-se a articulação e a indissociabilidade dos núcleos de fundamentos.

As Diretrizes Curriculares estabelecem uma estrutura comum para todo o país, alinhada ao Projeto Ético-Político hegemônico da profissão e, de certa forma, ao antirracismo. Contudo, cada instituição possui a responsabilidade de desenvolver seu currículo pleno (ABEPSS, 1996), exercendo autonomia na construção do Projeto Político Pedagógico do Curso. Essa autonomia, entretanto, evidencia um ponto de fragilidade crucial: a forma subjetiva com que a questão étnico-racial é tratada, o que pode resultar em interpretações equivocadas e inconsistentes.

Ainda assim, as Diretrizes Curriculares não são estáticas; elas carregam um significado social dinâmico. Assim como a sociedade e o contexto social estão em constante movimento, no qual as entidades representativas têm um papel indispensável na defesa, reafirmação, direcionamento e objetivação do que está disposto nas Diretrizes. Nesse movimento, avanços significativos têm sido alcançados, fortalecendo a construção de um Serviço Social renovado, que inclui, de forma imprescindível, uma formação antirracista.

Esse cenário demanda uma análise das contribuições das entidades representativas na defesa das Diretrizes Curriculares e no fortalecimento da construção de uma formação antirracista. É fundamental examinar como as entidades têm atuado na defesa dos princípios das Diretrizes, efetivamente implementando e orientando por uma perspectiva que reconheça a questão

étnico-racial em centralidade, promovendo uma formação profissional anticapitalista e antirracista.

4.2. Contribuições das entidades representativas: As ações da ABEPSS em debate

No final da década passada e no início desta, é perceptível o movimento das entidades representativas - CFESS (Conselho Federal de Serviço Social); CRESS (Conselho Regional de Serviço Social); ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social); e ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social) - no debate da questão étnico-racial na formação acadêmico-profissional. Como dito anteriormente, o debate da questão racial no Serviço Social tem grande influência da movimentação do movimento negro no processo de redemocratização do Brasil, sendo potencializado na categoria pelas assistentes sociais negras militantes que participaram também do processo de renovação profissional.

Neste momento, uma direção sociopolítica foi estruturada e o projeto de profissão foi estabelecido, o qual faz parte também de um projeto societário. Conforme Netto (1999, p. 4),

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

A autoimagem da profissão é consolidada através do processo coletivo de construção do Código de Ética da/do Assistente Social, em 1993, e das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, em 1996, ambos fundamentados no Projeto Ético-Político (PEP) da profissão. “[...] essa nova direção sociopolítica assumida pela categoria profissional tem como principal marco político o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), denominado como ‘Congresso da Virada’, realizado em 1979.” (Moreira, 2019, p. 131).

A construção coletiva e organizada da profissão é representada por suas entidades político-organizativas o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO, já mencionadas anteriormente. Nesse contexto, Netto (1999) enfatiza que

o Projeto Ético-Político (PEP) da profissão só pode se consolidar por meio de uma base profissional que possua força organizativa.

Não se pode falar em categoria profissional excluindo uma destas entidades, pois é esta articulação entre as três que se constitui enquanto sustentáculo ético-político e ideológico, construído coletiva e historicamente, no âmago profissional. A unidade entre as entidades possibilita a manutenção e fortalecimento da direção social e política da profissão no Brasil. (Moreira, 2019, p. 137).

A manutenção do direcionamento político-social da categoria é fundamental para responder às dinâmicas das estruturas sociais. Esse direcionamento influencia diretamente o desenvolvimento de respostas teóricas e práticas, permitindo que o projeto da profissão se renove e se ajuste às transformações sociais (Netto, 1999). Assim, não se trata de um projeto estático, mas de uma construção contínua, moldada pela sociabilidade e pela conjuntura em que está inserido. No contexto de redemocratização do país, efervescência do movimento negro e a aproximação com a teoria marxista, o projeto coletivo do Serviço Social assume posição política anticapitalista e ao lado da classe trabalhadora.

É nesse processo político-organizativo e nos elementos constitutivos do PEP (Moreira, 2019) que se estabelece a conexão entre a categoria profissional e os movimentos sociais. Essa relação, contudo, não é automática; é permeada por contradições e conflitos. Nesse contexto, articula-se a atuação das assistentes sociais com o movimento negro, como realizado anteriormente por Maria Nascimento e Sebastião Alves. Contudo, nesse período, a categoria demonstrava maior abertura para reivindicações e para a inserção de pautas relacionadas à população negra, pautadas no Código de Ética e nas Diretrizes Curriculares. Esse processo, no entanto, nunca foi e ainda não é isento de tensões e disputas. O que se busca evidenciar é que as transformações ocorridas no Brasil e no mundo nas últimas décadas do século XX trouxeram, no âmbito do projeto profissional, o germe da incorporação do antirracismo na categoria.

Segundo Moreira (2019) neste quesito,

[...] as entidades vêm encampando diversas lutas coletivas o que, fundamentalmente, contribui e enriquece a perspectiva da unidade entre formação e trabalho profissional, cujas ações pautam-se na defesa de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada, bem como na defesa de condições para um trabalho profissional de qualidade. (Moreira, 2019, p. 136).

Um exemplo desse movimento é a criação do Grupo Temático de Pesquisa (GTP) “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades”, em 2010. Com a criação do GTP, ampliou-se a organização e desenvolveram-se produções acadêmicas, o que incluiu novas pesquisas e tendências dentro do debate. Além disso, foi promovido o incentivo à produção de novos estudos, juntamente com a intensificação da articulação entre os grupos de pesquisa, especialmente no que diz respeito ao debate étnico-racial. (ABEPSS, 2018).

A Campanha de Gestão do Conjunto CFESS-CRESS (2017-2020), intitulada “Assistentes Sociais no Combate ao Racismo” pode ser entendida como um desdobramento dessas ações. Moreira (2019) destaca que essa iniciativa reflete o compromisso da categoria com a luta antirracista, evidenciando a centralidade dessa pauta no âmbito do Serviço Social.

Segundo Moreira (2019), a gestão do Conjunto CFESS-CRESS (2017-2020) correspondeu

[...] o principal marco histórico, no âmbito da luta antirracista, construído até hoje pelo Serviço Social brasileiro, visto que trata-se de uma campanha aprovada coletivamente pelo conselho federal e por todos os regionais do país – o que mais uma vez não nos deixa dúvida de que essa questão deve ser central para nossa profissão. (Moreira, 2019, p. 147).

Entendendo a importância dessa campanha no que se refere à relação do Serviço Social brasileiro e a questão étnico-racial, e com o objetivos deste trabalho, vamos tomar como ponto de partida essa campanha de gestão para pontuar as ações das entidades que evidenciaram a importância da luta antirracista, tendo como foco principal as ações da ABEPSS, entidade que coordena e articula o projeto de formação em Serviço Social.

Com a campanha do CFESS, as outras entidades também se articularam com ações e campanhas convergentes, como é a construção do documento “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social” da ABEPSS (2018), “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista!” (2019) e Seminário Nacional de Formação Profissional e Movimento Estudantil de Serviço Social “A virada agora é preta: 40 anos do Congresso da Virada por uma práxis antirracista” da ENESSO (2020).

Esses eventos, campanhas, oficinas e demais ações reafirmam o compromisso da categoria com seu direcionamento ético-político. Esse compromisso

se materializa não apenas no campo acadêmico, mas também em outras esferas, apesar das grandes dificuldades enfrentadas. Ele se manifesta por meio do fortalecimento do debate, da orientação estratégica e da promoção de trabalhos, pesquisas e desenvolvimento teórico-científico. Esses esforços, por sua vez, têm servido de base para fundamentar ações mais recentes, especialmente nos primeiros anos da década de 2020.

O documento Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em serviço social (ABEPSS, 2018) tem como objetivo

Oferecer subsídios para a inclusão e o fortalecimento do debate da questão étnico-racial contribuindo para uma formação em Serviço Social antirracista a partir do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (graduada e pós-graduada); (ABEPSS, 2018, p. 12).

O documento coloca a questão étnico-racial como um elemento central e essencial para a análise crítica da relação entre a questão social e a formação social brasileira (Elpídio, 2020), orientando as instituições a incorporá-la de forma concreta em seus currículos e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Considerando que a questão étnico-racial se constitui como um elemento estruturante das relações sociais e, assim, deve ser apreendida com profundidade e em toda a sua complexidade histórica, é subjacente a necessidade de materializar nos currículos e nas propostas pedagógicas (PPCs) um conjunto de disciplinas e atividades de ensino, pesquisa e extensão que promovam na graduação e pós-graduação uma gradativa e efetiva superação da secundarização ou "tematização" da questão étnico-racial na formação, muitas vezes apreendida no viés culturalista e/ou como um segmento a ser abordado no conjunto da sociedade. (ABEPSS, 2018, p. 19).

Os subsídios apresentam lacunas no que tange à relação entre a questão étnico-racial, gênero e sexualidades. Contudo, é inegável o avanço significativo que representam, o qual não deve ser desconsiderado. Ao contrário, deve ser incorporado e aprimorado dentro da articulação e do movimento da categoria.

Outro marco é o lançamento da Plataforma Antirracista (2022) no 17º ENPESS (Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social), na qual foi criada uma área no site da ABEPSS com o intuito de fomentar ainda mais o debate e os pontos evidenciados nos Subsídios. A plataforma conta com o documento "Subsídios para o debate"; a "Sugestão por área", que divide o conteúdo em doze áreas, indicando pesquisas, artigos e outros trabalhos alinhados à teoria e metodologia hegemônica do Serviço Social, além de introduzir a categoria ao debate na formação. Também faz parte da plataforma o relatório final da pesquisa "A

inserção da educação para as relações étnico-raciais no âmbito da pós-graduação na área de Serviço Social nos últimos cinco anos (2017-2022)", realizada em parceria com os Programas de Pós-graduação (PPGs).

Entre as ações, eventos, congressos e oficinas da gestão da ABEPSS "Em Luta, Seguimos Atentas e Fortes: Luciana Cantalice, presente!" (2023-2024) tivemos o circuito de eventos com o tema central debate da formação antirracista que foram: As Oficinas Regionais (2023), Oficina Nacional (2023), ABEPSS Itinerante (2024) e a 18º ENPESS (2024) e as lives no canal do Youtube TV ABEPSS.

As Oficinas da ABEPSS (Regionais e Nacional) constituem espaços voltados para a articulação e reflexão política e acadêmica entre as diversas unidades de formação, promovendo o aprofundamento do tema sobre a "Formação Antirracista e projetos societários no contexto da flexibilização do ensino superior", com o objetivo de estimular iniciativas como a criação de parcerias institucionais, a integração entre graduação e pós-graduação, o intercâmbio de pesquisas e pesquisadores e o diálogo com as representações da área, entre outras ações. (ABEPSS, 2023).

A ABEPSS Itinerante, com o tema "As Diretrizes Curriculares, o debate étnico-racial e os projetos pedagógicos", foi realizada em 2024, sobre o debate étnico-racial no Serviço Social. A iniciativa reafirmou a defesa de uma formação de qualidade, com o objetivo de fortalecer as Diretrizes Curriculares, visando à construção de um projeto formativo-profissional antirracista e anticapitalista, fundamentado em uma direção teórico-metodológica marxista e na defesa do Projeto Ético-Político. Realizada em dois blocos: A formação de facilitadores e a realização de oficinas nos estados.

A formação de facilitadores é realizados em três módulos: 1) Contextualização do Processo de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da ABEPSS; 2) A Contextualização das Diretrizes Curriculares e a ênfase na Questão Racial/População Negra / Racismo Antinegros/as/es; e 3) Ênfase na Questão Indígena e Questão Étnica.

No primeiro módulo, "Contextualização do Processo de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da ABEPSS", tem como ementa:

Breve histórico, objetivos, princípios, direção teórica das DC da ABEPSS. A articulação entre os Núcleos de Fundamentação propostos nas DC e sua lógica coerente com a concepção do Serviço Social na História (história, teoria e método). O racismo estrutural como determinação da sociedade de classes, do trabalho e da questão social. Da acumulação primitiva ao imperialismo do capitalismo periférico e dependente (Terra, trabalho e

questão social). A pertinência do debate étnico-racial na leitura marxista, de classe, raça, gênero/sexualidades e território, desafios e avanços. (ABEPSS, 2024, <https://itinerante24.abepss.org.br/?pg=programatico>)

No segundo módulo, “A Contextualização das Diretrizes Curriculares e a ênfase na Questão Racial/População Negra/Racismo Antinegros/as/es”, tem como ementa:

O racismo como elemento estruturante do capitalismo e seus fundamentos como totalidade histórica. Particularidades da formação social brasileira. Escravidão colonial, imperialismo, mito da democracia racial. Questão social e questão racial. Construção social da branquitude (Núcleo de Fundamentação da formação da sociedade brasileira). Racismo institucional e Serviço Social. Sujeitos sociais, lutas e resistências na luta antirracista dentro e fora do Serviço Social. (ABEPSS, 2024, <https://itinerante24.abepss.org.br/?pg=programatico>).

O último módulo, “Ênfase na Questão Indígena e Questão Étnica”, tem como ementa:

A Contextualização das Diretrizes Curriculares e a ênfase na Questão Étnica-indígena – Questão indígena e o Serviço Social. Povos indígenas no Brasil: diversidade étnico-cultural e linguística, breves aspectos históricos, opressões e resistências. Constituição Federal Brasileira de 1988 e as organizações e lutas indígenas contemporâneas. A luta pela demarcação dos territórios indígenas. A presença indígena no Serviço Social – políticas afirmativas, questão étnico-racial, questão indígena. A atuação de indígenas assistentes sociais. Pressupostos conceituais e políticos para a formação profissional em diálogo com a questão indígena e com o projeto ético político do Serviço Social. (ABEPSS, 2024, <https://itinerante24.abepss.org.br/?pg=programatico>).

Fica nítido que a formação de facilitadores tem em sua ementa a centralidade que não é vista nas Diretrizes Curriculares, e deixa mais explícito o que nelas estava subjetivo, sem deixar dúvidas sobre o posicionamento e direcionamento profissional. Ao mesmo tempo que essa formação avança, demonstra que as Diretrizes já possuíam abertura para o debate da questão étnico-racial, o qual não era evidenciado. Assim, a ABEPSS Itinerante expressa a partir das suas atividades junto com os docentes, discentes, assistentes sociais, supervisores de campo e demais componentes, a promoção de modificações no projeto pedagógico e curricular para que seja fortalecido o direcionamento da formação antirracista. (ABEPSS, 2024).

Ao participar das atividades da ABEPSS Itinerante, observei como o debate sobre a questão étnico-racial foi conduzido de forma a promover reflexões críticas e práticas, fortalecendo a formação antirracista. Essa experiência evidenciou que a condução realizada por docentes qualificados - e, mais que isso, por docentes engajados no antirracismo e na militância no movimento negro - desafia a postura de

uma parcela da categoria que trata a questão étnico-racial apenas como uma temática isolada. A articulação entre as Diretrizes Curriculares e o debate étnico-racial corrobora as análises de Moreira (2019), Elpídio (2020) e Procópio (2020), que destacam a centralidade desta temática na formação profissional.

O espaço foi marcado por intensas trocas entre profissionais, discentes e representantes das entidades como a ABEPSS e o CRESS, que estavam presentes. Possibilitou a articulação e a troca de experiências com graduandos de instituições privadas, evidenciando como a formação profissional e o antirracismo se dão nesses espaços, os quais estão sob o controle do empresariado da educação. Esse ponto específico revela uma lacuna no processo de proposição de uma formação antirracista no Serviço Social. Os debates sobre a mercantilização do ensino, a expansão do ensino privado e o EAD ficam à margem. Posso apontar que a não participação de discentes e docentes dessas instituições pode ser uma razão, assim como a superficialidade com que o tema é tratado. A mercantilização do ensino superior é um grande desafio para a formação de qualidade e antirracista, sendo mencionada nos espaços, mas carecendo de maior profundidade e adensamento. Apontar essa lacuna não significa deslegitimar o processo, mas sim sinalizar a necessidade de continuar avançando.

O 18ª ENPESS, realizado em dezembro de 2024 com o tema “Relações de classe e raça-etnia no Brasil: desafios a uma formação emancipatória no Serviço Social”, marca o fim da gestão 2023-2024 e caminha no mesmo sentido proposto nas ementas do módulo para os facilitadores. A centralidade da questão étnico-racial, o racismo estrutural como fundamental nas relações sociais e no sistema capitalista é reforçado, assim como o direcionamento das Diretrizes em relação à questão étnico-racial. O encontro fomentou a construção de diversas pesquisas e sua socialização, dentro da área, e sem dúvida matérias importantes surgem através do corpo de pesquisadores presentes, assim como reflexos para fomentar próximos trabalhos/pesquisas.

Essa experiência da contribuição das entidades, com foco maior na ABEPSS a acerca da formação profissional, evidencia a fala da Yazbek (2014), quando diz que a

[...] legitimidade política e capilaridade organizativa inédita nos permitem afirmar e atribuir às nossas organizações um caráter de intelectual coletivo, capaz de articular, organizar e pactuar a presença dos assistentes sociais

nas lutas coletivas e em movimentos sociais mais amplos, na direção da construção de outra ordem societária. (Yazbek, 2014, p. 690).

Em relação à formação antirracista, podemos reconhecer que as medidas e os conhecimentos alcançados chegaram ao campo formal, algo que há muito tempo era reivindicado em relação à sua centralidade nas abordagens das entidades. Agora, é necessária a contínua articulação, com foco no PEP, para que o estabelecimento de uma formação antirracista saia do campo formal e se consolide. Isso demandará uma base profissional organizada e comprometida para enfrentar os desafios tanto dentro quanto fora da categoria.

Apesar das importantes ações das entidades representativas e do considerável acervo de pesquisas sobre a formação profissional, a questão étnico-racial e a mercantilização do ensino superior, é perceptível a falta de estudos que tenham esses três elementos como centralidade. Os desafios de uma formação antirracista e emancipatória no Serviço Social incluem o impacto da expansão e mercantilização do ensino superior. As pesquisas sobre formação profissional antirracista limitam-se, em sua maioria, às universidades públicas. Embora suas contribuições sejam valiosas, o contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas exige investigação. Considerando que 52,97% dos assistentes sociais no Brasil são formados em IES privadas com fins lucrativos (CFESS, 2022), é fundamental ampliar esse debate. Com isso, seguimos para o próximo e último subtópico.

4.3. Formação Profissional e a Questão Étnico- Racial no Ensino Superior Privado: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular

A defesa das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social e o compromisso com uma formação antirracista enfrentam como um dos principais desafios, o cenário atual da educação superior no Brasil. Esse contexto é marcado pela expansão do ensino privado, enquanto o ensino público enfrenta um processo contínuo de sucateamento. A ampliação do ensino superior na esfera privada está diretamente vinculada a objetivos capitalistas, o que também afeta o Serviço Social, com a abertura de novas vagas em instituições cuja prioridade é o lucro. É essencial reconhecer que a educação superior no Brasil, desde sua origem, foi estruturada para privilegiar a classe burguesa (Santos et al. 2018), desenvolvendo a formação

de uma classe dirigente branca e promovendo a manutenção das desigualdades sociais e raciais.

O crescimento do número de assistentes sociais nos últimos tempos está relacionado à rápida expansão do ensino superior privado, o que tem implicado consequências na formação acadêmica (Iamamoto, 2014). Essa expansão acelerada do ensino superior deve-se às ações de contrarreforma do Estado, que abriram as portas para “a mercantilização das políticas sociais, transformando usuários em consumidores dos serviços sociais mercantis” (Guerra, 2010). Assim, o sistema educacional passou a abrir espaço para a iniciativa privada na educação superior, consolidando-se especialmente nos anos 2000.

O ensino superior privado, vislumbrado exclusivamente como mercadoria, tem na formação um déficit na tríade do ensino, pesquisa e extensão. Esses elementos são caros para a categoria profissional, visto que o projeto profissional requer profissionais qualificados para dar materialidade ao projeto ético-político, mesmo na complexidade do campo com projetos sociais distintos. Assim como a “[...] compreensão da história a partir das classes sociais e suas lutas, da centralidade do trabalho e dos trabalhadores.” (Iamamoto, 2014, p. 615).

Em relação ao debate da questão étnico-racial na formação profissional em Serviço Social, fica evidente na construção do trabalho que houve avanços significativos no campo formal e nas ações das entidades representativas (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO), principalmente nas iniciativas da última gestão da ABEPSS (2023-2024), que tem direcionado a categoria na defesa das Diretrizes Curriculares com um enfoque antirracista. Um dos pontos centrais da discussão é a forma como as instituições estão inserindo esse debate na sua formação por meio dos currículos. O ponto de discussão aqui proposto é avançar na análise das IES privadas dentro deste movimento, visto que estas formam assistentes sociais todos os semestres.

Quando afirmo que a questão étnico-racial precisa ultrapassar a formalidade, refiro-me à necessidade de sua consolidação nos âmbitos histórico, teórico, ético-político, prático-interventivo, pedagógico, institucional e organizacional. Esses aspectos devem ser construídos inicialmente na formação acadêmico-profissional.

Partindo dessa reflexão, sistematizamos e analisamos os dados coletados, com o foco da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que oferecem o curso de graduação em Serviço Social no estado de Pernambuco. Os

documentos analisados incluem os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) ou, como preferimos enfatizar, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), as matrizes curriculares e outras informações disponíveis nos sites institucionais, com o objetivo de identificar como a questão étnico-racial é abordada na formação profissional.

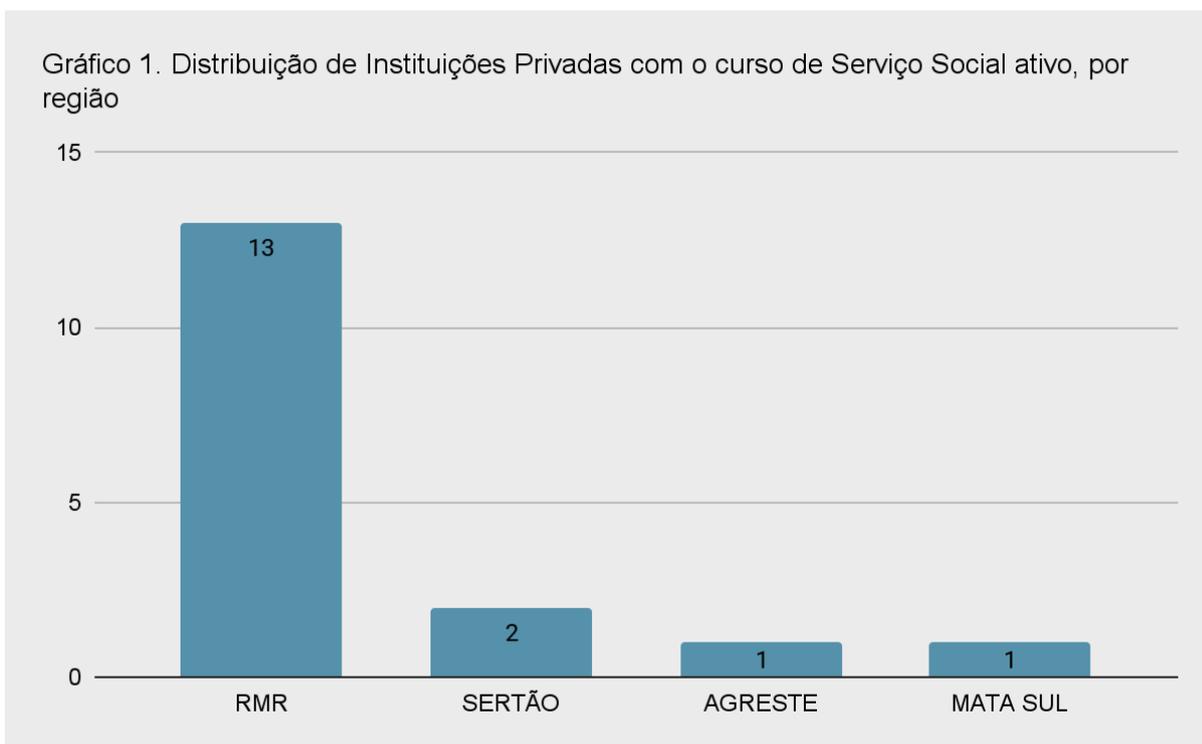
A sistematização e a coleta dos dados tiveram início com a obtenção de informações no sistema e-MEC do Ministério da Educação brasileiro. Buscou-se identificar a quantidade de IES com o curso presenciais de graduação em Serviço Social ativo e, a partir dessa relação, acessamos os sites institucionais e realizamos solicitações formais por e-mail para obter os documentos almejados.

Em Pernambuco, há 19 (dezenove) IES ativas que oferecem o curso de graduação em Serviço Social de forma presencial. Destas, 2 (duas) são públicas, 16 (dezesesseis) são privadas com fins lucrativos e 1 (uma) é privada sem fins lucrativos. A maioria dessas IES está concentrada na capital do estado, Recife

A coleta de dados revelou que as IES privadas não disponibilizam seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) nos sites institucionais ou em outros meios de comunicação, sendo publicadas apenas as matrizes curriculares. Em alguns casos, o acesso a essas matrizes só era possível mediante o fornecimento de dados pessoais, como número de celular, e-mail e nome completo. Parte das IES não respondeu às solicitações enviadas por e-mail, e, em outros contatos, fomos informados de que o curso de Serviço Social não estava ativo com turmas no período analisado. Dessa forma, foi necessário redirecionar os esforços e estratégias para obter os dados, apesar dos impedimentos encontrados.

Dados sobre os cursos de Serviço Social no âmbito privado em Pernambuco

O primeiro gráfico foi construído com o objetivo de mostrar em quais regiões de desenvolvimento do estado de Pernambuco estavam sediadas as IES e o oferecimento dos cursos de Serviço Social. O estado é formado por 184 municípios e um distrito (a ilha de Fernando de Noronha), com os mesmos estando divididos em Região Metropolitana do Recife (RMR); Zona da Mata (Norte e Sul); Agreste (Central, Meridional e Setentrional); e Sertão (do Araripe, Central, de Itaparica, do Moxotó, do pajeú e do São Francisco).

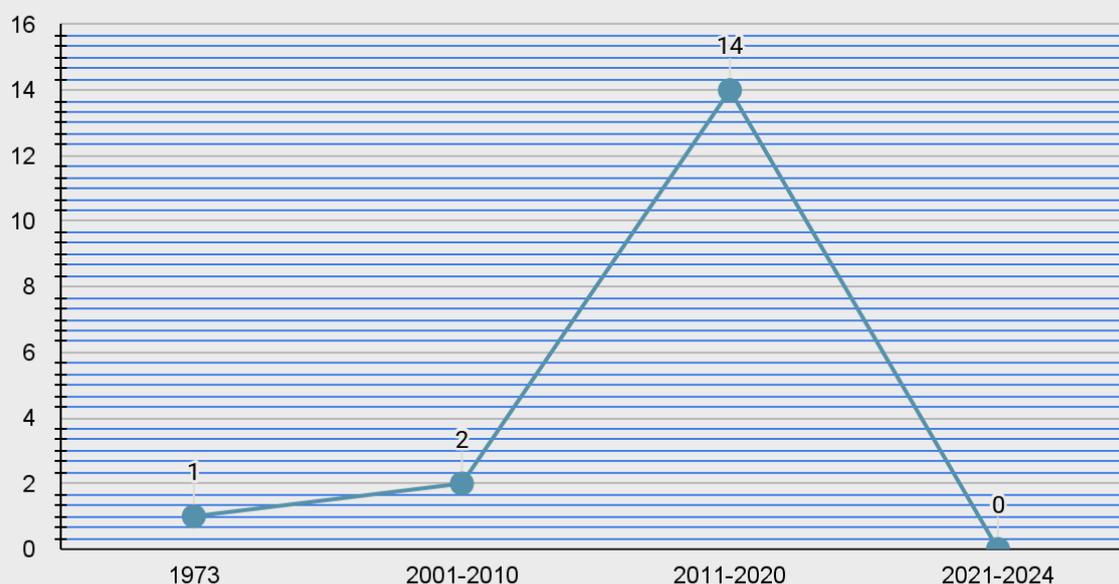


Fonte: Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC). Elaboração nossa..

O gráfico mostra que majoritariamente as IES privadas que oferecem a graduação em Serviço Social estão sediadas na região metropolitana, em concentração na cidade de Recife. O que representa aproximadamente 76% das IES ativas no estado, centralizadas no centro econômico e populacional (IBGE).

Tivemos o interesse em demarcar, também, a data da autorização do MEC para as IES oferecerem a graduação em Serviço Social, no segundo gráfico.

Gráfico 2: Distribuição das datas de criação do curso de Serviço Social nas IES privadas com curso ativo



Fonte: Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC). Elaboração nossa.

O objetivo do gráfico é evidenciar que a maioria dos cursos de Serviço Social no estado de Pernambuco é relativamente recente, com grande parte deles tendo menos de 15 anos de existência. Antes desse período, a graduação era oferecida exclusivamente por duas instituições: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), uma IES privada sem fins lucrativos, que iniciou o curso em 1973.

O Gráfico 2 evidencia um crescimento significativo na oferta da graduação presencial em Serviço Social entre os anos de 2011 e 2020. No entanto, nos anos mais recentes, de 2021 a 2024, observa-se uma interrupção na abertura de novos cursos presenciais na área. Um dos motivos do crescimento dos cursos entre 2011 e 2020, deve-se ao financiamento público nas IES privadas, como a significativa expansão das vagas do Prouni e de financiamento como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). (Guerra, 2010).

Esse cenário demanda investigações mais aprofundadas para compreender os fatores que impulsionaram o aumento da oferta entre 2011 e 2020, bem como os motivos para a posterior estagnação. Dois elementos a serem considerados são a pandemia da Covid-19, com início no Brasil em 2020, e o crescimento da modalidade de ensino a distância (EaD), que podem ter impactado diretamente a

expansão dos cursos presenciais. Deve-se também levar em conta o esforço do empresariado da educação superior, que, ao atender os movimentos da obtenção do lucro, direciona a graduação como um produto de rápido consumo. Nesse contexto, o curso de Serviço Social, por ser de baixo custo em comparação a outros, acaba se tornando um dos preferidos para a modalidade EaD, consolidando-se como um "paraíso" para esse tipo de oferta educacional. (Guerra, 2010).

Após o levantamento inicial, buscamos acessar os PPPs, considerando que esse documento não está disponível no site e-MEC. Essa ausência gera uma dificuldade significativa, visto que o referido site é uma plataforma destinada à verificação da regularidade das instituições e cursos, além de servir como um canal para a realização de denúncias.

Das 17 (dezesete) IES privadas que, de acordo com o portal e-MEC, oferecem o curso de Serviço Social presencialmente em Pernambuco, apenas 5 (cinco) possuíam turmas ativas no ano-base de 2024. Entre essas 5 (cinco), nenhuma disponibiliza o Projeto Político Pedagógico em seus sites institucionais, e conseguimos acessar o documento objetivado em apenas 2 (duas) delas. Diante disso, optamos por considerar também as matrizes curriculares para a análise, visto que elas apresentam a relação das disciplinas do curso. No que diz respeito às matrizes curriculares, todas as IES as disponibilizavam nas áreas dos sites institucionais destinadas às informações sobre o curso.

A reduzida quantidade de PPPs coletados, representando menos da metade das instituições, poderia limitar significativamente a análise da questão étnico-racial nos cursos. No entanto, quando complementada pelas matrizes curriculares, amplia-se a possibilidade de análise, permitindo alcançar de forma mais consistente o objetivo proposto.

É importante ressaltar que a falta de transparência, evidenciada pelo ocultamento dos PPPs, pode ser interpretada como uma ação contrária ao que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente nos Artigos 3º e 209º. O Art. 3º aborda os princípios e diretrizes da educação e, no inciso XV, destaca o direito ao acesso às informações sobre a gestão educacional; enquanto o Art. 209º estabelece que "O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional.[...]" (Brasil, 1996, Art. 209º).

Resumindo, entre as 17 IES ativas no e-Mec, apenas 5 tiveram turmas no ano de 2024. Destas, nenhuma disponibilizou os PPPs nos sites institucionais ou em outros meios, e somente 2 os forneceram após solicitação via e-mail. Assim, os dados para análise serão compostos por 3 IES com apenas as matrizes curriculares e 2 IES com os PPPs e as matrizes curriculares.

É a partir desse panorama que avançamos para a etapa final desta pesquisa. Com os materiais coletados das 5 Instituições, passamos a analisar o objeto do nosso estudo, buscando compreender de que forma os cursos privados de Serviço Social têm incorporado a questão étnico-racial na formação profissional.

A Questão Étnico-Racial nas matrizes curriculares

A partir dos dados coletados, foram discriminadas na tabela abaixo as disciplinas que apresentam em seus títulos nomenclaturas e/ou conceitos relacionados ao debate étnico-racial, incluindo aquelas que mencionam raça, etnia ou ambos nas matrizes curriculares.

O nome das instituições não será descrito, em cumprimento ao compromisso ético, visando resguardar os/as profissionais de possíveis exposições e prejuízos. Para melhor sistematização, utilizaremos o termo "IES" seguido de um número para identificar cada instituição. Como serão analisadas cinco instituições de ensino, usaremos as denominações IES-1, IES-2, IES-3, IES-4 e IES-5.

Tabela 1. Relação das IES privadas e as disciplinas que englobam a questão étnico-racial

	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	DISCIPLINA	NATUREZA	PERÍODO
1	IES-1	Serviço Social e Relações Étnico-raciais	Obrigatória	4º Período
		Cultura Afro Brasileira	Eletiva/Optativa	Não definido
		História Cultura Afro	Eletiva/Optativa	Não definido

		Brasileira e Indígena		
2	IES-2	Relações Sociais de Gênero e Raça e Etnia	Obrigatória	4º Período
		Educação para as Relações Étnico-Raciais	Eletiva/Optativa	Não definido
3	IES-3	Serviço Social, Relações de Exploração /Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração e Sexualidade	Eletiva/Optativa	Não definido
4	IES-4	Dinâmica das Relações de Gênero, Classe e Raça	Obrigatória	6º Período
5	IES-5	Não possui disciplina específica sobre raça, etnia ou semelhantes.	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Matrizes curriculares presentes nos sites institucionais dos Cursos Serviço Social presenciais das IES. Elaboração nossa.

A partir da tabela, podemos constatar alguns pontos. Primeiro, a IES-5 foi a única IES cuja matriz curricular não apresentava disciplinas que evidenciassem essa abordagem. Como não tivemos acesso ao PPP do curso, não foi possível analisar os ementários das disciplinas para verificar se a questão étnico-racial é debatida, mesmo que não esteja explicitada nos títulos das disciplinas.

A IES-3 é a única instituição que possui uma disciplina com ênfase na temática, de natureza eletiva. No entanto, essa disciplina divide espaço com outras categorias, como gênero, geração e sexualidade. Embora essas categorias estejam relacionadas, para um maior aprofundamento nas complexidades que envolvem o universo de cada elemento descrito, seria necessário incluir outras disciplinas mais direcionadas, além de promover uma abordagem transversal em diferentes componentes curriculares.

A IES-4 inclui em sua matriz curricular a disciplina *Dinâmica das Relações de Gênero, Classe e Raça*, oferecida no 6º período. Como evidenciado no trabalho, gênero, classe e raça se relacionam, ainda que não compartilhem a mesma origem; essas categorias se conectam no contexto do processo de colonização, que resultou na hierarquização e classificação dos seres humanos, conforme apontado por Lugones (2014).

Uma questão a ser destacada, com base no currículo, é que a disciplina é ofertada no mesmo período do estágio supervisionado e nos semestres finais da graduação. Isso implica que, nesse momento, os estudantes já estão em contato com o campo de estágio. Oferecer a disciplina em períodos anteriores ao estágio poderia auxiliar as/os discentes a desenvolverem um olhar crítico sobre as relações de gênero, classe e raça, favorecendo uma análise mais aprofundada e qualificada no campo de estágio.

As instituições IES-1 e IES-2 são as únicas que oferecem mais de uma disciplina que aborda a temática, seja de forma obrigatória ou eletiva. A IES-2 conta com uma disciplina obrigatória, *Relações Sociais de Gênero e Raça e Etnia*, no 4º período, antes do estágio supervisionado, e uma disciplina eletiva, *Educação para as Relações Étnico-Raciais*. Já a IES-1 oferece três disciplinas, sendo uma obrigatória no 4º período, *Serviço Social e Relações Étnico-raciais*, também antes do estágio supervisionado, e duas disciplinas eletivas: *Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

Em resumo da tabela exposta, das cinco IES ativas no ano-base de 2024, três possuem uma disciplina obrigatória que anuncia em seu título o debate sobre a questão étnico-racial; dessas, duas também oferecem disciplinas eletivas. Uma IES possui apenas uma disciplina eletiva, e outra não conta com nenhuma disciplina, seja eletiva ou obrigatória. Dentre as três disciplinas obrigatórias listadas, apenas uma tem foco nas relações étnico-raciais, enquanto as outras duas abordam também outras temáticas, como gênero, geração e sexualidade. Em uma disciplina de 60 horas-aula, como é o caso da obrigatória da IES-2, torna-se praticamente impossível aprofundar adequadamente todas as temáticas propostas em seu título. Entre essas IES, apenas duas disponibilizaram o PPP, que será aprofundado no próximo ponto.

A Questão Étnico-Racial nos Projeto Político Pedagógicos - PPPs

Nos Projeto Político Pedagógicos (PPPs) das IES-1 e IES-2, foram analisados os ementários das disciplinas, com o intuito de verificar como os conteúdos são abordados, assim como as bibliografias básicas e complementares. Além disso, verificou-se se há referências a atividades complementares, de extensão e/ou pesquisa relacionada à temática.

Tabela 2. Ementas das disciplinas referentes à questão étnico-racial apresentadas nos PPPs dos cursos de Serviço Social presenciais das Instituições de Ensino Superior privadas

Instituição de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas e Complementar
IES- 1	<p>Disciplina: Serviço Social e Relações étnico-raciais</p> <p>Ementa: A construção dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil. Racismo, preconceito e discriminação racial. Racismo institucional. Mestiçagem. Os povos indígenas, a população negra e a relação com a sociedade contemporânea. O movimento negro. Política de Promoção de Igualdade Racial. Estatuto da Igualdade Racial. Lei 10.639/2003 e 11.645/08. As desigualdades raciais e a questão social. Ética profissional e direitos humanos.</p>	<p>GOMES, N. MUNANGA, K. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.</p> <p>SILVA, M. SANTOS, G. Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.</p> <p>CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Ed. Selo negro, 2011.</p> <p>Complementar: DAMATTA, R. O que faz o Brasil, Brasil? A questão da identidade. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.</p> <p>FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>FERNANDES, F. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Editora Difusão Européia, 1972.</p> <p>GUIMARÃES, A. Preconceito racial: modo, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>SCHWARCZ, L. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil</p>

		(1870-1930). Companhia das Letras, 1993.
IES-2	<p>Disciplina: Relações Sociais de Gênero, Raça e Etnia.</p> <p>Ementa: A disciplina aborda as reflexões sobre as expressões de identidade social, relações de gênero, família e suas configurações, questões étnico-raciais no Brasil sob enfoque crítico, desmistificando o discurso ideológico que inferiorizava índios e negros como justificativa ao processo colonizador e na sequência histórica as exclusões no contexto republicano moderno e contemporâneo.</p>	<p>ABERASTURY, Arminda. Adolescência normal. Porto Alegre: Artmed, 1981.</p> <p>STREY, Marlene Neves. Teorias de gênero: feminismos e transgressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.</p> <p>WINNICOTT, Donald W. A família e o desenvolvimento individual. 3 ED São Paulo: Martins Fontes, 2005.</p> <p>Complementar:</p> <p>CARVALHO, Ana Paula Comin de. Desigualdades de gênero, raça e etnia. Curitiba: InterSaberes, 2012.</p> <p>ESTARNECK, Alessandra. Muito além do orgasmo. São Paulo: All Print, 2014.</p> <p>GAIARSA, José Ângelo. A família de que se fala e a família de que se sofre: o livro negro da família, do amor e do sexo. 9 ed. São Paulo: Ágora, 2015.</p> <p>LESOURD, Serge. A construção adolescente no laço social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.</p>
	<p>Disciplina: Educação para relações étnico-raciais (eletiva).</p> <p>Ementa: Introdução à Educação Étnico-Racial. Fundamentos legais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Histórias, culturas e sociedades africanas. O negro na sociedade brasileira. Literatura africana e afro-brasileira. Relações raciais no Brasil com recorte racial. Contribuições da matriz africana nas artes brasileiras. Resistência negra no Brasil. Literatura</p>	<p>MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.</p> <p>CAVALLEIRO, Eliane (org) Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.</p> <p>OLIVEIRA, Iolanda de (org.).</p>

	<p>africana e afro-brasileira. Arte e cultura africana e afro-brasileira. Culturas indígenas no Brasil. Metodologia de Ensino em Educação para as relações étnico-raciais. Raça, currículo e práxis pedagógica. Atividades de campo.</p>	<p>Relações raciais e educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.</p> <p>MARÇAL, José Antônio. Educação escolar das relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Curitiba: InterSaber, 2015.</p> <p>GOMES, Nilma Lino (org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>Complementar:</p> <p>BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo. Perspectiva, 2003.</p> <p>CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural: o direito à cultura. São Paulo: fundação perseuabramo, 2006.</p> <p>SANTOS, B. de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo Cortez, 2006.</p> <p>TRINDADE, Azoilda e SANTOS, Rafael (orgs) Multiculturalismo: as mil e uma faces da escola. DP&a Editora. Rio de Janeiro, 2002.</p> <p>ROCHA, R. M. C. Educação das Relações Étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.</p>
--	--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico dos Cursos Serviço Social presenciais das IES. Elaboração nossa.

Na IES-1, a Programação Acadêmica da Disciplina “*Serviço Social e Relações étnico-raciais*” está dividida em três tópicos: 1) Ementa; 2) Conteúdo programático e metodologia; e 3) Bibliografia. Em sua ementa, há referências explícitas à questão étnico-racial, como “a construção dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil”,

“racismo Institucional” e “Política de Promoção da Igualdade Racial”, além de mencionar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 “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” (Brasil, 2008).

No tópico “Conteúdo programático e metodologia”, são abordados temas como “Formação Social do Brasil”, “Relações Raciais e Desigualdade no Brasil”, “História da África e Afro-Brasileira”, “Povos Indígenas no Brasil”, “Formação dos Territórios Quilombolas e Indígenas”, entre outros elementos semelhantes e convergentes, que refletem a centralidade, a dimensão e a complexidade necessárias para a construção do conhecimento acerca da temática.

Na bibliografia básica, são referenciados autores essenciais para o debate, como o antropólogo Kabengele Munanga, a pedagoga Nilma Lino Gomes e a filósofa e escritora Sueli Carneiro. Já na bibliografia complementar, aparecem Frantz Fanon, Florestan Fernandes, entre outros/as autores, o que demonstra a profundidade e a densidade teórica da disciplina.

O PPP da IEP-1, construído em 2016, menciona, no campo “Extensão”, que o curso de Serviço Social desenvolve projetos e cursos de extensão, dentre eles o curso “*Entendendo as contradições presentes nas relações sociais de gênero e raça*”. Em relação à pesquisa, há o “Grupo de Estudo e Pesquisa Raça, gênero e políticas públicas”, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

No PPP da IES-2 formulado em 2023, a ementa da disciplina obrigatória “*Relações Sociais de Gênero e Raça*” destaca que a proposta é promover reflexões sobre as expressões de identidade social, as relações de gênero, as configurações familiares e as questões étnico-raciais no Brasil, com um enfoque crítico. A disciplina busca desmistificar o discurso ideológico que historicamente inferiorizou indígenas e negros como forma de legitimar o processo colonizador, além de discutir as exclusões que caracterizaram o contexto republicano moderno e contemporâneo. Por outro lado, na ementa tem o termo “índios”, o que pode reforçar uma visão colonial e pejorativa.

A ementa da disciplina contempla elementos alinhados ao título, no entanto, a bibliografia básica não apresenta nenhuma referência a livros ou artigos que abordem diretamente a questão étnico-racial ou estudos específicos sobre negros e

indígenas. Apenas na bibliografia complementar há menção a uma obra que trata da relação entre gênero e raça. Isso sugere que a disciplina pode ter sido adaptada de maneira apressada a partir de outra, considerando que a bibliografia se concentra majoritariamente em temas relacionados a gênero e família, o que é incoerente com parte significativa dos elementos descritos na ementa.

Na disciplina eletiva “*Educação para relações étnico-raciais*”, a ementa indica que a disciplina aborda os fundamentos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e promove estudos sobre histórias, culturas e sociedades africanas, bem como a presença e contribuição do negro na sociedade brasileira. São explorados temas como literatura africana e afro-brasileira, relações raciais no Brasil com recorte étnico-racial e as influências da matriz africana nas artes brasileiras. Também são discutidas a resistência negra no Brasil, as culturas indígenas e a arte africana e afro-brasileira. Além disso, a disciplina inclui a metodologia de ensino voltada para a educação das relações étnico-raciais, destacando as relações entre raça, com atividades de campo que complementam a formação.

A bibliografia básica e complementar dessa disciplina apresenta referências importantes na área, como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Eliane Cavalleiro, assim como ocorre na IES-1. A estrutura dessa disciplina torna mais nítido os caminhos teóricos, em contraste com a disciplina obrigatória. No entanto, a bibliografia apresentada não cobre todos os conteúdos mencionados, deixando lacunas em relação à teoria utilizada.

O PPP da IES-2 menciona que o debate será tratado de forma transversal em outras disciplinas, porém, em nenhum momento isso é especificado nos ementários, tampouco é detalhado como essa abordagem será efetivamente realizada. O mesmo ocorre com as atividades complementares e de extensão, que apresentam uma lista de temáticas diversas, mas sem indicar os caminhos metodológicos ou estratégias que serão adotados para sua execução, deixando em aberto inúmeras possibilidades de abordagem sem um direcionamento objetivo.

No que se refere à pesquisa, o PPP da IES-2 não especifica se há algum grupo de pesquisa. É mencionado que o corpo docente deve estimular a participação dos discentes em projetos de extensão e pesquisa, porém não são detalhadas as formas pelas quais a instituição viabiliza essa participação, nem são especificadas as áreas de pesquisa dos docentes ou aquelas que serão incentivadas.

Na análise documental, observamos que, em sua maioria, as disciplinas que abordam a questão étnico-racial são eletivas/optativas, ficando a cargo do discente decidir cursá-las e dependendo de como a instituição, a coordenação e o corpo docente organizam a oferta dessas disciplinas. Por exemplo, durante minha graduação, houve disciplinas eletivas que não foram ofertadas devido à falta de alunos interessados ou porque, por decisão institucional, outras disciplinas foram priorizadas. Essa situação, no caso das disciplinas mencionadas, dificulta que a formação acadêmico-profissional inclua elementos essenciais para a construção de uma perspectiva antirracista.

Entre as disciplinas obrigatórias, apenas uma, da IES-1, de fato apresentava foco na questão étnico-racial, com ementa e bibliografia descritas de forma coerente, deixando claro o direcionamento. A densidade da ementa deixa evidente o pouco tempo disponível para abordar os temas, tornando necessária a inclusão de mais uma disciplina ou a efetivação da transversalidade das categorias tratadas. No entanto, não se especificava se, de forma transversal, raça e etnia estariam presentes em outras disciplinas, o que deixa em aberto se essa abordagem ocorre ou não, dependendo da perspectiva da/o docente em tratar ou não a referida questão.

Outra questão observada é que não estão especificados pré-requisitos para cursar as disciplinas, o que pode estar relacionado à não continuidade dos temas abordados ou à falta de correlação com outras disciplinas. Por exemplo: “é pré-requisito da disciplina Movimentos Sociais, ter cursado Relações de Raça e Etnia no Brasil”, ou vice-versa, o que possibilitaria uma construção mais aprofundada sobre os componentes.

De modo geral, podemos afirmar que é visível a pontualidade da questão étnico-racial nos cursos analisados, o que sem dúvida é um impacto negativo na formação. Na graduação da instituição IES-5, é perceptível a desconexão comparada com as demais, principalmente com a IES-1, que, pelo seu PPP, abarca mais elementos para formar assistentes sociais críticos à normalidade racista da sociedade capitalista.

Como mencionado anteriormente, a questão étnico-racial precisa transcender a formalidade, o que acreditamos estar sendo direcionado pelas entidades representativas. Esse desafio torna-se ainda mais complexo no contexto de mercantilização do ensino, em que a educação/formação passa a ser tratada como

um serviço prestado, e não sob a perspectiva da faculdade ou centro universitário como instituição social, mas sim como uma organização competitiva, uma máquina de lucro. Esse cenário afasta as instituições privadas da articulação política da categoria, embora essa crítica seja direcionada ao posicionamento institucional, e não aos discentes e docentes comprometidos com a formação.

Isso nos faz refletir sobre o significado da formação, reflexão que a Marilena Chaui (2003) fez brilhantemente,

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. O que Merleau Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (Chauí, 2003, p.12).

Uma formação antirracista é um processo formativo intencional e estrutural que visa não apenas informar sobre racismo, mas transformar as bases epistemológicas, pedagógicas e práticas da formação profissional e acadêmica. Deve ser crítica, transversal e comprometida com a descolonização do saber, indo além da inclusão de conteúdos sobre relações raciais para reorganizar o próprio modo de produzir conhecimento. É desvelar a funcionalidade do racismo na produção e reprodução de riqueza na ordem do capital e sua vinculação com a luta de classes. Isso demanda a centralidade da questão étnico-racial no currículo, valorização da epistemologia descolonial, formação docente, práticas profissionais vinculadas ao enfrentamento do racismo - nos estágios, por exemplo -, institucionalização do compromisso antirracista e a responsabilidade social da instituição, como ações afirmativas para além do acesso e parcerias não só com instituições, mas com a comunidade.

Essa reflexão me fez retornar à contribuição de Elpídio (2020), quando afirma que o racismo é, hoje, o maior desafio a ser enfrentado na sociedade de classes.

Juntamente com a reflexão e conceituação de Chauí (2003), fica evidente que, de modo geral, em relação à questão étnico-racial, ainda não há elementos necessários para uma formação antirracista. Parafraseando Chauí, é necessária a centralidade da questão étnico-racial para uma formação que analise o passado, apreenda o presente e construa o futuro. É isso que nosso projeto societário exige.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sempre me intrigaram por causa da nomenclatura. Alguns autores, em seus trabalhos, optam até por mudar, deixando apenas "considerações" ou usando outras formas, brincando com as palavras. Presumo que isso ocorra devido à ideia de "finais" ou porque essa palavra não define bem essa etapa.

Escrevo as últimas páginas deste trabalho com a cabeça cheia de perguntas e inquietações, desejando mergulhar ainda mais fundo em busca de respostas que não encontrei até aqui. Contudo, sei que, para cada resposta encontrada, duas, três ou mais perguntas surgem. Sem dúvida, é um sentimento bom, de avançar um pouco mais. É um sentimento que movimenta o corpo, tanto de forma individual quanto coletiva, pois percebo milhares e milhões de pessoas buscando as mesmas respostas de diversas formas, procurando soluções e estratégias para enfrentar questões em comum. Isso torna essa busca longe de ser individual; ela é coletiva, ancestral e contínua. Entretanto, essa busca não é eterna, pois teve início e carrega o anseio por um fim.

O objetivo central da pesquisa, ao qual nos empenhamos em atingir, foi analisar a apropriação/incorporação do debate da questão étnico-racial na formação acadêmico-profissional das instituições de ensino superior privadas de Serviço Social. Usamos o estado de Pernambuco como campo de levantamento dessas instituições e a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e das matrizes curriculares, buscamos disciplinas que trabalham as questões étnico-raciais, assim como atividades complementares, de extensão e pesquisa que abordam a temática com centralidade ou de forma transversal.

O avanço está na ideia de ter contribuído, ao longo deste trabalho, partindo da ideia que a raça, em seu sentido moderno, e o racismo são elementos estruturantes, não apenas da particularidade do nosso país, mas também de como, no capitalismo, essa categoria serviu de ferramenta para se estruturar enquanto sistema mundial, como bem pontuado por Quijano (2005). A exploração e dominação de diversos povos dos continentes americano e africano foram empregadas para a acumulação de capital e para o desenvolvimento desse sistema, que hierarquiza, desumaniza e nos mata.

O processo requer uma ideologia de dominação para seu funcionamento, no qual a população negra é campo de intervenção “divina”, de pseudoestudos e de determinismos construídos com mãos humanas e não determinado pela natureza, produzindo e acumulando riqueza, estruturando o que determina a divisão racial e social do trabalho.

Entendemos que a educação é utilizada como instrumento ideológico de dominação, desempenhando uma função essencial no capitalismo. Não apenas pelo impedimento histórico de negros e negras de acessarem a escola e o ensino superior, mas também pela lenta inclusão da população negra na educação, que foi instrumentalizada pela política eugenista como forma de eugenia cultural. Isso nos leva a alguns pontos evidenciados sobre a educação: sua dualidade em formar uma classe dirigente branco-burguesa, enquanto destina negros e pobres às ocupações subalternas; sua função na implementação da ideologia dominante - a ideologia burguesa - que naturaliza a desigualdade e o racismo, assim como o mito da democracia racial. A escola, seja no nível básico ou superior, é estruturada para deseducar o negro e toda a classe trabalhadora. Contudo, há a contradição: a educação também é utilizada como ferramenta de luta do movimento negro e dos movimentos sociais contra a lógica capitalista e em direção à sua superação.

Concebemos a expansão do ensino superior privado, iniciada na reforma universitária durante a ditadura civil-militar (1964-1985) e consolidada com as políticas neoliberais, como um grande desafio para a formação presencial, gratuita, universal e de qualidade. A contrarreforma do Estado e a abertura da educação, direito social, para ser tratada como mercadoria não democratizam o acesso, mas tornam o ensino superior ainda mais longe de atender às necessidades da sociedade, transformando a educação em um gerador de lucro e a formação em uma fábrica de força de trabalho atendendo a lógica.

O percurso da pesquisa seguiu o entendimento de que o racismo está presente e define todas as relações sociais no Brasil, inclusive dentro da luta de classes. Assim como o racismo permeia todas as áreas, categorias e instituições, ele também se manifesta no Serviço Social. Em um país de capitalismo tardio e dependente, marcado por quase quatro séculos de escravidão, o racismo, com suas diversas nuances, insere o Serviço Social nas contradições sociais e raciais. A relação do Serviço Social com as mazelas vividas por negros e pobres não é uma questão nova, mas algo que acompanha as/os assistentes sociais desde sempre.

O Serviço Social, ao longo do processo de renovação profissional nas últimas décadas do século XX, posicionou-se ao lado da classe trabalhadora. Nesse contexto, o projeto profissional, denominado Projeto Ético-Político, faz parte de um projeto societário voltado à eliminação de todas as formas de opressão, conforme descrito no Código de Ética.

O papel das/os assistentes sociais e estudantes negras/os é crucial para que o Serviço Social assumira uma postura efetiva na luta antirracista. Contudo, esse posicionamento, até pouco tempo atrás, era simplista e superficial, não se refletindo de fato nas ações da categoria nem na formação profissional, o que levou à diluição e silenciamento da questão étnico-racial dentro da questão social. Atualmente, é possível observar avanços no debate étnico-racial, já sinalizados nas Diretrizes Curriculares de 1996, mas esses progressos ainda são recentes e demandam constante articulação. É fundamental que a centralidade da questão étnico-racial nas relações sociais, na luta de classes e no entendimento mais amplo da classe trabalhadora se torne hegemônico na categoria.

A construção de uma categoria antirracista começa na formação profissional, ponto defendido por diversas pesquisadoras e pesquisadores que investigaram a presença do debate étnico-racial na formação em Serviço Social. Esses estudos evidenciam a ausência dessa temática nos currículos, nos projetos pedagógicos, nos programas de pós-graduação e expõem o racismo institucional. Esta pesquisa teve como premissa contribuir para esse debate, inserindo a formação em Serviço Social no âmbito do ensino privado, que domina o ensino superior brasileiro tanto em número de matrículas quanto em quantidade de instituições, sendo responsável por formar a maior parte das/os assistentes sociais.

O que podemos observar é que, das cinco IES privadas ativas que oferecem a graduação em Serviço Social em Pernambuco, uma não possui em sua matriz

curricular disciplinas cujo título faça referência às relações étnico-raciais; apenas uma IES possui uma disciplina obrigatória com foco específico nas relações étnico-raciais, enquanto outras duas apresentam disciplinas obrigatórias que englobam esse debate juntamente com outras temáticas, como gênero, sexualidade e geração - o que limita a abordagem adequada de todos esses temas relevantes em uma única disciplina de 60 (sessenta) horas. As demais disciplinas relacionadas a esse debate são eletivas ou optativas. A análise dos PPPs de duas IES revelou que apenas uma, uma IES privada sem fins lucrativos, possui um grupo de estudo e pesquisa que aborda a questão étnico-racial.

É evidente que as recomendações das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social (1996) e dos "Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social" (2018) não estão sendo amplamente atendidas. Além disso, considerando as ações mais recentes da ABEPSS (2023-2024), é possível analisar os resultados futuramente, em tempo hábil para que as instituições realizem e implementem as recomendações.

É importante destacar que esse cenário não significa que a questão étnico-racial não seja abordada em sala de aula, pois há professoras e professores, especialmente negras e negros, que realizam um debate transversal comprometido com uma formação de qualidade. No entanto, incluir a disciplina no currículo não garante, por si só, o tratamento adequado da questão. Ainda assim, a ausência dessas disciplinas nas matrizes curriculares e no projeto político-pedagógico é preocupante, considerando que essa temática é um dos elementos centrais da formação social brasileira, das relações entre capital e trabalho e da questão social. Incluir a questão étnico-racial nos ementários, nos campos de pesquisa, extensão e atividades complementares é demonstrar responsabilidade com a formação.

Dentre os limites desta pesquisa, com a análise das matrizes curriculares e dos PPPs, não foi possível explorar de forma mais aprofundada a relação entre formação profissional, antirracismo e mercantilização do ensino - o que demandaria mais tempo, considerando as barreiras impostas pelas instituições privadas e pelo tempo de conclusão do mestrado. Essa investigação exigiria outros caminhos para adentrar de maneira mais profunda nesse campo marcado por inúmeras contradições. Em especial, seria necessário evidenciar com maior profundidade a interação entre docentes, discentes e os empresários da educação, considerando que estas oferecem um serviço e os discentes também assumem a posição de

clientes-consumidores. Esses aprofundamentos permanecem como proposta para pesquisas futuras no doutorado. O que se pode afirmar, com base na análise documental realizada, é que a formação profissional no âmbito privado não oferece os elementos necessários para uma formação verdadeiramente antirracista.

Entre as últimas considerações, este trabalho se posiciona na defesa de uma educação pública, laica, de qualidade e acessível a todas as pessoas. Os posicionamentos e opiniões aqui apresentados não têm o objetivo de causar qualquer ônus ou incentivar preconceito contra discentes e/ou graduados em instituições privadas, seja na modalidade presencial ou EaD. É crucial entender que esses indivíduos não são o problema, mas sim vítimas de um sistema que transformou como a educação superior em mercadoria, subjugada à lógica do lucro.

Por fim, em tempos em que a extrema-direita, sem qualquer receio, exhibe sua face neonazista e neofascista, atribuindo novamente a culpa das crises capitalistas aos grupos subalternizados; em que as Big Techs estão alinhadas a esse projeto; em que o presidente supremacista de uma potência mundial trata a invasão e colonização de outros países, em pleno século XXI, como uma missão divina destinada a sua suposta raça superior; em que notícias falsas circulam livremente, são impulsionadas por algoritmos e geram lucros exorbitantes; e em que o mundo se encontra sob constante ameaça, o antirracismo e o anticapitalismo precisam ser fortalecidos. Não que as mazelas do capitalismo e do racismo tenham cessado, mas o cenário atual evidencia a articulação do velho com o novo, agravando ainda mais uma situação já crítica. É essencial reforçar nosso posicionamento ético-político e consolidar nossa frente de luta. A luta anticapitalista e antirracista deve ser fortalecida tanto na formação quanto na construção de ações com impactos estruturais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social. Vitória, ES, 2018. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_uestao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

ABEPSS. Módulos ABEPSS Itinerante. ABEPSS Brasil, 2024. Disponível em: <https://itinerante24.abepss.org.br/?pg=programatico>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ABEPSS. Oficinas Regionais ABEPSS 2023. ABEPSS Brasil, 2023. Disponível em: <https://abepss.org.br/estao-chegando-as-oficinas-regionais-da-abepss-623/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ALCANTARA, I. L. S.; CORREIA, A. N. S. . **A Temática Étnico-raciais na Pós graduação em Serviço Social**. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM SERVIÇO SOCIAL, 2018, Vitória / ES. Anais ENPESS 2018, 2018. v. ÚNICO.

ALMEIDA, M. S.; ROCHA, R. F.; BRANCO, S. I. D. Assistentes Sociais negras na construção da "virada" do Serviço Social brasileiro. In: Maria Liduína de Oliveira e Silva. (Org.). Congresso da Virada e o Serviço Social hoje. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019, v. 1, p. 169-181.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Código de ética do/a assistente social comentado**. São Paulo, Cortez. 2012

BARROS, SURYA POMBO DE. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 42, p. 591-605, 2016.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. Revista Educar, Curitiba, n. 12, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11

mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022** – Brasília, DF : Inep, 2024.

CFESS. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional**. Brasília: CFESS, 2022. Acesso em: 06 de maio. 2024.» <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1922>.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Conferência de abertura da 26a Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas/MG, 5 out. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 05 Janeiro. 2025.

CLEMENTE, F. S. Novas manifestações de racismo e sexismo contra mulheres negras e contradiscursos das ativistas digitais negras. 2019. 411 f. Tese – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife, 2019.

DA SILVA, Antonio Israel Carlos; DO AMARAL, Angela Santana . **Regressividade no Direito à Educação, Tendências Pedagógicas do Ead e Serviço Social Brasileiro**. SER SOCIAL (UNB), v. 21, p. 435-455, 2019.

DÁVILA, Jérry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo, SP: Unesp, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos Passos Já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais - Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003**. In: Jeruse Romão. (Org.). História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília - DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 6, p. 49-62.

DIEESE. Boletim Especial “Apesar dos avanços, desigualdade racial de rendimentos persiste”. 2024. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/conscienciaNegra.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ELPIDIO, MARIA HELENA . **Diretrizes curriculares e questão racial**: uma batida pulsante na formação profissional. Revista Katálysis, v. 23, p. 519-527, 2020.

EURICO, M. C. **A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do Assistente Social**. Serviço Social & Sociedade no.133 São Paulo, p. 515-529, set./dez. 2018.

_____. **Questão Racial e Serviço Social: uma reflexão sobre racismo institucional e o trabalho do assistente social**. Dissertação (Mestre em Serviço Social) - PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 76 - 106. 2011.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERREIRA, Camila Manduca. O negro na gênese do Serviço Social (Brasil, 1936-1947). Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: O legado da raça branca**, v.1; 5. Ed. São Paulo: Global, 2008.

_____. Universidade Brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 1975.

_____. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GODOY, Norton. Darwin: a evolução de um homem. Superinteressante, São Paulo, n. 5, p. 41-51, maio 1988.

GOMES, N. L. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L.; BRITO, J. E. ; SILVA, P. V. . AÇÕES AFIRMATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO: LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, v. 42, p. 1-14, 2021.

GONÇALVES, Renata. **Quando a questão racial é o nó da questão social**. Rev. Katálisis Florianópolis v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez. 2018.

GONÇALVES, Renata; LIRA, P. L. Maria de Lourdes Vale Nascimento e o racismo na aurora do Serviço Social. Argumentum (Vitória), v. 16, p. 128-141, 2024.

GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

GORENDER, Jacob. **Escravidão colonial**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

GUERRA, Y. A. D. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. Serviço Social & Sociedade, v. 104, p. 715-736, 2010.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 1º Edição, Cortez Editora, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. 120, p. 609-639, out/dez. 2014.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Kátia. Desigualdades sociais e raciais na educação superior brasileira. *Temporal (Brasília)*, v. 1, p. 69-85, 2024.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas Florianópolis*, (22), set-dez, 2014.

MARA, E.; SILVA, T. B. da. A Segunda Abolição: notas sobre raça e classe na formação social brasileira. *Cadernos Cemarx*, 2021.

MARTINS, C. B. C. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 30, p. 15-35, 2009.

MARTINS, T. C. S.; SANTOS, J.; SANTOS, A. C. T.; CAVALCANTE, I. G. "Questão Social" na formação profissional: como compreendê-la sem as determinações étnico-raciais?. In: Tereza Cristina Santos Martins; Nelmires da Silva. (Org.). *Racismo Estrutural, Institucional e Serviço Social*. 1. ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2020, v. 1, p. 139-160.

MINTO, L. W. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-17, 2018.

_____. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão* - Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MIZOGUCHI, J. F.; CLOSS, Thaisa Teixeira ; MACHADO, Graziela Scheffer ; ZACARIAS, Inez Rocha . **Pioneiras do Serviço Social: um estudo de perfil a partir das relações de gênero**. *SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA*, v. 24, p. 290-310, 2021.

MOREIRA, T. W. F. Serviço Social e Luta Antirracista: contribuição das entidades da categoria no combate ao racismo. 182 f. Tese – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. 2a ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

_____. **Brasil: Raizes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1988.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de

Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. - São Paulo: Cortez: 2011.

_____. A construção do projeto ético-político do serviço social. Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social, Lisboa, 1999.

_____. Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015. v. 1, 424 p.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. 1999.

OLIVEIRA, Dennis de. Racismo Estrutural: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A. T. S. ; SOUZA, A. C. V. . **ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EAD E PRESENCIAIS**. TEMPORALIS, v. 1, p. 181-199, 2014.

PILETTI, N. História da Educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. São Paulo: FDE, 1993. p. 78-83. (Série Ideias).

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2008 [1942]

PERES, I. S.. **Serviço Social e Questão Racial: O termo Raça e sua (Não) apropriação**. In: X COPENE, 2018, Uberlândia MG. X Copene, 2018.

QUIJANO, ANÍBAL. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA FILHO, J. B. **O negro e o curso de Serviço Social da UFF**, In Revista África e Africanidades. Ano I - n. 2. 2008 Disp. www.africaeaficanidades.com

SANTOS, Aílla Kássia de Lemos. **Movimentos Negros em Pernambuco e a Imprensa Negra como Estratégia de Luta (1980-1990)**. CANTAREIRA (UFF), v. 1, p. 17-31, 2018

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Racismo brasileiro: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SANTOS, M. C. ; MELO, M. S. ; SILVA, A. C. M. ; BARBOZA, R. R. . **'A formação profissional em Serviço Social: os desafios frente ao projeto privatista de ensino'**.In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM SERVIÇO SOCIAL, 2018, Vitória / ES. Anais ENPESS 2018, 2018. v. ÚNICO.

SANTOS, J. S. **"Questão Social": particularidades no Brasil** - São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Procópio. Desafios à educação antirracista no Serviço Social: o racismo estrutural e a formação social e histórica brasileira. In: MARTINS, Tereza Santos; SILVA, Nelmires Ferreira da. (Org.). Racismo estrutural, institucional e Serviço Social. 1. ed. Sergipe: Universidade Federal do Sergipe, 2020, v. 1, p. 161-185.

SILVA, A. P. P. O Contrário de “Casa Grande” não é Senzala. É Quilombo! A categoria práxis negra no pensamento social de Clóvis Moura. 293 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2017.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

WILIAMS, E. Capitalismo e Escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 1975.

YAZBEK, Maria Carmelita. A dimensão política do trabalho do assistente social. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. 120, p. 677-693, out/dez. 2014.