



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**GABRIELA PEREIRA BARBOSA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO  
CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL:  
UMA APROXIMAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO  
ESTADO DE SÃO PAULO**

Salvador  
2024

**GABRIELA PEREIRA BARBOSA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO  
CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL:  
UMA APROXIMAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO  
ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Magali da Silva Almeida

Salvador  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)  
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

---

Barbosa, Gabriela Pereira

B238 Educação das relações étnico-raciais no currículo da pós-graduação em serviço social: uma aproximação dos programas de pós-graduação do estado de São Paulo / Gabriela Pereira Barbosa. – Salvador, 2024.

109 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magali da Silva Almeida

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia.  
Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2024.

1. Educação. 2. Relações étnicas. 3. Racismo. 4. Currículos. 5. Serviço social.  
I. Almeida, Magali da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 361.98

---

Responsável técnica: Hozana Maria Oliveira Campos de Azevedo - CRB/5-1213



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social -PPGSS  
MESTRADO ACADEMICO



## TERMO DE APROVAÇÃO

**“EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA APROXIMAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO”**

**Gabriela Pereira Barbosa**

### BANCA EXAMINADORA:

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magali da Silva Almeida (Orientadora)**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

Documento assinado digitalmente



ADRIANA FREIRE PEREIRA FERRIZ  
Data: 10/05/2024 14:25:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Freire Pereira Ferriz**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

Documento assinado digitalmente



RITA DE CASSIA DIAS PEREIRA DE JESUS  
Data: 10/05/2024 06:45:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus**  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*

Salvador, 10 de outubro de  
2023.

Documento assinado digitalmente



MAGALI DA SILVA ALMEIDA  
Data: 16/10/2023 19:00:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dou fé.**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magali da Silva Almeida**

**GABRIELA PEREIRA BARBOSA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UMA APROXIMAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Serviço Social, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 10 de outubro de 2023.

Banca examinadora

Magali da Silva Almeida – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)  
Universidade Federal da Bahia

Adriana Freire Pereira Ferriz \_\_\_\_\_  
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba  
Universidade Federal da Bahia

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a mim, por não ter desistido!

Aos meus orixás e encantados por terem me dado força e equilíbrio nessa jornada.

À minha família, em especial minha Avó, Tereza Ribeiro Barbosa e minha mãe, Maria de Fátima Pereira Barbosa, pelo cuidado.

À minha orientadora e referência a Dra. Magali da Silva Almeida, pelo suporte, compreensão, solidariedade e ensinamentos.

Às amigas e companheiras nessa trajetória acadêmica Thaíse Viana, Marina Rosado e Daiane Barreto, nos momentos de apoio e também nos momentos de risada e “gaiatice”, o serviço social da Bahia se enobrece com assistentes sociais tão competentes e comprometidas com o fazer profissional como vocês. Estendo os agradecimentos a colega Dirce Meire pelo acolhimento e solidariedade que sempre teve comigo desde que a conheci. Obrigada de coração por acolherem essa forasteira mineira que fez a cidade de Salvador como casa e lugar de identidade e reconhecimento.

À Luis Paulo, meu amigo e companheiro de luta, por sempre estar disponível e com um sorriso no rosto nos momentos em que precisei de seu auxílio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, pelo apoio financeiro na concessão da bolsa.

[...] Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

(Bell Hooks, 2013, p. 23-24)

BARBOSA, Gabriela Pereira. **Educação das relações étnico-raciais no currículo da pós-graduação em serviço social:** uma aproximação dos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo. Orientadora: Magali da Silva Almeida. 2024. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema a educação das relações étnico-raciais (ERER) nos currículos da pós-graduação brasileira e como objeto de estudo a análise nos currículos dos programas de pós-graduação em Serviço Social do estado de São Paulo. A motivação para escolha do tema deste trabalho, primeiramente, perpassa pela minha trajetória enquanto estudante negra do curso de Serviço Social da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e inserção em grupo de pesquisa sobre as relações étnico-raciais, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e no mestrado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no Observatório de Racialidade e Interseccionalidade (ORI-CNPq). Em segundo lugar, porque coaduno com a noção de que a pós-graduação é um *locus* privilegiado da produção do conhecimento e espaço de referência para a formação de pesquisadoras (es) e novas professoras (es). A pesquisa realizada compreende a ERER como um conceito que atravessa a formação profissional, desde a concepção dos programas, suas ementas e componentes curriculares, pesquisas, atividades de extensão e grupos de estudo. Para tanto, o objetivo geral a que se propôs este trabalho foi analisar a ERER no currículo dos cursos de pós-graduação em Serviço Social do estado de São Paulo e como objetivos específicos; a) discutir a formação sócio histórica brasileira e as relações étnico-raciais no Brasil; b) levantamento dos componentes curriculares, ementas, se de natureza obrigatória ou optativa, nos programas de pós-graduação em Serviço Social para identificar o conteúdo e sua relação com o debate da ERER e; c) identificar a produção teórica materializada nas teses e dissertações produzidas nos programas selecionados sobre a debate étnico-racial nos últimos 10 anos entre 2010 e 2020. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com base no levantamento bibliográficas e documental, considerando como *corpus* de análise as linhas pesquisa, os componentes curriculares e as ementas dos cursos de pós-graduação em Serviço Social do estado de São Paulo na PUC-SP, na UNESP *campus* Franca e na UNIFESP. A análise dos dados levantados fundamentou-se na técnica proposta por Roque de Moraes denominada análise textual discursiva. Como resultado a pesquisa revelou que o interesse pelo debate da questão étnico-racial na produção de conhecimento em Serviço Social tem se tornado progressivamente interesse das (dos) pesquisadoras (es) do Serviço Social. Contudo, a produção científica sobre a questão étnico-racial deve ser implementada de forma central e transversal nos currículos e nos componentes curriculares nos cursos de pós-graduação em Serviço Social levantados.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Racismo. Questão étnico-racial. Currículo. Pós-graduação. Serviço Social.

BARBOSA, Gabriela Pereira. **Education of ethnic-racial relations in the post-graduation curriculum in social work: an approach to post-graduate programs in the State of São Paulo.** Thesis advisor: Magali da Silva Almeida. 2024. Dissertation (Master in Social Work) - Institute of Psychology, University Federal of Bahia, Salvador, 2024.

### ABSTRACT

The theme of this dissertation is ethnic-racial relations education (ERER) in Brazilian postgraduate curricula and the object of study is the analysis of the curricula of postgraduate programs in Social Work in the state of São Paulo. The motivation for choosing the subject of this work, firstly, is my background as a black student on the Social Work course at the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys (UFVJM) and my involvement in a research group on ethnic-racial relations, the Center for Afro-Brazilian Studies (NEAB) and the master's program at the Federal University of Bahia (UFBA) at the Observatory of Raciality and Intersectionality (ORI-CNPq). Secondly, because I agree with the notion that postgraduate studies are a privileged locus for the production of knowledge and a reference space for the training of researchers and new teachers. The research carried out understands ERER as a concept that runs through professional training, from the conception of the programs, their syllabuses and curricular components, research, extension activities and study groups. To this end, the general objective of this study was to analyze ERER in the curriculum of postgraduate courses in Social Work in the state of São Paulo, and the specific objectives were: a) to discuss Brazilian socio-historical formation and ethnic-racial relations in Brazil; b) survey the curricular components, syllabi, whether mandatory or optional, in the postgraduate programs in Social Work to identify the content and its relationship with the ERER debate and; c) identify the theoretical production materialized in the theses and dissertations produced in the selected programs on the ethnic-racial debate in the last 10 years between 2010 and 2020. The research, of a qualitative nature, was carried out based on a bibliographic and documentary survey, considering as a corpus of analysis the lines of research, curricular components and syllabi of the postgraduate courses in Social Work in the state of São Paulo at PUC-SP, UNESP campus Franca and UNIFESP. The analysis of the data collected was based on the technique proposed by Roque de Moraes called discursive textual analysis. As a result, the research revealed that interest in the debate on the ethnic-racial issue in the production of knowledge in Social Work has progressively become an interest of Social Work researchers. However, scientific production on the ethnic-racial issue must be implemented in a central and transversal way in the curriculum and curriculum components of the Social Work postgraduate courses surveyed.

Keywords: Education for ethnic-racial relations. Racism. Issue ethnic and racial. Curriculum. Post-graduation. Social Work.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1**      Proporção e Cursos de Graduação e Pós-Graduação do estado de São Paulo / 77
- Gráfico 2**      Cursos de Graduação em Serviço Social à Distância e Presencial no estado de São Paulo/ 78

## LISTAS DE QUADROS

- Quadro 1** Sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros/ 61
- Quadro 2** Produção bibliográfica no eixo “etnia/raça” dos Programas de Pós-graduação da área de serviço social, biênio (2001-2003)/ 75
- Quadro 3** Cursos de graduação e pós-graduação em São Paulo/ 77
- Quadro 4** Cursos de graduação em serviço social à distância e presencial no estado de São Paulo/ 78
- Quadro 5** Grupos temáticos de pesquisa – por área/ 82
- Quadro 6** Número de teses sobre questão étnico-racial entre 2010 e 2020/ 84
- Quadro 7** Número de dissertações sobre questão étnico-racial entre 2010 e 2020/ 85
- Quadro 8** Disciplinas sobre a questão étnico-racial PUC-SP/ 91
- Quadro 9** Disciplinas sobre a questão étnico-racial UNESP-FRANCA/ 92
- Quadro 10** Disciplinas sobre a questão étnico-racial UNIFESP/ 93

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBASS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBASS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadoras (es) em Serviço Social
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
GTP	Grupo Temático de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPCN	Instituto de Pesquisa de Culturas Negras
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
ORI	Observatório de Racialidade e Interseccionalidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEPPIR	Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESP-FRANCA	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
<b>2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA</b> .....	31
2.1 FORMAÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA NO BRASIL.....	31
2.2 A CONSTRUÇÃO DA RAÇA E DO RACISMO NO PENSAMENTO BRASILEIRO..	38
2.3 RELAÇÕES RACIAIS, MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O LUGAR DA BRANQUITUDE NA MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS NA EDUCAÇÃO .....	44
2.4 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: LUTAS POR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	51
<b>3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	58
3.1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: FUNDAMENTOS E OS MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	58
3.2 BALIZAS POLÍCO- NORMATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA.....	64
3.3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS REALAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FORMAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	68
<b>4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO COMPROMETIDA COM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL</b> .....	73
4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO DO AMADURECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL.....	73
<b>4.1.1 Grupos Temáticos de Pesquisa em Serviço Social, "Relações de exploração/opressão de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades": avanços e desafios</b> .....	82
4.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DOS (DAS) PESQUISADORES (AS).....	85
4.3 O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	90

4.4 LEVANTAMENTO DOS COMPONENTES CURRICULARES: APROXIMAÇÕES E IMPRESSÕES.....	91
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO A – NOTA DO CENTRO ACADÊMICO.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os caminhos que me levam para construção dessa pesquisa e escolha do tema em questão “A educação das relações étnico-raciais no currículo da pós-graduação em serviço social” estão diretamente entrelaçados com a minha trajetória acadêmica e militante forjadas no período da graduação, quando da minha aprovação e ingresso na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM, para o curso de graduação e em Serviço Social. Logo que ingressei no curso me engajei no Movimento Estudantil desta universidade, bem como, minha contribuição e construção junto aos movimentos sociais feministas onde se desenvolveu minha participação e militância nas causas políticas que envolviam bandeiras de luta no que tange principalmente às pautas feministas e às causas progressistas. Porém, insiro como marco para esta trajetória, minha entrada, em 2011, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, o NEAB, espaço onde pude me aproximar do debate da questão étnico-racial, e onde participei e organizei enquanto bolsista voluntária em 2012, do curso de formação continuada para professores do Vale do Mucuri: “Relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – UFVJM/NEAB”. Participar da organização e como cursista do curso de formação continuada para professores do Vale do Mucuri: “Relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, foi sem dúvida um divisor de águas na minha trajetória pessoal e acadêmica, ao final realizamos uma viagem de fechamento dos módulos para Salvador e para o Recôncavo Baiano, onde visitamos a sede do bloco afro Ilê Aiyê, no bairro Curuzu na periferia de Salvador, e na cidade de cachoeira o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o IPHAN e terreiros de Candomblé. Me recordo do nosso guia turístico em Cachoeira nos levar a uma festa no terreiro de Candomblé, onde só eu e mais uma professora entramos no barracão, a maioria dos professores e professoras ficaram do lado de fora durante toda a cerimônia, a época não problematizei o fato, mas hoje com um maior amadurecimento e estudo teórico sobre a questão étnico-racial, intento dizer a recuso em participar da festividade foi motivada pelo racismo religioso, que demonizam as religiões de matriz africana no Brasil.

Já em Salvador em 2019 ingressei no mestrado em Serviço Social, tive o privilégio de compor o grupo de pesquisa da minha orientadora, o Observatório de Racialidade e Interseccionalidade, o ORI, espaço onde vivenciei e vivencio, não só o desenvolvimento da produção do conhecimento das relações étnico-raciais, por meio da produção teórica, acadêmica dos seus integrantes e também de compartilhar a própria experiência de ser um corpo negro no ambiente acadêmico e construir conhecimento e novas e narrativas epistemológicas, de interpretação e experiências deste ambiente a partir desse mesmo corpo.

Foram nesses espaços que percebi então que a negação da nossa cultura, da nossa religião, da nossa forma de ser, está assentada no racismo, um racismo que nos desumaniza e dessa forma nos nega e nos aniquila enquanto ser no mundo.

Para mim, pesquisar as relações étnico-raciais no mestrado em serviço social é parte da continuação de uma luta de mulheres e homens que me antecederam, muitos que tombaram lutando, é manter a luta viva.

Como premissa dessa pesquisa, considero que a educação é um espaço essencial para transformação de vida das pessoas e via fundamental para consolidação da democracia de uma nação. Sabemos em contrapartida que historicamente, a população negra foi mantida, afastada do ensino formal, mesmo depois de findado o regime de trabalho escravo, mantendo esse perfil de exclusão na educação também no regime Republicano. Outra premissa a ser destacada é que ao longo da história do ensino no Brasil, a inclusão do debate das relações étnico-raciais, da história da África e afro-brasileira foram negadas não só aos negros, mas a toda a população que acessa o ensino formal no país, nos livros, nos currículos escolares e nos instrumentos formativos em geral. Esta condição sociopolítica do negro no Brasil foi decisiva para que a população negra, na atualidade não acesse o ensino formal, ou acesse em condições de desigualdade em relação aos brancos.

Nesta direção, Silva e Gonçalves (2000, p. 135), no artigo “Movimento Negro e Educação” pontuam:

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história.

Neste sentido, colocamos como central a luta dos Movimentos Negros e de Mulheres Negras<sup>1</sup> no campo da educação, no momento em que este elege a educação como uma das pautas de luta prioritárias, como afirma Gomes (2017), sobre o Movimento Negro Unificado,

---

<sup>1</sup> Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos como o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista.” (Gomes, 2017, p. 23-24).

MNU, “[...] Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo”, atuando então sobre as assimetrias entre brancos e negros no Brasil, demandando do Estado políticas públicas nesse campo, voltados para a população negra, exigindo políticas direcionadas para esta população, destacando a necessidade de ir além das políticas públicas universalistas. A instituição da Lei de ações afirmativas no ensino superior é uma ilustração notória desse avanço, a Lei nº 12.711, de 2012, que institui a reserva de vagas para população oriunda de escolas públicas no ensino médio, nas universidades e institutos federais de educação.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, militante do Movimento Negro e relatora do parecer CP 03/2004, que institui as “Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais” considera que o Conselho de Educação se pautou no clamor do movimento negro, nas suas reivindicações no campo educacional e na denúncia uníssona e persistente no mito da democracia racial. Silva (2020, p. 490-491) compreende que a educação das relações étnico-raciais, devem se pautar em princípios de “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”.

Neste sentido, esta autora considera que a sociedade brasileira, sendo uma sociedade multiétnica e pluricultural, pode encontrar entraves para implementar de forma efetiva e capilar uma educação que contemple a mesma diversidade posta na realidade social concreta da nação, então afirma:

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar. (Silva, 2020, p. 492-493).

A partir desses fatos, extraídos da realidade concreta, histórica e sociopolítica do Brasil, colocamos o Serviço Social, como profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, e como produtora e reprodutora das relações sociais, intrínseca nessas relações, portanto, atravessada política e institucionalmente por esses momentos históricos, onde a falta de acesso à educação pela população, se expressa hoje na desigualdade neste campo como afirma Reis

(2007, p. 49) “as oportunidades entre negros e brancos não se deram de forma igualitária, e isso se refletiu na realidade educacional. O espaço acadêmico é, atualmente, onde essa realidade se expressa com maior intensidade”.

Assim partimos da ideia de que o Serviço Social não passou, ou pelo menos não deveria passar ao largo no que tange a luta dos movimentos negros brasileiro, seus posicionamentos políticos, suas demandas e bandeiras de luta e suas importantes conquistas, em períodos importantes da história. Sendo assim, compreendemos que quando o Serviço Social não considera a questão étnico-racial como fundamental, a profissão participa da reprodução das opressões étnico-raciais e do racismo institucional. A professora Marcia Campos Eurico em sua pesquisa “A percepção do assistente social acerca do racismo institucional” nos apresenta esse condicionamento:

A análise da pesquisa revelou que a percepção dos assistentes sociais acerca da questão racial e dos mecanismos de reprodução do racismo no interior da sociedade brasileira ainda está bastante distorcida. A desigualdade étnico-racial é percebida por metade das entrevistadas, que conseguem descrever como a forma de ser da instituição, neste caso uma instituição de internação para adolescentes que cometeram ato infracional, interfere no olhar sobre a população negra, carregado de estereótipos (Eurico, 2013, p. 301).

A partir desse é imperativo é preciso afirmar, que no que tange as lutas do MN, e a luta por uma educação que contemple as relações étnico-raciais, é que esta luta se alinha e se soma a luta dos (as) assistentes sociais no combate ao racismo no interior da categoria no Serviço Social.

Almeida, Rocha e Branco (2019) afirmam que no final da década de 1980, são as assistentes sociais negras, que por meio do diagnóstico das relações raciais no Brasil, sistematizam uma forte crítica ao mito da democracia racial que ainda imperava no país. Essas professoras, intelectuais, trabalhadoras, assim articulam, no seio no cenário de crítica ao conservadorismo na profissão, o debate da discriminação racial, do racismo e suas consequências para nossa profissão e para sociedade como um todo, como as desigualdades sociorraciais, trazendo uma questão até então silenciada dentro da nossa profissão.

Temos como expressão dessa luta e desse clamor, o lançamento da campanha do conjunto CFESS/CRESS no ano de 2003, que se caracteriza como marco na profissão, na perspectiva de demarcar o comprometimento da profissão com a questão racial no Brasil, que estava em voga, em especial pela criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a SEPPIR, também em 2003, no governo do então presidente da República,

Luís Inácio da Silva, a III conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul em Durban, abriu possibilidades de lutas no que tange as questões étnico segundo Almeida, Rocha e Branco (2019). O alinhamento de lutas, se expressa em síntese, na luta pela inserção da temática étnico-racial na formação profissional, essas lutas tem expressão no conjunto de campanhas da gestão do conjunto CFESS/CRESS no combate ao racismo e na inserção de temáticas sobre a questão racial por intelectuais da profissão, Vitória (2019) nos aponta que o ano de 2010, foi a virada de chave no debate da questão racial no CFESS, em que a pauta étnico-racial foi abordada de forma central no Encontro Nacional de Assistentes Sociais, onde o CFESS, no dia da Consciência Negra, iniciou a publicação do CFESS MANIFESTA no dia da Consciência Negra.

Nessa direção vivemos alguns marcos no que tange a incorporação da questão étnico racial dentro da profissão e ao combate ao racismo. O VI CBAS, em 1989, no cenário de 10 anos do “Congresso da Virada”, realizado num contexto de grande efervescência política, dos temas apresentados nas resoluções damos enfoque para o denominado “*Análise da conjuntura econômica, política e social na sociedade brasileira e no contexto latino-americano referenciado ao capitalismo internacional*” que sistematizou questões raciais no serviço social. Avanços no Código de Ética, na Lei de Regulamentação da Profissão, As Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social. Nos anos 2000, na ABEPSS, a criação do Grupo Temático de Pesquisa (GTP) “*Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades*”, coadunando com uma crescente no número de teses e dissertações, artigos, sobre a questão étnico-racial, um aumento do coletivo de estudantes negros nas universidades; temos em 2017, na celebração do dia da assistente social, no conjunto CFESS/CRESS, teve como assunto “*Se cortam direitos, quem é preta e pobre sente primeiro – a gente combate o racismo é no cotidiano*”, um manifesto empunhado dentro da campanha maior “*Assistente social no combate ao racismo*”, uma construção segundo as autoras coletiva, mas que para ser efetivada será necessário a inclusão da questão étnico-racial nos currículos na graduação e da pós-graduação. (Almeida; Rocha e Branco, 2019).

A análise que conseguimos fazer, dada os (as) atores que buscaram introduzir este debate no Serviço Social, é que esta iniciativa fica na em grande parte estrita aos professores (as), pesquisadores e profissionais assistentes sociais negros (as), não se configurando em uma preocupação ou incorporação que se estende à categoria de forma mais ampla.

Por mais que a realidade social brasileira venha apontando a enorme desigualdade entre brancos e negros<sup>2</sup>, onde o racismo e a discriminação racial tem sido um dos principais fatores de exclusão, ora não permite o acesso, ora provoca a evasão da população negra nos ambientes escolares e conseqüentemente no ensino superior. Quando voltamos a formação em serviço social e a produção teórica-metodológica - sobre a temática racial, como coloca, A professora Elisabete Aparecida Pinto (2003, p.83), em sua pesquisa que foi uma das pioneiras no contexto do serviço social e que foi transformada em livro, intitulada: *O serviço social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com os usuários negros*, expõe “[..] percebeu-se que o currículo do curso de Serviço Social não possibilitava aos alunos a compreensão das dimensões histórica, política e social para intervenção nas questões étnico-raciais.”. Nesta direção tentamos com essa pesquisa verificar se essa situação se modificou, se houve avanços ou retrocessos, isto, no âmbito da pós-graduação.

Almeida (2014), como intelectual do Serviço social, traz à tona esta temática para o interior da nossa categoria, denunciando o processo de desumanização da população negra no Brasil e explicita essa condição no histórico da diáspora negra, no seu trabalho: *Desumanização da população Negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo*, que marca até nossos dias atuais, a vida da população negra, sendo essência das múltiplas mazelas que este grupo étnico sofre historicamente como: violências, exclusão, genocídio, desigualdades sociais e faltas, essa apresenta:

Os estudos estatísticos têm constatado que há um fosso entre a população negra e a população branca, em termos de acesso e oportunidades. A ausência de negros nas profissões de prestígio, na política, em algumas expressões artísticas, na mídia etc., é resultado de uma longa história de exclusão, na qual o racismo e o sexismo atuam definindo para homens e mulheres negras lugares desprivilegiados na sociedade, quase intransponíveis. É preciso que falemos do nosso lugar, a partir de nossa perspectiva e crença (Almeida, 2014, p.133-143).

Outro autor que corrobora com esta realidade é o professor Joilson Santana Marques Júnior, ao analisar a incorporação da temática racial na produção teórico-metodológica do Serviço Social, antes e depois de Durban, a “Conferência Mundial das Nações Unidas, contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância”, em 2001, conclui que a temática não é colocada, ainda, numa perspectiva fundamental, expresso na insipiente produção

---

<sup>2</sup> Segundo dados do IPEA (2011), negros apresentam, em média, 55% da renda percebida pelos brancos em 2009, no entanto. Em 2009, à mulher branca, correspondia a 55% da renda média dos homens brancos, contra 53% para os homens negros e as mulheres negras permanecem na base da pirâmide social, e chega a 30,5% em 2009. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>.

levantada, nos trabalhos apresentados nos anais dos CBASS (2001-2004), nos artigos publicados na Revista *Serviço Social Sociedade* (2001-2006) e em livros produzidos sobre esta temática (2001-2006).

Quando partimos da afirmação de que esta sociedade é racista, portanto, reprodutora de assimetrias, compreendemos que o serviço social não deixa de estar engendrado por essas relações de desigualdade, como também as reproduz. Salientamos que os avanços, esses na maioria das vezes impulsionados pelos assistentes sociais negros (as), inseridos ou não nos movimentos negros; Correia (2020), aponta a subalternização neste debate é notado nas diretrizes curriculares do curso de serviço social (1996) que embora tenham avançado teórico-metodológico na categoria profissional, quando sedimenta um posicionamento teórico-crítico, este mesmo, tem uma limitação no sentido de compreender os processos complexos a formação social brasileira, e de uma ruptura com o conservadorismo na profissão “[...]apoiada em uma apropriação do marxismo sem Marx (Quiroga, 1991), somada à crença de que a questão étnico-racial foi resolvida no processo de constituição e desenvolvimento do capitalismo no país”.(Correia, 2020, p. 133). Compreendemos assim, que não há mudança estrutural sem a ação dos sujeitos, Eurico (2013, p. 307) afirma sobre a consolidação do Projeto Ético Político do Serviço Social que suas orientações só possuem efetividade se “uma objetividade real e dependem também da subjetividade dos sujeitos que o realizam cotidianamente”.

Mas como a história não é estanque, percebemos que os avanços estão sendo realizados gradualmente para dentro e fora da profissão, desde então, e desembocam em importantes trabalhos teórico-acadêmicos que vem sendo paridos, e seguem contribuindo para o debate e despertar da categoria para a questão étnico-racial. No que concerne à inserção da temática étnico-racial, apontamos dois trabalhos, de duas intelectuais notáveis no Serviço Social, a professora Roseli da Fonseca Rocha, com a tese: “A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação profissional em serviço Social: avanços e desafios”, defendida em 2014 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ, e a professora Ana Paula Procópio da Silva, com a tese intitulada, “O contrário de “Casa Grande” não é senzala. É quilombo! A categoria práxis negra no pensamento social de Clóvis Moura” defendida em 2017, também na UFRJ, ambas no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

Silva (2017) pontua que o debate teórico conceitual na perspectiva crítica deve estar articulado e realidade concreta em sua dimensão da totalidade, onde as categorias centrais dadas no modo de produção capitalista precisam estar articuladas à realidade sócio- histórica. E afirma

que “A realidade impõe políticas de formação profissional que problematizem as desigualdades sociais na sua dimensão racial e ao mesmo tempo valorizem a diversidade, do ponto de vista populacional e acadêmico. (Ibidem, p. 87). Indo ao encontro Rocha (2014) coloca que é fundamental que o(a) aluno(a) tenha acesso a ferramentas teórico-metodológicas sobre as relações étnico-raciais e a da diversidade de expressões na sociedade brasileira que os estudantes tenham conhecimento da realidade social com os quais terá que lidar no fazer profissional, tendo como base a nossa identidade coletiva e de suas singularidades.

Essas intelectuais nos trazem importantes contribuições para pensar um serviço social crítico, mas que contemple a questão étnico-racial na formação profissional, isso tendo como sustento e horizonte as diretrizes curriculares do serviço social. Nessa direção Silva (2017) vai nos dizer A centralidade da categoria trabalho nas relações sociais representa um avanço teórico-metodológico e ético-político em relação ao modelo estrutural funcionalista que fundamentava anteriormente a profissão. A autora pontua que o debate teórico conceitual na perspectiva crítica deve estar articulado e realidade concreta em sua dimensão da totalidade, onde as categorias centrais dadas no modo de produção capitalista precisam estar articuladas a realidade sócio-histórica. E então nos chama atenção “Na história da profissão precisamos atentar para a existência de práticas discriminatórias que reforçam a manutenção do conservadorismo e da naturalização das diferenças como desigualdades.” (Silva, 2017, p. 93).

Rocha (2014) por sua vez reforça, na sua pesquisa sobre a incorporação da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em serviço social, que foi possível constatar que há uma diversidade de modelos de organização curricular que expressa certa flexibilidade e diversidade de organização de conteúdos, buscando atender às demandas mais gerais”. Foi identificado em sua pesquisa dentre os 25 currículos analisados, que 39 disciplinas faziam menção a questão étnico-racial, ou a temática racial nas palavras da autora, e que dessas 13 traziam esse enunciado em seu título, no entanto a autora argumenta que essas disciplinas, se colocadas de caráter não obrigatório, muitas vezes pode ocorrer que não seja lograda pelos estudantes. Dessa forma considera:

É fundamental que o (a) aluno(a) tenha acesso a ferramentas teórico-metodológicas sobre as relações étnico-raciais e suas múltiplas expressões na sociedade brasileira e busque conhecer os indivíduos sociais com os quais atuará na experiência de estágio em Serviço Social, a partir de sua identidade coletiva e de suas particularidades enquanto ser singular.(Ibidem, 2014, p.118)

Estes trabalhos contribuem significativamente para incremento da produção do conhecimento sobre relações étnico-raciais no Serviço Social, e serve à categoria como um todo, quando traz à baila, categorias de análise como “raça”, articuladas a outras bases estruturantes do capitalismo, como classe, gênero e etnia/raça, para pensar a realidade social concreta em sua totalidade.

Realizando esta breve introdução no que tange ao nosso objeto, o universo da pós-graduação em serviço social e a educação das relações étnico-raciais; esta vem se apresentando dentro da universidade como espaço de disputa de poder e espaço político. Esse ensino é atravessado pelas relações sociais dadas nessa sociedade capitalista, racista, patriarcal, portanto, atravessadas pela dinâmica da questão social determinadas por essas relações. Mas em contrapartida entendemos que esta educação pode ser instrumento para superação de desigualdades e para o fortalecimento da democracia política. Sendo assim, concordamos com (Bomtempo; Silva, 2005), quando estas concebem a pós-graduação como “espaço privilegiado na produção do conhecimento”. A pós-graduação, como instituição de ensino, de orientação laica, e um espaço onde pessoas produzem conhecimento científico legítimo, deve estar atenta as necessidades da classe trabalhadora, atenta às transformações políticos, sociais, econômico, culturais, inseridos no tecido social.

Desta feita, visamos compreender como vem sendo construída a educação das relações étnico-raciais no serviço social, no âmbito da pós-graduação, compreendendo que a formação dos assistentes sociais, desde a graduação, deve estar alinhada à uma educação antirracista.

Sobre a produção de conhecimento em relação à temática étnico-racial, e a introdução da questão étnico-racial na pós-graduação em serviço social nos apoiamos em Almeida (2015) e Duriguetto (2017). Essas autoras trazem pesquisas que confirmam que a invisibilidade percebida da temática étnico-racial no ensino superior na graduação em serviço social, é reproduzida também na pós-graduação. A pesquisadora Sheilla Dias Almeida (2015) com a dissertação intitulada “A pós-graduação em serviço social na cidade do rio de janeiro: um olhar sobre o silêncio indolente que invisibiliza as relações raciais na produção do conhecimento” defendida em 2015, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação em Serviço Social, em sua análise sobre a presença da questão étnico-racial nos currículos da pós-graduação em serviço social no sudeste ressalta que esta continua “sem o merecido respeito nesse espaço da produção de conhecimento”, dentre as universidades pesquisadas: UERJ, UFF, UFRJ e PUC/RJ, constatou na UERJ a presença de uma disciplina eletiva sobre a “temática

racial” afirma que dentre as disciplinas eletivas ofertadas, esta é a única que não possui conteúdo programático e referências bibliográficas para consulta, já na UFRJ, constatou que a “temática étnica” é vista em duas linhas de pesquisa, Cultura e Movimentos Sociais e Estado, Sociedade e Direitos Humanos, respectivamente, mas que este programa não oferta disciplinas que discuta as relações raciais ou étnicas, nas palavras da pesquisadora, na UFF e na PUC-RJ não foram encontradas disciplinas da temática referida. Duriguetto (2017), em um artigo na revista *Temporalis*, “Produção do Conhecimento dos cursos de Pós-Graduação em Serviço Social sobre lutas, organizações, movimentos sociais e serviço social”<sup>3</sup>, sobre a investigação dos movimentos étnico-raciais, a mesma afirma que foram produzidas pesquisas acerca dos movimentos sociais negros, suas lutas e o combate ao racismo e sua atuação nas políticas de governo, e demandavam respostas do Estado as desigualdades raciais enfrentadas pelos negros brasileira, em contrapartida essa reconhece e constata por meio de levantamento nesta pesquisa que a questão étnico-racial é pouco visibilizada no processo de trabalho do assistente social, essa pesquisa verificou por meio de levantamento no banco de teses e dissertações CAPES, onde foram encontradas 315 teses e dissertações que abordavam variados temas separados por grupos, quais sejam: 1- Gênero, Raça/ Etnia e Geração; 2 - Teóricos; 3 - Partidos, Sindicatos e Organização de Articulação de Movimentos Sociais; 4- Movimentos Sociais e Políticas Sociais, Conselhos de Direitos e Experiências de Práticas de Orçamento Participativo; 5- Organizações e Movimentos Sociais e sua relação com o Serviço Social; 6- Movimentos Sociais e ONGs; 7- Organizações e Movimentos Sociais que atuam na Questão Agrária, Urbana e Ambiental; 8- Movimentos Sociais na América Latina. Dentro do grupo Gênero, raça, etnia e geração, foram pesquisas que tinham como objeto de estudo os movimentos feminista, de orientação sexual, étnico-raciais, quilombola, estudantil, de juventude e os aposentados, dentro desse grupo foram encontradas 30 produções, onde as produções voltadas para o movimento feminista, foram mais expressivos, com 38% dessas produções, ao passo que as étnico-raciais e quilombola representaram 11% e 7%, respectivamente.

No serviço social a discussão das questão étnico-racial no currículo temos a proposição no curso de serviço social da UFBA, em 2009, no processo de implementação do curso de serviço social, um movimento de tensionamento político que tinha como foco a transversalidade

---

<sup>3</sup> Foi realizado levantamento das produções sobre lutas e os movimentos sociais e serviço social, com os dados obtidos na pesquisa, alcançou o total de 315 teses e dissertações levantadas no grupo: “gênero, raça, etnia e geração” foram encontrados 36 trabalhos, dentro deste grupo os trabalhos voltados para o estudo das relações étnico-raciais, representa 11%, porcentagem consideravelmente inferior às produções que abordavam a temática de gênero, que resultou em 38% das produções.

da questão étnico-racial nas diretrizes do Projeto Ético Político do curso; forjado pelas professoras Elisabete Pinto, Maria Elizabeth Santana Borges, Danielle Viana Lugo Pereira e outras(os) que a limitação de registros não me permite citar, docentes do curso de serviço social da UFBA. A transversalidade étnico-racial no currículo do curso de serviço social nesta universidade, surge então como requisição de profissionais, docentes, discentes preocupados na inserção da questão étnico-racial na formação, consequência que essa lacuna e seus rebatimentos na prática profissional. Nesta direção, do debate colocado na implementação no curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia, UFBA; através das oficinas para construção coletiva do Projeto Pedagógico do curso, buscou-se garantir a transversalidade étnico-racial e de gênero no currículo da formação. Em (Pinto *et al.*, 2010) é destacada a urgência da transversalidade étnico-racial no currículo dos cursos de graduação em serviço social. Neste sentido, esta argumenta:

Transversalizá-la é elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (administrativas, institucionais, políticas e teóricas) e uma responsabilização dos agentes públicos e das agências formadoras em relação a superação das assimetrias, de gênero e de raça/etnia. (Pinto; et al, p. 1).

A pesquisadora Juliana Marta Santos de Oliveira defende em 2015 a dissertação intitulada “A transversalidade étnico-racial nos currículos do curso de graduação em serviço social das universidades federais brasileiras”. Oliveira (2015, p. 87) afirma:

Raça/etnia como vimos nos capítulos anteriores não tem sido aprofundado nas produções do Serviço Social, e, a partir dos dados aqui coletados podemos aferir que tal fato se relaciona a não inserção dessa categoria nos currículos, impactando na quantidade e qualidade dos debates no processo de formação [...].

Sendo assim a partir de Almeida (2015), Duriguetto (2017) e Oliveira (2015) a temática étnico-racial, embora haja avanços, no que tange a formação profissional ainda não é uma categoria central, que merece a devida atenção dos assistentes sociais, como é preconizado nos núcleos de fundamento da profissão, nos fundamentos históricos teórico-metodológicos, na análise histórica da profissão, na pesquisa e na extensão.

O que podemos inferir é que existe uma correlação de forças, de sujeitos políticos, que a educação das relações étnico-raciais, vem sendo construída no serviço social, é perceptível que é por meio da ação dos movimentos políticos que tem se dado essa materialidade.

Pensando nessa materialização, no que tange a suprir a carência ainda existente no campo das discussões étnico-raciais que a gestão *Aqui se Respira Luta* (2021-2022), lançou o relatório de pesquisa sobre “*A inserção da educação das relações étnico-raciais no âmbito da*

*pós-graduação na área do serviço social nos últimos cinco anos (2017-2022)*”. Os dados trazidos nessa pesquisa apresentam parte do cenário da realidade dos PPG’s, aponta que diante das conquistas, é necessário continuar e avançar, visto que efetivamente esses avanços galgados não ganham capilaridade nos programas; o relatório afirma que é necessário construir um viés analítico do processo de formação, atravessando todos os componentes curriculares.

Devemos considerar que apesar do debate estar em voga na atualidade, no serviço social ainda é contemporânea a produção de conhecimento construída sobre as relações étnico-raciais, levando em consideração os 87 anos da profissão, desde a criação da sua primeira escola em 1936, a PUC - São Paulo, são passados 50 anos que vamos ter um trabalho de conclusão de curso que abordava a questão étnico-racial, esse foi produzido pela professora e militante Elizabete Aparecida Pinto em 1986, que mais tarde virou livro publicado em 2004 pela editora Terceira Margem, de título “Serviço Social e as questões étnico-raciais: um estudo de sua relação com os usuários negros”. (Pinto *et al.*, 2010).

[...] As iniciativas de deciframento dessa categoria analítica e a transversalidade nas políticas públicas deverão contribuir para a superação das mistificações e explicitação dessa dimensão das desigualdades sociais no trato na questão social [...] (Pinto *et al.*, p. 4)

Portanto esta pesquisa entende que, a educação das relações étnico-raciais, expressa através da transversalidade étnico-racial no currículo, da discussão da questão étnico racial nos PPG’S, é aqui entendida numa concepção ampla, para além da grade curricular em si, mas na pesquisa, extensão, na produção do conhecimento, no conhecimento dos docentes e discentes, nas suas experiências de vida, como crucial na pós-graduação em Serviço Social. Revela como fundamento tácito para que, primeiro, se promova o incremento da produção de conhecimento em relações étnico-raciais no serviço social, segundo, para que esta formação contemple a EREER nos currículo da graduação e pós-graduação em serviço social, como instrumento e teoria pedagógico-prática para uma formação de bases antirracistas; promovendo enquanto profissão e área do conhecimento inserida na realidade social, a promoção da educação para relações étnico-raciais e o combate às opressões étnico-raciais e racismo institucional.

Ao tratar sobre a luta pela educação para as relações étnico-raciais é imprescindível trazer à tona a luta dos movimentos negros, dando ênfase às lutas no campo da educação, alinhado as lutas construídas por assistentes sociais no interior do serviço social, a educação para as relações étnico-raciais surge com um conjunto de movimentos educativos que precedem as legislações sobre transversalidade étnico-racial na educação. Movimentos políticos, como a Frente negra Brasileira, FNB, em 1936, a Imprensa Negra, O Teatro Experimental do Negro,

TEN, sob a liderança do professor Abdias do Nascimento, durante o período de 1940 a 1960, o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNCDR) e o Movimento Negro Unificado, o MNU, em 1970, vão ser as organizações políticas que desenvolverão uma luta política, que terá como objetivo principal o combate ao racismo, e que tem por meio da educação e da cultura, o desenvolvimento de propostas antirracistas, preparando o terreno para que adiante essas reivindicações se transformassem em instrumento jurídico (Ferreira, 2019).

Compreendemos que apesar de termos avançado a população negra é a parcela majoritária e historicamente excluída do acesso à educação, segundo dados dos subsídios da “III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial”, no que concerne ao dado do analfabetismo funcional, este indicador teve queda, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009. Em 2009, entre pretos e pardos, 25,4% e 25,7%, respectivamente, estavam na condição de analfabetos funcionais; na população branca, a taxa era de 15,0%. (Brasil, 2013).

Hasenbalg (2006) coloca que os brasileiros negros estão expostos às desigualdades sociais de forma mais incisiva que os brancos, e que estas desvantagens são cumulativas ao longo do ciclo de vida individual da população negra e que esses prejuízos são transmitidos de geração a geração.

Visto isso, a dissertação está assim organizada, na introdução temos o segundo capítulo que aborda as relações raciais e formação sócio-histórica no Brasil. O terceiro traz a educação das relações étnico-raciais e suas implicações no currículo. Já o quarto expressa como vem sendo processada a educação das relações étnico-raciais na pós-graduação em serviço social e a caminho que temos trilhado tendo como horizonte uma educação antirracista.

## 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como tema objetivo geral a analisar como vem sendo construída a educação das relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação em serviço social do estado de São Paulo, se a ERER está sendo contemplada nos currículos desses programas, expressos nos componentes curriculares e ementários; compreendemos que o currículo vai para além desses dispositivos atravessando toda formação, esses sendo escolhidos por motivos de recorte da pesquisa, não num viés conteudista, mas enquanto uma *construção social*, a partir de Macedo (2017) . O estudo realiza o levantamento bibliográfico e documental, de natureza qualitativa, utilizando como fonte os componentes curriculares.

Para tanto atingimos o seguinte objetivo geral, qual seja, analisar a educação das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de pós-graduação em Serviço Social do estado de São Paulo, e como objetivos específicos: a) discutir a formação sócio histórica brasileira e as relações étnico-raciais no Brasil b) levantamento dos componentes curriculares para identificar a presença da questão étnico-racial; c) identificar a produção teórica, materializadas nas teses e dissertações produzidas nos programas selecionados sobre a temática étnico-racial nos últimos 10 anos. O estudo foi realizado a partir da análise das linhas pesquisa, disciplinas e ementas dos cursos de pós-graduação em Serviço Social do estado de São Paulo (PUC-SP, UNESP-Franca e UNIFESP), a escolha dos programas do estado de São Paulo, justifica-se: a) pela quantidade ainda insuficiente de dissertações e teses sobre a questão étnico-racial na formação profissional na referida região<sup>4</sup>; b) por ser o Estado de São Paulo o primeiro a implantar o curso de graduação em serviço social e a primeira pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, a Pontifícia Universidade Católica, a PUC-SP, em 1936, 1972 e 1981, respectivamente.

A pesquisa verificou a presença da educação das relações étnico-raciais nos currículos destes programas através do levantamento dos componentes curriculares e suas respectivas ementas, onde a temática étnico-racial aparece, quanto aos componentes curriculares, se de natureza optativa ou obrigatória, realizando por meio das opções de busca verificar e articular as categorias de análise através dos descritores separadamente: “raça”. “etnia”, “negro”, “negra”, “racismo”, “questão étnico-racial”, “relações raciais”, oferecidas nos cursos de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação das universidades selecionadas. A pesquisa também realizou o levantamento da produção destes programas das temáticas sobre a questão étnico-racial nos últimos dez anos, por meio das palavras-chaves contidas nos títulos das dissertações e teses defendidas, relacionando os seguintes descritores separadamente: “raça”. “etnia”, “negro”, “negra”, “racismo”, “questão étnico-racial”, “relações raciais”. A escolha desse período aponta como marco a criação, em 2010, do Grupo Temático de Pesquisa, o GTP “Relações de exploração/opressão de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades”<sup>5</sup>. Para compreender a educação das relações étnico-raciais, tomamos como princípio os marcos legais que justificam e são aportes para o progresso da educação das relações étnico-raciais no

---

<sup>4</sup> Essa ausência foi verificada no levantamento realizado no banco de tese da CAPES, compreendendo o período de 2010 a 2019, sobre a transversalidade étnico-racial na formação profissional em serviço social.

<sup>5</sup> Grupo de Trabalho e Pesquisa criado em 2010 com o objetivo de fortalecer a ampliar o debate sobre questões de gênero, raça/etnia, sexualidades e geração. (Martins; Silva, 2020)

ensino superior no Brasil, nos currículos das instituições de ensino público e privadas, do ensino básico ao ensino superior, que são: a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, que institui as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana*”, nos núcleos de fundamento<sup>6</sup> do trabalho profissional das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social de 1996, onde se compreende as demandas e o significado social da profissão, nos ancoramos também no Código de Ética da Profissão de 1993.

Esta pesquisa é exploratória qualitativa e também descritiva, segundo Gil (2002), este tipo de pesquisa tem como característica “o aprimoramento das ideias e a descrição de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variantes”, a partir deste entendimento este estudo tem como proposta apresentar a trajetória do Serviço Social à aproximação do tema relações raciais, no sentido de mostrar a importância do estudo e do debate deste para a categoria. Buscamos apresentar dados relevantes que justifiquem a urgência da incorporação da questão-racial no Serviço social, de modo fundamental, enquanto instrumento que torna tangível o projeto ético-político defendido pelo Serviço Social.

O referente estudo se assenta em formulações do campo da teoria crítica, em pensadores (as) que desenvolvem um pensamento social crítico nos respaldamos em autores (as) das ciências sociais, serviço social, filosofia, sociologia, educação e áreas interdisciplinares e do campo dos estudos das relações étnico-raciais.

Procuramos elucidar a abordagem e a relevância que o Serviço Social tem dado às relações étnico-raciais depois que avanços foram conquistados por meio dos marcos legais na construção e consolidação da educação das relações étnico-raciais, qual tem sido sua contribuição e apropriação no debate e no avanço da produção teórico-metodológica, no sentido de formar pesquisadores (as) e futuros professores (as) comprometidos com a superação das opressões de raça/etnia, classe e gênero e em especial as mazelas do racismo que oprimem de modo perverso a população negra. Neste sentido visamos subsidiar os assistentes sociais em sua prática e intervenção profissional, seja nos sistemas de educação, seja atuando nas instituições públicas e privadas.

---

<sup>6</sup> Os núcleos de fundamentos presente nas Diretrizes Curriculares de 1996 se dividem em: 1 – núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, 2 – núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, 3 – núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

O levantamento bibliográfico e documental foram realizados nos sites oficiais dos programas pós-graduação em Serviço Social do Estado de São Paulo (PUC-SP, UNESP-FRANCA e UNIFESP), e na base de dados plataforma Sucupira. No processo de pesquisa percebemos que uma parte das disciplinas não disponibilizam suas respectivas bibliografias, mesmo este sendo um dado público, foi observado certa falta de sistematização e otimização desses dados nestes sites. A pesquisa foi realizada em sua grande parte no período da pandemia, o que dificultou o contato com os coordenadores dos PPG's, optamos assim, como via, pelo levantamento documental e bibliográfico. A pesquisa documental em suma utiliza documentos que não sofreram tratamento analítico, segundo Kripka *et al.* (2015, p. 57) esta pesquisa apresenta como propósito a descoberta de novos conhecimentos, assim “Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere[...]” e nesse sentido contribuir para sua área de pesquisa. Os documentos escolhidos são classificados como “registros institucionais escritos” caracterizados como aqueles fornecidos por órgãos governamentais e instituições, a partir de Gil (2010).

Posteriormente realizamos um levantamento de caráter quantitativo, no banco de teses e dissertações das universidades escolhidas, disponibilizadas nos próprios sites oficiais dessas universidades, a através da função de busca utilizando as categorias acima citadas, a fim de compreendermos como a oferta de disciplinas sobre a temática étnico-racial rebate nas escolhas dos e das estudantes nas escolhas para seus temas de teses e dissertações e ou/se a questão étnico-racial vem se consolidando ou não como objeto de pesquisa dos mesmos.

Para uma melhor compreensão, nessa primeira fase os dados coletados foram organizados em quadros e tabelas para que possa ser visualizado de modo mais explícito e facilitado em seguida realizada o processo de análise e compreensão dos significados desses.

Disto isto, o caminho metodológico vai ao encontro dos objetivos, do olhar crítico sobre a realidade e da concepção de currículo da pesquisa, pois o olhar sobre o currículo nunca é um olhar estático, rígido, fechado, mas uma compreensão do mesmo que está em constante movimento assim como está a sociedade e suas relações sociais, ao passo que o currículo determina o pesquisador/estudante, mas este também é determinado por ele/ela.

## 2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Nesse capítulo desenvolverei reflexões sobre o pensamento social sobre o negro brasileiro, a partir de autores (as) das ciências sociais, com ênfase nas produções intelectuais situadas na luta antirracista. Com essa abordagem, pretendo refletir criticamente sobre a realidade brasileira, levando em consideração os pilares de opressão que à estruturam, ou seja, as relações da sociedade capitalista: raça, gênero e classe. Procuo dar visibilidade ao histórico de luta dos movimentos negros na luta pela educação, privilegiando suas pautas na agenda em defesa dos direitos da população negra, articulada com outros setores progressistas da sociedade brasileira, solidários a luta antirracista. Assim, o capítulo problematiza o lugar da branquitude nas relações raciais, evidenciando a força simbólica destes modos de hierarquização dos corpos na sociedade patriarcal, racista e classista.

### 2.1 FORMAÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO BRASIL

O Brasil possui uma forte herança escravocrata, fomos o último país a abolir a escravidão e mais de três séculos um país fortemente escravista, a construção da nação se deu, sobretudo, assentada no trabalho de mão-de-obra escrava<sup>7</sup>, sendo assim, a escravidão fez parte do cotidiano da humanidade por um período expressivo. (Fiabani, 2010). Durante mais de três séculos, do século XVI ao XVII, a “escravidão foi praticada e aceita sem que as classes dominantes questionassem a legitimidade do cativo”, este período corresponde à fase sombria da humanidade, o tráfico negreiro era uma prática desse período, onde africanos eram sequestrados de seus respectivos territórios em África, para servirem de mão-de-obra escrava em várias partes no mundo. (Costa, 2010, p. 13)

Conforme cita Andrews:

Durante trezentos anos, desde o final do século XVI até o final do século XIX, a agricultura de exportação e a escravidão africana compunham as bases da sociedade e da economia brasileiras. Introduzidas e sustentadas pelo colonialismo português, estas duas instituições relacionadas estabeleceram raízes profundas no solo brasileiro e desempenharam um papel determinante na definição da nação em que o Brasil iria se transformar. (Andrews, 1998, p. 53)

A partir de Williams (2012) é possível afirmar que a instituição da escravidão negra no mundo contribui diretamente para a formação do capitalismo. Em seu estudo econômico sobre o papel da escravidão e do tráfico negreiro, enquanto suporte financeiro essencial para a

---

<sup>7</sup> Segundo Fiabani (2012) nem sempre escravo é o homem submetido à força. Podemos classificar uma comunidade como escravidão quando o trabalhador é considerado uma mercadoria, quando o proprietário pode decidir seus desígnios, de quando e onde empregar seu trabalho, quando o status servil é vitalício e hereditário.

Revolução Industrial na Inglaterra. O autor constata sobre as populações nas colônias inglesas, que os escravos negros eram em 1670, um vigésimo da população, e em 1730, já representavam um vigésimo da população, (Williams, 2012, p. 58) afirma que “A escravidão longe de ser um fator insignificante na vida econômica da colônia, tornou-se o próprio fundamento em que ela se alicerçava”.

O tráfico negreiro foi uma instituição extremamente cruel, expressa na existência dos navios negreiros, que representa a brutalidade que os(as) negros(as) eram submetidos na travessia do Atlântico para o Novo Mundo, as condições dos espaços destinados ao escravo eram péssimas, adicionadas à condição de insalubridade dos navios, na dificuldade de armazenamento de água potável e comida, o que proporcionava a proliferação de doenças e epidemias. Segundo Williams (2012, p. 69) os motins e os suicídios eram frequentes, e a condição do escravo se assimilava ao de um animal “Era como um transporte de gado negro – e, de fato, quando não havia negros suficientes embarcavam-se cabeças de gado. O objetivo do comerciante era o lucro, não o conforto de suas vítimas [...]”.

No entanto, segundo este mesmo autor a escravidão negra era aceita pela população e não era vista como algo cruel ou negativo, assim, esta instituição agia na sua “normalidade”. Williams (2012, p. 74) informa que “A Corte portuguesa, quando se transferiu para o Brasil fugindo de Napoleão, não estranhou a atmosfera escravagista de seu território colonial”. E complementa:

Antes de 1783, porém, todas as classes da sociedade inglesa formavam uma frente unida em favor do comércio de escravos. A monarquia, o governo, a Igreja, a opinião pública em geral, todos apoiavam o tráfico negreiro. Eram poucos os protestos, e inócuos. (Williams, 2012, p. 74)

O que podemos inferir com esses relatos é que a escravidão negra foi sustentáculo na constituição do capitalismo no mundo. O trabalho escravo foi matéria-prima, para a formação da sociedade liberal capitalista e com sua posterior dissolução, na formação do sistema de produção de mão-de-obra livre.

No cenário brasileiro, o apoio à escravidão negra se repetia, o discurso escravagista estava presente na sociedade colonial. Na elaboração da Carta Constituinte de 1824, no artigo que incluía a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, os escravos foram excluídos, negando-lhes o direito à liberdade, preconizadas aos cidadãos nesta Lei, neste sentido a autora pontua:

Em defesa da escravidão, continuava-se a repetir velhos argumentos, usados desde o período colonial. Dizia-se que a escravidão era benéfica para o negro, pois que o retirava da barbárie em que vivia para introduzi-lo no mundo cristão e civilizado. Afirmava-se que o negro não era capaz de sobreviver em liberdade. Alguns, embora reconhecessem que a escravidão fosse condenável em termos morais, argumentavam

que ela era um mal necessário, pois a economia nacional não poderia funcionar sem o escravo. A abolição da escravatura, diziam eles, seria a ruína do país. Essa foi a opinião que acabou por predominar entre as elites [...]. (Costa, 2010, p.19)

No entanto é importante destacarmos que no interior desta sociedade, também houve os movimentos de reação à sociedade escravagista, movimentos e ações políticas de luta contrárias ao modo como este sistema operava. Portanto a década de 1930 foi marcada por expressões de luta, por parte de setores progressistas da sociedade, contrárias ao modo de produção escravista. Costa (2010) coloca que os jornais *O Pasquim* e *O Progresso*, eram folhetos que continham pautas progressistas, como a luta contra o latifúndio e a escravidão, que representam o pensamento radical e jacobino; esta afirma:

As opiniões em favor da emancipação, no entanto, não chegaram, na primeira metade do século XIX, a se transformar em um movimento organizado. O tema da abolição do tráfico e da escravatura ainda era, nessa época, uma nota de menor orquestração de descontentamentos múltiplos que se expressam nas lutas políticas desse agitado período da história do Império. [...] As revoltas populares dos anos de 1830 e 1840 assustaram as elites que se tornaram ainda mais conservadoras. Balaios, cabanos, farrapos, praieiros e todos os demais que ousaram desafiar a hegemonia das elites foram silenciados. Simultaneamente, o discurso radical se esvaziou. A segunda metade do século se iniciaria sob a égide de uma elite próspera e um governo de conciliação aparentemente estável. Prosperidade e estabilidade, entretanto, continuavam a depender do trabalho escravo. E a elite continuava apegada à escravidão. (Costa, 2010, p. 22)

A abolição no Brasil foi decretada por pressão internacional, em especial da Inglaterra, foi aprovada a Lei de 1831, que proibia o tráfico de escravos. O Parlamento inglês havia abolido o tráfico em suas colônias em 1807. Em 1850, é aprovada a Lei Eusébio de Queiroz, segundo esta lei a importação de escravos foi considerada pirataria e deveria ser punida. A abolição do tráfico teve impacto direto na vida da população escrava e de toda sociedade brasileira, principalmente no que tange à procura de mão-de-obra para trabalhar nas fazendas. (Costa, 2010)

No que concerne aos impactos da abolição na sociedade, essa se concretizou sem acarretar impactos negativos na economia, tampouco implantou o caos social como acreditavam alguns. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre se deu de modo exitoso. A falta de providências de assistência no que diz respeito à população recém liberta, acarretou consequências negativas para a população emancipada, havia um esforço por parte dos governantes da primeira República em incentivar a entrada de imigrantes europeus para substituir os escravizados, que já haviam sido introduzidos neste atual modo de produção em meados do século XIX. (Costa, 2010)

Com a abolição, segundo Ianni (1996, p. 87) a questão social<sup>8</sup>, passou a ser “um ingrediente cotidiano em diferentes lugares na sociedade nacional”, e mais, afirma que desde a Independência, a problemática racial foi uma perspectiva central para se compreender a formação nacional, este destaca as contradições existentes na sociedade escravocrata, e informa a não neutralidade política da pessoa escravizada. Nesta direção o autor assinala:

É claro que durante a vigência do trabalho escravo havia uma questão social. O escravo era expropriado no produto do seu trabalho e na sua pessoa. Nem sequer podia dispor de si. Era propriedade do outro, do senhor, que podia dispor dele como quisesse, declará-lo livre ou açoitá-lo até a morte. A contrapartida, na perspectiva do escravo, era o suicídio, a tocaia contra o senhor, membros da família destes e capatazes, rebelião na senzala, fuga, formação de quilombo, saque expropriação. Não havia dúvidas sobre a situação relativa de um e outro, escravo e senhor, negro e branco. Não se abria nenhuma possibilidade de negociação. A questão social estava posta de modo aberto, transparente. (Ianni, 1996, p. 88)

Esta perspectiva de não passividade da população negra, dos recém libertos, se confirma em Costa (2010), quando esta relata que após a abolição as autoridades reforçaram o controle sobre as camadas subalternas da população, adensando a força policial sobre esse grupo. A autora afirma que posterior à abolição, “os sonhos de liberdade dos libertos converteram-se muitas vezes em pesadelo em virtude das condições adversas que tiveram que enfrentar”. (Ibid., p. 138).

Segundo Fernandes (1978), os negros tiveram grandes dificuldades de adaptação pós-abolição da escravatura, ao modelo de sociedade de trabalho livre, os escravizados não tinham acesso ao ensino básico e muitos eram analfabetos. Estes migravam do meio rural para o urbano à procura de melhorias das condições de vida, no entanto sem estudo e sem políticas públicas por parte do Estado de: educação, trabalho, cultura e outros os negros não obtiveram êxito nesta empreitada. O que também veio contribuir a não inserção do negro no mercado de trabalho, foi o advento da imigração europeia, no século XIX, os senhores de fazenda optavam por contratar os imigrantes europeus porque enxergavam neste a oportunidade de superar o atraso brasileiro, o autor declara a dificuldade dos negros pós-abolição de se adaptarem ao modelo de sociedade de trabalho livre.

Em contraposição ao pensamento de Florestan Fernandes, outros autores (as), como Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, estudiosos (as), do pensamento social brasileiro, vão dizer o contrário, que no pós-abolição e posterior instituição da República, não houve dificuldades dos negros (as) em se adaptar e este novo modo de produção, mas sim a

---

<sup>8</sup> Segundo Ianni (1996) a questão social é atravessada por diferentes disputas e variadas correntes de ideia e do pensamento como, evolucionismo, darwinismo social, liberalismo, positivismo, marxismo, que procuram explicar a questão social.

existência de mecanismos de barragens étnica e social, que foram estratégicos para produção das desigualdades sociorraciais no Brasil.

Moura (2019), na sua análise sobre a formação social e o “problema do negro no Brasil”<sup>9</sup>, afirma que a trajetória da população negra é marcada por mecanismos de barragem étnica, que foram postas contra o grupo racial negro na sociedade branca. Assim são estabelecidas estratégias de seleção, de barragem social, bloqueios que o impedem de acessar lugares de privilégio ou compensadores sociais, destarte,

Essa grande massa negra - repetimos -, barrada socialmente de forma sistemática, através de inúmeros mecanismos e subterfúgios estratégicos, colocados como rescaldo de uma sociedade que já tem grandes franjas marginalizadas em consequência da sua estrutura de capitalismo dependente, é rejeitada e estigmatizada, inclusive por alguns grupos da classe média negra que não entram em contato com ela, não lhe transmitem identidade e consciência étnicas, finalmente não aceitam como o centro nevrálgico do dilema racial no Brasil e, com isso, reproduzem uma ideologia que justifica vê-la como periférica, como o negativo do próprio problema do negro. (Moura, 2019, p. 31)

O mesmo autor destaca os cientistas sociais, como reprodutores da abordagem dicotômica existente entre os escravizados e senhores, se opondo a uma literatura meramente descritiva e estigmatizada, repõe ao escravizado seu papel de agente político, não por ser ele o responsável da criação da *riqueza comum*, mas pelo contrário “por haver criado mecanismos de resistência e negação ao tipo de sociedade na qual o criador dessa riqueza era alienado de todo o produto alienado” (Ibid., p. 46).

O autor afirma a existência de um autoritarismo no pensamento brasileiro e em grande parte dos pensadores sociais, aponta que na transição do trabalho escravo para o livre não houve mudança estrutural significativa, mantendo o viés racista do aparelho ideológico de dominação da sociedade escravista. Moura (2019, p. 48) declara que “Essa ligação entre racismo e autoritarismo é uma constante no pensamento social e político brasileiro”.

González (1984, p. 224) define o racismo como “a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. O racismo tem resultados perversos sobre a vida da população negra. A autora afirma que o privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, levando em consideração que a população branca é a grande favorecida do sistema de exploração capitalista, em especial sobre a exploração da população branca.

---

<sup>9</sup> Segundo Moura (2019, p. 32) o trabalhador negro tem especificidades, particularidades e um nível de problemática muito mais profundo do que o do trabalhador branco.

Beatriz Nascimento afirma que “a história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma história do Brasil ainda a ser feita” (Nascimento *apud* Ratts, 2006, p.9). Beatriz Nascimento possuía fala própria, buscava construir um discurso e um ponto de vista próprio, a partir das referências que a orientava, a intelectual possuía uma leitura crítica em relação aos estudiosos consagrados dos estudos étnicos, como Gilberto Freyre, Nina Rodrigues, Florestan Fernandes. (Ratts, 2006)

[...]. Devemos fazer nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada, pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática. (Nascimento, *apud* Ratts, 2006, p. 38-39)

O racismo que estrutura a educação no Brasil possui bases históricas, Theodoro et al., (2008) destaca a ideologia do embranquecimento, propagada no final do século XIX, embasadas em teorias eugenistas, como foi explanado no primeiro capítulo desta pesquisa. Os autores afirmam que a abolição colocou os negros civil e politicamente em condições de igualdade ao grupo racial branco, no entanto o Estado não disponibilizou meios para que os mesmos tivessem garantidos sua autonomia social econômica, houve completa exclusão dos negros do acesso a terra. Do mesmo modo, o acesso ao ensino também não foi garantido. Theodoro (2008, p. 33) afirma que o acesso a educação não foi acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891, e destaca três leis que conformaram a condição de subalternidade dos negros, falta de acesso ao ensino:

- Lei de Terras;
- Política de imigração;
- Proibição dos negros de frequentar escolas regulares de ensino/educação.

O racismo é perverso em suas várias faces, ele o é em suas expressões e ações cotidianas, nas nossas relações sociais, no ambiente acadêmico universitário, e Beatriz Nascimento nos coloca esta possibilidade de reação ao racismo, e o enxerga como um fenômeno terrível para o negro ao longo de toda experiência de vida, desde a infância a constituição como adulto, e essa se vale muitas vezes na sua escrita de experiências pessoais perpassadas pelo racismo, quando se vê em muitos espaços isolada por estar incluída em espaços majoritariamente brancos e ser a única negra. Nessa direção nos apresenta estratégias de oposição ao racismo, seja no reconhecimento de uma identidade racial, na luta dos movimentos negros, entendimento do fenômeno. (Ratts, 2006)

Fruto de uma perspectiva culturalista, imperou em meados do século XX a noção de que o Brasil vivia uma democracia racial, o autor que ficou conhecido por disseminar esta teoria, Gilberto Freyre, em seu livro *Casa Grande e Senzala*, faz entender que o Brasil viveu uma democracia racial, pelo intenso cruzamento inter-racial, brancos, negros e indígenas se misturaram de modo harmônico:

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora. (Freyre, 2003, p. 9)

Paixão (2013), a partir da obra de Gilberto Freyre, vai dizer que a importância deste debate se insere na compreensão que a tolerância e convivência entre às diferentes raças no Brasil, consistiu num processo favorável à mobilidade social dos negros e mestiços, no seio da sociedade de classes. Ou seja, o paraíso racial que muitos acreditavam existir no Brasil, poderia sim, em grande medida trazer benefícios aos negros, traz-se um olhar positivo do mito, que estava sendo posto à prova. No entanto, segundo este autor, nas relações raciais, a amistosidade existente entre os diferentes grupos étnico-raciais só é possível, mediante uma passividade dos grupos raciais subjugados e ou inferiorizados, frente às desigualdades abissais entre estes. Pois se estas diferenças são questionadas, esta relação amigável desaparece. Assim este corrobora:

Na medida em que esses grupos não reivindicassem igualdade, mais uma vez em termos econômicos, poder e prestígio social, as relações entre ambos os grupos poderiam transcorrer de forma amistosa nos momentos específicos das festividades, do lazer e da religião (as áreas moles do contato racial). Ou seja, as assimetrias é o preço que se paga pela paz. (Paixão, 2013, p. 134)

Destarte essa mistura se deu de maneira bastante conflituosa, violenta e preconceituosa, fato esse que a elite branca, tentou ideologicamente e culturalmente mascarar, visando estabelecer seus privilégios.

No que tange a articulação da raça com o gênero nos apoiamos em Davis (2016), Em *Mulheres, Raça e Classe*, Angela Davis, professora de filosofia e militante do Partido Panteras Negras, aborda a relação entre os conceitos de classe, de raça e de gênero, articula-os de modo a considerar a interseccionalidade destas relações.

Davis (2016) demonstra através de relatos, a condição de opressão e exploração da mulher negra, a situação das mulheres grávidas, considera a família negra, o patriarcado e a resistência das mulheres negras diante do sistema escravista. No que tange às relações de trabalho, a opressão assume um caráter igual para homens e mulheres, a força e a produtividade ocorrem em função da ameaça do açoite. Assim, as mulheres negras sofreram formas de

violência que foram infligidos somente a elas, o abuso sexual e outras formas de coação, maus-tratos, mutilações. Nas palavras da autora,

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (Davis, 2016, p. 19)

Complementamos com Theodoro (2008, p. 29) “já no final do século XIX, o início de um processo de aglomeração da pobreza e da exclusão nas cidades, resultante da chegada em profusão de contingentes de ex-escravos”, estes sujeitos escravizados, agora na condição de “trabalhadores livres” se encontravam relegados à própria sorte, sem nenhum tipo de assistência ou política pública por parte do Estado, direcionada para inserção desta população no mercado de trabalho e na educação. O que podemos perceber nesse período da República brasileira, e de forma bastante restrita, a mobilidade de alguns sujeitos mulatos e negros livres que detinham certo prestígio social.

Vejamos então, como o racismo está diretamente ligado às expressões da questão social, digo mais, fundante da discriminação racial e desigualdades sociais, presentes na sociedade, visto que a sociedade capitalista se estrutura sobre os pilares de classe, raça e gênero. Lélia González (1984, p. 224) define o racismo como “*a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira*”, o racismo tem resultados perversos sobre a vida da população negra, então as implicações do racismo, são, em suma, também, desdobramentos da questão social.

É possível depreender, a partir dos autores (as) citados ao longo deste trabalho, que os negros ao longo da história foram excluídos dos processos de distribuição de renda, educação, cultura e política. E no nascimento e desenvolvimento da sociedade e modo de produção capitalista, estes se mantiveram em condições desfavoráveis, marginalizados e no subemprego. Alguns avanços foram conquistados, por meio da introdução de políticas públicas pelo Estado; fruto da luta do movimento negro, militantes intelectuais e outros, as políticas de ações afirmativas se inserem no cenário político brasileiro como um avanço e conquista, não somente para a população negra, mas para toda população brasileira.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DA RAÇA E DO RACISMO NO PENSAMENTO BRASILEIRO

Levando em consideração, a existência no Brasil das relações raciais que neste país se apresentam de modos bastante peculiares, onde a existência do racismo é negada por parcela expressiva da população, se faz necessário construir um percurso histórico, político, de como e

quais os contornos em que se deram a construção da ideia de raça e seus reflexos no pensamento social e político brasileiro, influenciando na construção e constituição da identidade nacional e criando mitos como o da existência de uma democracia racial no Brasil.

É importante destacarmos, que passados mais de um século da abolição, a questão da raça se apresenta, enquanto nó górdio, na constituição da nação brasileira. Enquanto não enfrentarmos o “problema do negro no Brasil”, nas palavras de Moura (2019), será impossível a consolidação de uma democracia plena.

A abordagem que trazemos de raça neste trabalho, comporta o sentido de construção social e político (Guimarães, 2003), problematizando a inserção desta categoria na realidade social e suas implicações nas relações sociais, analisando criticamente e numa perspectiva de totalidade, seu processo de inserção na sociedade brasileira e como a apropriação de teorias raciais, importadas principalmente da Europa e Estados Unidos, se conformou neste território; se adaptando a realidade étnica e racial brasileira, e de como essas teorias permearam as primeiras instituições de ensino do país e influenciaram de modo contundente a intelectualidade, a produção teórica e o pensamento social e político à época que refletem até os dias atuais.

Por Schwarcz (1993) da análise da questão racial no Brasil, a sociedade brasileira é apontada em finais do século XIX, como um caso singular de intensa miscigenação racial.

Segundo esta autora, as teorias raciais chegaram ao Brasil tardiamente, no entanto tiveram uma receptividade expressiva pelas instituições científicas e de pesquisa, em particular, que se reduzia a um número restrito de intelectuais da época, ou a “elite pensante nacional”. Schwarcz (1993) concebe a década de 70, como um marco para as ideias no Brasil, levando em consideração que é nesta época que se percebe a inserção de teorias do pensamento, como positivismo, evolucionismo, em que os modelos raciais cumpriam um papel central. (Schwarz, 1993)

A autora faz um balanço das teorias raciais elaboradas durante o século XIX, pensando suas particularidades locais. Estas teorias, conhecidas como positivismo, darwinismo, evolucionismo, são inseridas no contexto brasileiro a partir de 1870.

É no período das grandes navegações, na história do mundo ocidental, onde os homens no processo de descoberta de novos territórios e povos de etnias diversificadas, que a concepção do que nomeamos de “diferença” vai ser objeto de discussão. Essas viagens ditas do

descobrimto vão colocar em destaque as noções de alteridade, no momento em que diferentes diversidades étnicas são postas em contato.

Herdeira de uma tradição humanista, a reflexão sobre a diversidade se torna, portanto, central quando, no século XVIII, a partir dos legados políticos da Revolução Francesa e dos ensinamentos da Ilustração, estabelecem-se as bases filosóficas para se pensar a humanidade enquanto totalidade. Pressupor a igualdade e a liberdade como naturais levava à determinação da unidade do gênero humano e a certa universalização da igualdade, entendida como um modelo imposto pela natureza [...]. (Schwarcz, 1993, p. 44)

Vários pensadores possuíam a visão de que o continente americano e os povos que aqui viviam eram inferiores e com limitações físicas, psicológicas. Naturalistas como Buffon, o jurista Cornelius de Pauw (século XVIII), caracterizam este como “o continente da carência” e o segundo utilizava a noção de “degeneração” para designar estes povos. Introduzindo assim uma perspectiva eurocêntrica, cultural e étnica. Dessa forma, a autora vai destacar a prevalência desta perspectiva, neste sentido argumenta:

Portanto, no contexto intelectual do século XVIII, novas perspectivas de destacam. 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. A partir do século XIX, será a segunda postura a mais influente, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais. (Schwarcz, 1993, p. 46-47)

O intelectual Kabengele Munanga em seu livro “*Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*”, no entanto vai afirmar que todos os conjuntos de populações no mundo passaram por processos de miscigenação, este define população em (Munanga, 1999, p. 17) como “um conjunto de indivíduos que se reproduzem habitualmente entre si; um conjunto definido biologicamente e não *a priori*”. Esse define o negro e o branco enquanto categorias sócio-políticas.

No século XVIII autores dividiam a opinião no que concerne a origem da humanidade, se dividindo entre monogenistas, estes partiam de uma visão bíblica católica de surgimento da humanidade, e os poligenistas centravam-se na interpretação biológica, esta concepção deu origem ao nascimento da frenologia, que se utilizava do estudo de crânios humanos para estabelecer análises de diferenciação entre os seres humanos, estabelecendo relações entre características biológicas físicas e noções de moral, psicológicas, comportamentais. Sendo assim, apresenta o exemplo do pensador Broca, que defendia o postulado poligenista. Este pensador abominava a miscigenação e tinha como objetivo “chegar à reconstrução de “tipos”, “raças puras”, já que se condenava a hibridação humana, em função de uma suposta esterilidade das espécies miscigenadas”. (Broca, 1864 *apud* Schwarcz, 1993, p. 53-54)

Outra teoria racial que obteve expressão e grande adesão à época foi o denominado “darwinismo social” ou “teorias das raças”, essa nova perspectiva, segundo (Schwarcz, 1993, p. 58) via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que “não se transmitiriam caracteres adquiridos nem mesmo por um processo de evolução social” Portanto este postulado condenava a miscigenação, e tinham como objetivo estabelecer a ideia de “tipos puros” e conceber a miscigenação como degeneração racial e social.

Os séculos XIX e XX foram importantes no que concerne aos assuntos da raça no mundo, rebatendo também na constituição do pensamento brasileiro de raça, a questão das misturas das raças foi uma preocupação de doutrinários da época. Neste sentido, Munanga (1999, p. 40) afirma sobre este pensamento:

O desenvolvimento das culturas depende, segundo os doutrinários do racismo, da pureza da raça. Por outro lado, o declínio de uma cultura explica-se facilmente pela degenerescência que a mistura das raças provoca. Gobineau e seus discípulos eram contra a democracia, principalmente por que ela encorajava o cruzamento geral dos elementos raciais. Sustentaram que tal hibridismo teria por consequência uma falta de harmonia no organismo físico e uma instabilidade tanto mental como emotiva.

Guimarães (2003, p. 96), em seu trabalho “Como trabalhar raça na Sociologia” ao definir conceitos e categorias analíticas<sup>10</sup> como “raça”, “etnia”, “nação”, “povo” vai afirmar que “[...] as raças são, cientificamente, uma construção social [...]”. E complementa:

[...] Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social.” (Ibid., p. 104).

Nesta direção, Almeida (2019), em sua discussão sobre racismo estrutural, vai conceber a raça enquanto um conceito histórico, permeado nas relações sociais. O autor então confirma:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (Almeida, 20019, p. 24)

---

<sup>10</sup> Baseado em (Guimarães, 2003, P. 95) “[...] Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano. A verdade é que qualquer conceito, seja analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico[...]”.

Este mesmo autor afirma que o Iluminismo, enquanto pensamento filosófico serviu de base para as revoluções liberais, este afirma que as revoluções inglesas, americanas e francesas, culminaram num processo de reorganização mundial na transição do feudalismo para o capitalismo, em que a concepção filosófica do homem universal, da razão e dos direitos do homem foi essencial para a vitória da civilização. (Almeida, 2019)

E segue;

Esta mesma civilização que, 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*. (Ibid., p. 26-27)

Essas teorias racistas, vão culminar, na formação de um pensamento eugênico, um ideário político, que pregava a eliminação de raças ditas “inferiores”, se configurando em um movimento fortemente contrário a miscigenação, consolidando uma perspectiva, branca e eurocêntrica, na ciência e na construção do conhecimento, na política e no pensamento social, primeiro na Europa e depois nos países da América Latina, como Brasil.

Werneck (2004), em seu artigo “*Ou belo ou o puro? Racismo, eugenia e novas (bio)tecnologias*”, nos informa que a eliminação do elemento negro era condição para o estabelecimento da modernidade na conformação da nação brasileira, desenvolvendo, segundo a autora, uma eugenia positiva. Sendo assim:

As populações brancas na Europa e nos Estados Unidos da época, tendo em si mesmas como modelos de humanidade virtuosa, vão construir um arcabouço teórico-científico que fundamentará uma nova forma de dominação e ocupação dos territórios no mundo. Suas ideias serão bem recebidas e incorporadas por diferentes círculos da burguesia emergente no Brasil. (Werneck, 2004, p. 4)

Em 1919, foi fundada a primeira sociedade eugênica no Brasil, Werneck (2004) afirma que o número da população negra diminuiu de 58% no império, para 38,2%, no início da República. A eugenia negativa buscava através de um conjunto de ações e políticas (materiais, simbólicas, biológicas) a eliminação dos grupos considerados “inferiores”. Dessa forma a autora pontua:

Já desde o início do século XX os movimentos eugenistas lançaram mão de técnicas médicas para a eliminação e o controle dos indesejáveis. Neste âmbito, teve destaque o recurso a esterilização cirúrgica, utilizada como instrumento eficaz e, em muitos casos, com amparo legal [...]. Com o mesmo propósito, medidas mais radicais foram empreendidas na Europa ao longo do governo nazista, nas estratégias de eliminação dos judeus, ciganos, negros, homossexuais, deficientes e outros tidos como inferiores e perigosos ao padrão ariano que se buscava. (Werneck, 2004, p. 6)

Compreendemos que a construção da ideia de raça no mundo, refletida no Brasil, serviu de base ideológica e política para subjugação de povos, concebidos como inferiores pelo pensamento eurocêntrico, pensamento este que se reproduz na sociedade na materialização do racismo e na subjugação da população negra. Esta que ainda representa a camada majoritária no que tange aos reflexos das desigualdades raciais e sociais e experiência das várias formas de aniquilação colonialista na contemporaneidade.

Na fundação das colônias existia um desequilíbrio numérico entre os sexos, o número de homens era superior ao de mulheres, e mesmo com a vinda de mulheres brancas da metrópole (sendo estes elementos indesejáveis nesses países) o número ainda continuava desproporcional, provocando assim o cruzamento de homens brancos, com mulheres indígenas, negras e mestiças. Sendo assim Munanga (1999, p. 29) destaca;

[...] Se os brancos não hesitaram em manter relações sexuais com as mulheres, negras, índias e mestiças, isso não significa em absoluto que aceitaram os princípios de igualdade racial. Esse fato sublinha mais a existência das necessidades físicas e os meios para satisfazê-las numa sociedade incontestavelmente dominada pelos europeus, tanto no plano econômico quanto no político. Visto dentro desse contexto colonial, a mestiçagem deveria ser encarada primeiramente não como um sinal de integração e de harmonia social, mas sim como dupla opressão racial e sexual, e o mulato como símbolo eloquente da exploração sexual da mulher escravizada pelo senhor branco[...].

Segundo (Munanga, 1999) os pensadores brasileiros na formulação das suas teorias raciais se sustentaram do arcabouço teórico produzido no ocidente, seja para ir contra a mestiçagem, ou para apoiá-la no sentido de reconduzir a raça aos seus aspectos originais, esse pensamento ou essa pseudociência orienta, levando em conta os seus diferenciais regionais, os intelectuais e suas diferentes posições políticas, o pensamento sócio-político racial da dita intelectualidade brasileira. Assim,

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX, foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo propor caminhos para construção de sua nacionalidade, tida com problemática por causa da diversidade racial. (Munanga, 1999, p. 50)

Este autor destaca que embora tivesse essa referência ocidental os cientistas brasileiros construíram propostas originais que se diferenciavam de países como Estados Unidos, América Espanhola e Caribe.

Uma das questões ideopolíticas centrais no pós-abolição, era a formação da nação e a construção de uma identidade nacional. A pergunta que se colocava era: para onde iria essa mão-de-obra anteriormente escrava? Na verdade, a preocupação das elites brasileiras não se

concentrava na inclusão dessa massa negra no novo sistema de trabalho livre da sociedade republicana e sim em como os fatores da herança dita inferior dos negros reateria na formação da identidade nacional e consequentemente na consolidação da nação.

### 2.3 RELAÇÕES RACIAIS, MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O LUGAR DA BRANQUITUDE NA MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS NA EDUCAÇÃO

Quando falamos em relações étnico-raciais é importante definirmos alguns termos e conceitos que envolvem esta temática, sendo essa teorização importante para compreensão desta e por se inserir nos debates e espaços acadêmicos. O debate das relações raciais nesta pesquisa possui marcadamente um cunho político, por isso destacamos o relevante e fundamental papel dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, em redesenhar e redimensionar a questão racial no Brasil oferecendo dimensões política e militante a este debate.

Como forma de elucidação; negros aqui são pessoas classificadas como pretas e pardas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo Santos *apud* Gomes (2002), por meio de dados do IBGE e do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), se pode entender que:

Indicam que justifica agregarmos pretos e pardos para formamos o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (Santos *apud* Gomes, 2002, p. 13)

Quando falamos em identidade entendemos que esta é construída no coletivo e é permeada pelas relações sociais estabelecidas em uma determinada sociedade, é no confronto com o outro, com as diferenças e igualdades, que construímos nossa identidade. Segundo Munanga *apud* Gomes (2005, p. 177-178), entende-se:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) tem funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra os inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos e outros.

Segundo Gomes (2005) a identidade não é algo inato, e sim um modo de ser no mundo, por meio de relações sociais e culturais os grupos sociais criam referências, que se expressam por meio da linguagem, da cultura, das tradições, da religião e outros.

Assim dentro desses mesmos moldes de construção de identidade, pode se dizer que a identidade negra tem suas múltiplas dimensões:

A identidade Negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados por sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir a relação com o outro. (Gomes, 2005, p. 43)

A *raça* também é outro conceito primordial no debate da questão racial, nesta pesquisa não concebemos a raça enquanto conceito biológico de raças humanas, utilizadas para inferiorizar um determinado grupo em relação ao outro, mas entendemos este conceito em sua dimensão política, tendo como referência a luta dos movimentos negros, dos militantes e intelectuais que debatem a questão racial, definindo raça enquanto categoria essencial para articulação política das pessoas negras, Segundo Gomes (2005, p. 49);

Podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver brancos e negros como diferentes na forma como somos educados e socializados a pontos de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar a classificar. [...], nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual.

Para Almeida (2019, p. 24) a raça é um conceito histórico, expresso no interior das relações sociais, desse modo:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Quanto ao racismo produzido por esta sociedade Almeida (2019) argumenta que este possui caráter sistêmico, que não se trata de atos discriminatórios isolados ou de um conjunto de atos, mas de um processo de distribuição de privilégios e desigualdades entre os grupos raciais, negros e brancos.

Compreendemos racismo, deste modo na sua concepção estrutural, que está intrínseco na estrutura da ordem social, portanto, se reproduz no interior das instituições, neste sentido, Almeida (2019, pp. 40-41) define racismo institucional:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder [...] Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretorias de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultam a ascensão de negros e /ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

O racismo institucional ocorre porque ele é ancorado por uma estrutura social que pressupõe a reprodução da ordem social vigente dominante, portanto, confirma que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. (Almeida, 2019)

Esse racismo se reproduz em instituições como os espaços acadêmicos e universidades, atravessados pelos preconceitos raciais que permeiam o pensamento social brasileiro. Moura (2019) define esse pensamento como “pensamento social subordinado”, afirma que os estudos sobre o negro têm sido sustentados por uma ideologia racista racionalizada, que se diz imparcial e ao mesmo tempo reproduz preconceitos acadêmicos. Dessa forma destaca:

Uma visão mais vertical do assunto irá demonstrar, também, como esses estudos acadêmicos, ao invocarem uma imparcialidade científica inexistente nas ciências sociais, assessoram, de certa maneira, embora de forma indireta, a constelação de pensamento social racista que está imbricado no subconsciente do brasileiro médio. Essa ciência, quase toda ela estruturada através de modelos teóricos e postulados metodológicos vindos de fora, abstém-se de estabelecer uma práxis capaz de determinar parâmetros conclusivos e normas de ação para solução do problema racial brasileiro nos seus diversos níveis e implicações. (MOURA, 2019, p. 30-40)

Moura (2019) afirma a existência de um autoritarismo no pensamento brasileiro e em grande parte dos pensadores sociais, sendo que na transição do trabalho escravo para o livre não houve mudança estrutural significativa, mantendo o cariz racista do aparelho ideológico de dominação da sociedade escravista e pontua que “Essa ligação entre racismo e autoritarismo é uma constante no pensamento social e político brasileiro”. (Ibid., p. 48)

O autor faz crítica à produção acadêmica, que se distânciava da leitura crítica da realidade social, inócua e sofisticada.

Essa produção acadêmica evidentemente estudará, também como elemento de laboratório, o pensamento dinâmico/radical elaborado pelos negros na sua luta contra a discriminação racial, o analfabetismo, a injustiça distribuição de renda nacional nos seus níveis sociais e étnicos. Ela chamará de ideológica a proposta dessa prática política, cultural, social e racial. No entanto, esse pensamento novo, elaborado pela *intelligentsia negra* (não obrigatoriamente por negros), tem a vantagem de ser testado

na prática, enquanto o pensamento acadêmico servirá apenas para justificar títulos universitários. (Moura, 2019, p. 58)

Confirmando este pensamento, Almeida (2019, p. 71) declara que no Brasil o racismo penetrou as ciências, as instituições educacionais se difundindo na vida cotidiana. O autor declara que “No fim das contas, ao contrário do que poderia se pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade”. Então as instituições educacionais que comumente deveriam inserir um pensamento emancipatório e crítico diante das opressões de raça, classe, gênero e etnia, são as que reproduzem discriminações no interior das suas instituições.

Segundo Guimarães (2003) nos trabalhos de interpretação da realidade racial, no século XIX, acreditava-se que a sociedade brasileira era uma sociedade multirracial, onde as pessoas não hierarquizam as pessoas por raça, acreditando existir no país uma harmonia entre as raças, uma democracia racial.<sup>11</sup> Estudos de Bastide e Florestan Fernandes (1955) e Costa Pinto (1953), então, rompem radicalmente com esta forma de pensar, segundo Guimarães (2003, p. 101) “A grande discussão que eles estabelecem é uma discussão já colocada pelo movimento negro nos anos de 1930: a existência do preconceito racial no Brasil, apesar do ideal da democracia racial [...]”.

A partir de Domingues (2005) as raízes históricas do mito da democracia racial remontam desde o século XIX, fomentadas pela literatura que os viajantes naturalistas produziram nas suas viagens pelo Brasil, pelo processo de miscigenação e pelo direcionamento do movimento abolicionista.

Domingues (2005) afirma que a negação do preconceito racial tem rebatimentos negativos para o povo negro e para a luta contra o racismo, “pois não se combate o que não existe”, negar o conflito racial e negar as desigualdades sociais entre brancos e negros, é negar também a necessidade de reparação histórica sofrida pelos negros (as).

---

<sup>11</sup> Domingues (2005, p. 116-117) define: “Democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. A lei Áurea, em 1888, aboliu a escravidão, o principal dispositivo institucional de opressão dos negros no Brasil. Em 1889, a proclamação da República universalizou, em tese, o direito à cidadania. Do ponto de vista do discurso legal, cidadãos negros passariam a desfrutar de uma igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia, terra, saúde, lazer, etc. No entanto, não podemos esquecer que, segundo o artigo 70, título IV, da Constituição de 1891, não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados, entre outros, os analfabetos, condição na qual se encontrava a maioria da população negra, em São Paulo, no alvorecer da República. Assim, a inexistência da igualdade política anulava, na prática, muito dos supostos avanços da teoria”.

Neste mesmo sentido, Sales Júnior (2006) declara que no seio das relações sociais no Brasil, nas práticas cotidianas, estabeleceu o que este denomina de “cordialidade racial” onde é realizada uma articulação entre clientelismo e patrimonialismo<sup>12</sup>, dessa forma afirma:

[...] A cordialidade das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para “negros impertinentes”. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica que, uma vez rompida, justifica a suspensão do trato amistoso e a adoção de práticas violentas. (Sales Júnior, 2006, p. 230)

Para Paixão (2013) no que tange as relações raciais, a amistosidade entre os diferentes grupos étnico-raciais, só é possível, mediante uma passividade dos grupos raciais subjugados e ou inferiorizados, frente às desigualdades abissais entre estes. Pois se estas diferenças são questionadas, esta relação amigável desaparece. Assim este corrobora:

Na medida em que esses grupos não reivindicassem igualdade, mais uma vez em termos econômicos, poder e prestígio social, as relações entre ambos os grupos poderiam transcorrer de forma amistosa nos momentos específicos das festividades, do lazer e da religião (as áreas moles do contato racial). Ou seja, as assimetrias é o preço que se paga pela paz. (Paixão, 2013, p. 134)

Destarte, Guimarães (2003, p.50) defende a utilização do termo raça; “‘raça’ é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também uma categoria analítica indispensável”. O conceito de raça cunhado pelo movimento negro no Brasil, que muitas das vezes encontrou resistência por parte da intelectualidade brasileira, teve papel importante na desmistificação do mito da democracia racial e de denúncia do racismo perpetrado no seio das relações sociais; a partir da aceitação dessa identidade negra foram possíveis muitos avanços no combate a discriminação e desigualdades raciais, a exemplo das políticas de ações afirmativas direcionadas especificamente para este grupo étnico. (Guimarães, 2003)

No que concerne à reprodução do racismo nas instituições de ensino, Abdias do Nascimento alega que “O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural”. (Nascimento, 2016, p. 213), este autor questiona, em todos os níveis de ensino no Brasil, onde está presente a memória africana nos currículos escolares, afirmando que quando há a presença dos conteúdos da história Africana e Afro-brasileira é no sentido de deslocamento e alienação da identidade negra.

---

<sup>12</sup> Sales (2006, p.230-231) configura esta relação como “complexo de Tia Nastácia” no qual o negro aparece como sendo uma pessoa “quase da família”. Complexo ligado ao que ele denomina de “integração subordinada”, em que se apresentam as formas hegemônicas da discriminação racial: o estereótipo racial e o não-dito racista.

Sobre a compreensão dos efeitos da miscigenação que reforçavam o mito, portanto, sustentavam a ideologia de dominação sobre a população, Moura (2019, p. 89) diz que em outros termos “estabeleceu-se uma ponte ideológica entre a miscigenação (que é um fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico), tentando-se, com isso, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes”.

Então, é importante pensar a identidade para compreender as relações étnico-raciais, ao passo que percebemos hierarquias entre os grupos raciais, tendo o branco o grupo dominante, e nesse a perpetuação do racismo. Neste sentido uma categoria que pretendemos apreender ao longo da pesquisa, é o conceito de “branquitude”<sup>13</sup>, colocando a identidade racial branca, a luz relações étnico-raciais, enquanto elemento perpetuador das desigualdades de raça. Para isso, *a priori* nos sustentamos em (Rossato; Gesser, 2001, p. 11) que afirmam:

A identidade racial branca precisa ser analisada e conceituada para que possa conhecer-se, reconhecer-se e admitir a sua atuação histórica. Precisa descobrir-se como a agente contribuidor da hegemonia dominante e injustiça, por meio de ações ou mesmo atitudes de neutralidade que não deixam de ser uma posição política em favor do *status quo*.

No interior das hierarquias raciais, ser branco é ocupar um lugar simbólico, segundo Schucman (2012) não se trata apenas de questões genéticas, mas acima de tudo por lugares sociais que os sujeitos ocupam. Neste sentido, segundo Schucman (2012, p. 23) a branquitude,

É entendida como uma posição em que os sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente reproduz efeitos e materialidades. [...]

Reforçando esta perspectiva, Almeida (2019) define supremacia branca “como a dominação exercida pelas pessoas brancas em diversos âmbitos da vida social”, em que para pessoas brancas são atribuídas vantagens e privilégios, sejam no quesito econômico, social, político ou afetivo. Segundo Almeida (2019, p. 75) “[...] A ideia de supremacia branca pode ser útil para compreender o racismo, se for tratada à partir do conceito de hegemonia e analisada pelas lentes das teorias críticas da *branquidade* ou *branquitude*. Nesta direção argumenta:

De fato, o ser branco é uma grande e insuperável contradição: só se é “branco” na medida em que se nega a própria identidade enquanto branco, que se nega ser portador de uma raça. Ser branco é atribuir identidade racial aos outros e não ter uma. É uma

---

<sup>13</sup> [...] *whitness* ou branquitude se define como uma consciência silenciada “quase” incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais, que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito. (Rossato; Gesser, 2001, p. 11)

raça que não tem raça. Por isso, é irônico, mas compreensível, que alguns brancos considerem legítimo chamar de “identitários” outros grupos sociais não brancos sem se dar conta de que esse modo de lidar com a questão é um traço fundamental de sua própria identidade. Esse monumental delírio promovido pela modernidade, essa “loucura codificada” responsável por “devastações psíquicas assombrosas e de incalculáveis crimes e massacres” que é a raça, sempre opera no campo da ambiguidade, da obscuridade, do mal-entendido e da contradição. (Ibid., p. 78)

Na manutenção e reprodução desses privilégios materiais e simbólicos da branquitude, Bento (2002, p. 105) defende essa continuação como “pacto narcísico” do grupo racial branco, “um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios”.

González (1988) declara que a afirmação de que todos são iguais perante a lei, assume um cariz de formalidade na sociedade brasileira e age na manutenção da subordinação dos grupos negros e indígenas, graças a uma ideologia que ela denomina como “eficaz” a ideologia do branqueamento.

Diante dessa realidade é necessário construir caminhos para a mudança, Lélia Gonzalez, aponta um caminho através da configuração na nossa identidade racial enquanto povo negro, em contraposição a referência da América imperialista dos Estados Unidos, vista como comum para todos povos do continente americano, a intelectual elabora a categoria de *Amefricanidade*, no intento de estimular uma consciência efetiva dos negros enquanto descendentes de povos africanos. Nesta direção argumenta:

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, *América*, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *amefricanas/amefricanos* designa toda uma descendência: não só dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem, como hoje *amefricanos* oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa *Amefricanidade* que identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. (González, 1988, p. 77)

Para Nascimento (*apud* Ratts, 2006) era necessário “desafiar limites raciais e sociais no campo da produção do conhecimento na academia” empenhava quando dos estudos das relações étnico-raciais, sobre *o negro escrever a História do Negro*, esta história tão usurpada e apropriada ao longo da história por intelectuais brancos. Sendo assim, afirma-se a

obrigatoriedade de se questionar este lugar historicamente colocado, de hegemonia e poder exclusivamente para o grupo racial branco, e que precisa ser questionado e desestruturado.

[...]. Devemos fazer nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática. (Nascimento *apud* Ratts, 2006, p.38-39)

Essa autora fala do negro em sua coletividade; o racismo é perverso em suas várias faces, ele o é em suas expressões e ações cotidianas, nas nossas relações sociais, no ambiente acadêmico universitário, essa nos coloca esta possibilidade de reação ao racismo, e o enxerga como um fenômeno terrível para o negro ao longo de toda experiência de vida, desde a infância a constituição como adulto, essa se vale muitas vezes na sua escrita de experiências pessoais perpassadas pelo racismo, quando se vê em muitos espaços isolada por estar incluída em espaços majoritariamente brancos e ser a única negra. Nessa direção nos apresenta estratégias de oposição ao racismo, seja no reconhecimento de uma identidade racial, na luta dos movimentos negros e entendimento do fenômeno. (Ratts, 2006)

#### 2.4 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: LUTAS POR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Neste capítulo trataremos da educação, compreendida neste trabalho como instrumento de emancipação humana, e fruto das relações sociais que construímos em sociedade. Sendo assim, trazemos à tona a luta do movimento negro em torno de uma pauta prioritária dentro desse movimento, vista como alavanca fundamental para emancipação da população negra e de toda uma sociedade. Esse reconhecimento tem expressão na década de 1930, com a Frente Negra Brasileira, se intensifica em 1970, com a criação do Movimento Negro Unificado e os anos 2000 com criação das políticas públicas de ação afirmativa no campo da educação.

Percebemos que ainda perdura uma desproporção no que tange ao acesso ao ensino entre a população negra e branca, mesmo diante da decorrência de políticas públicas que atuam na ampliação do acesso à educação, desde os anos de 1990, para os negros (as). Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apontam que há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor preta, parda e indígena, segundo os indicadores sociais mostrados por este órgão nos últimos 20 anos. Entre 2016 e 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, entre a população preta e parda (pretos e pardos conformam a categoria negro, segundo o IBGE), passou de 9,8% para 9,1 %, e a

proporção de pessoas com 25 anos ou mais com ensino médio completo dentre essa população passou de 37,3% para 40,3%. No entanto, comparado a população branca, esses dados estão longe de serem equitativos, onde a taxa de analfabetismo era 3,9% e a proporção de pessoas com ensino médio era 55,8%, dentre do mesmo grupo etário. Este estudo do IBGE “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”<sup>14</sup>, ainda apresenta indicadores sociais que atestam a desigualdade entre negros e brancos no mercado de trabalho, distribuição de renda, violência e representação política; dados estes que confirmam que a população negra está muito aquém da democracia e cidadania brasileira.

Mas é fundamental pensarmos que a educação como parte das relações e gestada nos marcos da sociedade capitalista, produziu e reproduz relações de opressão, balizados pela estrutura capitalista, racista patriarcal, que segundo Mészáros (2008), no que tange a educação formal, são fruto de mercantilização, intolerância e alienação.

A educação, então, tomando seus estágios desde a educação básica até a educação superior, reproduz preconceitos, o racismo, o machismo, a homofobia. A sala de aula, dessa forma, se configura como espaço de socialização para os alunos, que vivenciam situações de discriminação raciais, de gênero e classe, no contato com as relações de alteridade e diferença que se colocam no sistema educacional. Somos frutos dessa educação hierarquizante, que coloca grupos étnicos em lugares de superioridade e inferioridade e a partir de Munanga (2005, p. 15) que sem assumir culpa “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.”

A sala de aula é um ambiente onde ainda se reproduz muitos preconceitos, a diferença é vista como algo ruim e algo a ser excluído, separado, não se valoriza o respeito a diversidade e a diferença. Cria-se no ambiente escolar uma cultura pautada na exclusão e não respeito as variadas formas de saberes.

Segundo Munanga (2005) há um preconceito também gestado na cabeça do professor, não sabendo este trabalhar com as diferenças no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, o autor pontua além da não-presença nos livros e materiais didáticos nas escolas a ausência do ensino das relações étnico-raciais, ademais, a presença de conteúdos

---

<sup>14</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf).

preconceituosos, estigmatizadores e hierarquizantes sobre o grupo étnico-racial negro, sendo assim um fator de evasão dos alunos negros (as).

As mobilizações dos movimentos negros e suas trajetórias no cenário político de lutas pela democracia e combate ao racismo, estão inscritas na história da sociedade brasileira e seu processo de desenvolvimento. Os movimentos sociais são parte fundamental da luta por democracia e direitos sociais e políticos, e em especial os movimentos negros, enquanto movimento de luta política fundamental para a garantia de Direitos Humanos, justiça social e emancipação, do povo negro e que se estende a toda população.

O Movimento Negro em especial a partir da década de 1930 empreende diversas estratégias de luta para melhoria da condição de vida da população negra. Domingues (2007, p. 101) define Movimento Negro como a luta dos negros na ótica de resolução dos seus problemas na sociedade, em especial aqueles oriundos da discriminação e do preconceito racial, que o marginalizam em diversos âmbitos, social, no sistema educacional, no mercado de trabalho, cultural.

Na década de 1930, o movimento negro avançou de modo significativo na criação, na cidade São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), no início do século XX, esta organização foi uma das mais expressivas entidades negras do país. A entidade criou um jornal, *o A Voz da Raça*, e desenvolveu vários projetos como escolas, time de futebol, teatro, departamento jurídico, espaços com ofertas de serviços médicos e cursos de formação política. (Domingues, 2007)

Domingues (2007, p. 106) afirma que as mulheres nesta época tinham participação expressiva no movimento negro “Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento”. Neste sentido ressaltamos a importância das mulheres na construção desse movimento e sua articulação política na luta por direitos.

No âmbito da luta pela melhoria das condições de vida da população negra, a educação adquire centralidade nas reivindicações do movimento negro. Segundo Silva e Gonçalves (2000) ao pautar reivindicações no âmbito da educação, os diferentes sujeitos dentro e fora da academia, o movimento negro questiona a situação do negro na educação e denuncia de forma sistemática o mito da democracia racial.

Nesse contexto, contrário a todas essas formas de dominação temos a luta dos movimentos sociais, e é com os Movimentos Negros que surgem pós-abolição e ganha expressividade em especial nos anos 1960, com as entidades negras, como Frente Negra Brasileira, FNB, na década de 1930, e muitos outros surgem posteriormente. Esses movimentos emergem na cena política no Brasil, com forte tom de denúncia a democracia racial que se acreditava reinar no país, é na perspectiva de denúncia ao que nomeamos o mito da democracia racial.

Segundo Gomes (2017, p. 25) o movimento negro articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra no decorrer da história, seja no campo social, cultural, político e educacional. A autora declara que a educação não é somente conservadora e estática e que “ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”.

Segundo Paixão (2013) nas relações raciais a amistosidade entre os diferentes grupos étnico-raciais só é possível mediante uma passividade dos grupos raciais subjugados e ou inferiorizados, frente às desigualdades abissais entre estes. Pois se estas diferenças são questionadas, esta relação amigável desaparece. Assim este corrobora:

Na medida em que esses grupos não reivindicassem igualdade, mais uma vez em termos econômicos, poder e prestígio social, as relações entre ambos os grupos poderiam transcorrer de forma amistosa nos momentos específicos das festividades, do lazer e da religião (as áreas moles do contato racial). Ou seja, as assimetrias é o preço que se paga pela paz. (Paixão, 2013, p. 134)

O autor menciona a importância do movimento negro nas frentes de luta, não de modo isolado, mas em parceria com outros segmentos da sociedade civil, movimentos sociais, intelectuais, envolvidos neste debate, e alerta para que não assumamos uma postura elitista frente aos negros e aos estudos das relações raciais, e coloca:

[...] muito possivelmente estaríamos reproduzindo o irônico termo forjado por Guerreiro Ramos (1995 [1957]) da *patologia do branco brasileiro* que, em termos sintéticos, denunciava a intelectualidade desse país por sua postura elitista diante dos negros desse país, tratando-os como se fossem alheios à nacionalidade brasileira. Assim, a fina ironia do velho Guerreiro residia justamente em mostrar as inversões que ocorriam entre uma elite branca que, ao estudara cultura dos negros brasileiros, falava como estrangeira sobre o povo, majoritariamente afrodescendente, como se esse fosse o estrangeiro. Desse modo, aquele segmento dava -se ao luxo de falar sobre a etnia negra ou sobre os problemas dos negros, como se essa questão não fosse ela mesma candentemente nacional, envolvendo todos os brasileiros, inclusive os brancos. (Ibid., p. 146)

Movimentos negros como: Imprensa Negra (1930); Frente Negra (1931), Teatro Experimental do Negro (1945), são criados e são protagonistas em movimentos de contestação.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, tinha como liderança o intelectual Abdias do Nascimento, o objetivo do TEN foi criar um teatro para atores negros (as), mas aos poucos estendeu seu campo de ação criando por exemplo, o jornal *O Quilombo*, atuando na defesa dos Direitos Humanos e direitos sociais e civis do povo negro. (Domingues, 2007).

Segundo Domingues (2007) na década de 1970 ocorre uma reorganização política da luta antirracista, acompanhando a ascensão dos movimentos populares, em São Paulo, foi fundado o Instituto de Pesquisas das culturas Negras (IPCN), em 1976, no entanto o autor salienta que as iniciativas empreendidas nesta década eram ainda inconsistentes e fragmentadas. Assim este afirma que com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, caracteriza um retorno no cenário político brasileiro do movimento negro organizado. Dessa forma destaca:

No programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização dos sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (Ibid., p. 114)

Na década de 1980 o movimento negro se destaca enquanto movimento social organizado, atuando em especial na denúncia ao mito da democracia racial, reproduzida pelo Estado brasileiro e nesta direção privilegia a agenda no campo da educação nas lutas nacionais, em 1995, em Brasília ocorre a Marcha Zumbi dos Palmares - contra o racismo, pela cidadania pela vida, esta marcha se configura como um marco histórico na luta do movimento negro.

Lima (2017) pontua que para além de denunciar o racismo e as desigualdades raciais dele provenientes reproduzidas historicamente, o movimento negro também tem elaborado ações e proposições pedagógicas, se opondo a matriz etnocêntrica e universal do ensino no Brasil, como as práticas pedagógicas e ações no campo educacional que estabelecem relação direta com os conceitos de cultura, nação e identidade.

Consideramos como uma das conquistas mais expressivas do movimento negro a aprovação das políticas de cotas, a Lei 12. 711/2012<sup>15</sup>, estas empreendem uma mudança da configuração racial e étnica nas universidades. Isso traz novas demandas a estas instituições e novas configurações no campo político, social e ideológico desses espaços. Segundo Almeida (2009, p. 6):

[...] São objetivos dessas políticas: a) Introduzir mudanças ou transformações no âmbito cultural, pedagógico, psicológico, as quais devem retirar do imaginário social idéias de supremacia e de subordinação de um grupo étnico- racial sob outro; b) Introduzir mudanças nas relações sociais e culturais de modo a valorizar a necessidade e a utilidade de políticas públicas voltadas para a diversidade e para o pluralismo; c) Coibir a discriminação do presente, mas conter os efeitos persistentes da discriminação do passado. Efeitos denominados de discriminação estrutural; d) Implantação e experimentação de uma cultura de diversidade e de maior representatividade dos grupos sub-representados nos espaços de poder, mercado de trabalho, políticas estatais; e) Ampliação da representatividade de grupos raciais e étnicos em espaços de poder.

Segundo Silvério (2017) o Movimento negro brasileiro tem contribuído no desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas, como a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura de África e Afro-brasileira na educação no ensino básico e nas universidades públicas e particulares, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a SEPPIR<sup>16</sup>, que trata das questões raciais e teve *status* de ministério.

Na agenda de lutas do movimento negro, Silvério (2017) considera do ponto de vista político dois fatores de relevância: a aprovação em 2003 da Lei nº 10.639, esta que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem orientado por meio de suas diretrizes curriculares, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio e aponta a necessidade da luta pela implementação efetiva dessas

---

<sup>15</sup> A Lei n. 12711/2012, garante a reserva de vagas de 50% das matrículas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. O art. 3º dispõe: Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).

<sup>16</sup> Com a reforma do governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2015, a SEPPIR, que possuía status de ministério passa a funcionar como secretaria, dirigida por Nilma Lino Gomes, no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e no governo do presidente interino Temer, em 2016, transfere as competências deste ministério para o Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/base-legal-de-governo/orgaos-extintos/das-mulheres-da-igualdade-racial-e-dos-direitos-humanos#:~:text=de%2029.09.2016-.Art.,sobre%20pol%C3%ADticas%20para%20a%20juventude>.

diretrizes e declara (Ibid., p. 126) “Entre a aprovação da Lei e sua implementação propriamente há um caminho longo a ser percorrido”.

Esta pesquisa realiza uma conversa entre o campo da educação e o serviço social, e mesmo não sendo matéria principal, frisamos que trabalhos vem sendo desenvolvidos sobre o trabalho do assistente social na educação, demonstram que refletir sobre a questão racial e a educação é primordial, em especial a partir de legislações que são sancionadas que versam sobre o combate ao racismo, em especial a partir da Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996.

A sociedade está em permanente transformação, posto nas relações seja de trabalho, políticas, sociais e econômicas, onde novas demandas profissionais éticas, políticas são postas para nossa categoria profissional, escolhas que são feitas, seja da dimensão coletiva enquanto categoria, seja individual na atuação profissional cotidiana. Coadunamos com Munanga (2005), na afirmação de que não será possível a efetivação da democracia no Brasil “[...] enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.”. Assim, a movimentação em torno da transformação societária, se trata das escolhas que tomamos no nosso exercício profissional, balizados pela realidade institucional e posta em sociedade.

### **3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA**

Neste capítulo temos como propósito abordar noções referente ao currículo e afirmar a escolha de uma perspectiva crítica do currículo para nosso trabalho e alcance nos nossos objetivos na pesquisa. Busca-se colocar a educação das relações étnico-raciais como instrumento de luta contra o conhecimento único na formação e enfrentamento ao racismo dentro e fora das universidades.

#### **3.1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTOS E OS MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A educação no Brasil não pode ser compreendida sem considerar o que o intelectual Clóvis Moura denomina como “problema do negro”, Moura (2019) em seus estudos realiza a análise da situação e perspectivas do problema do negro no Brasil, em seus variados níveis e segmentos, que formam a comunidade negra, a ideologia branca das classes dominantes e de camadas variadas da sociedade.

Este autor afirma que o negro brasileiro, em especial do sudeste e sul, tem a sua trajetória marcada por mecanismo de barragem étnica, que foram postas contra ele na sociedade branca. Assim são estabelecidas estratégias de seleção, de barragem social, bloqueios que o impedem de acessar lugares de privilégio ou compensadores sociais, e essa desigualdade se relava de modo contundente na educação.

Campos et al., (2022) vai afirmar que os indicadores de escolaridade no Brasil cresceu para todos os grupos raciais, há portanto um progresso na inserção de negros no ensino superior, o autor então argumenta esse crescimento expressos em dois momentos: 1) o primeiro o período que vai do final da década de 1990 até o final da década de 2000, onde se percebe melhorias no acesso e conclusão do Ensino Básico (fundamental e superior) e a expansão do ensino superior; 2) o segundo momento do incremento da inclusão de negros (pretos e pardos) e indígenas no ensino superior relaciona-se com a instituição do sistema de cotas, em 2012, o que consideramos um grande avanço em relação as políticas públicas fruto do investimento na educação nos penúltimos governos democráticos.

Destarte, Campos et al., (2022) salienta a existência de desigualdades educacionais entre os grupos raciais, que se justifica pela falta de acesso e permanência de negros e indígenas nas escolas, em grande parte pela desigualdade socioeconômica que atinge estes grupos, e pela falta de instituições de ensino nas regiões onde habitam essas populações, que estão em condições sociais, econômicas e regionais mais vulneráveis.

Ianni (1996) reitera que as classes dominantes instrumentalizam o Estado fazendo-se valer das e para benefício próprio das desigualdades raciais, regionais, culturais e outras, e também da desigualdade socioeconômica. E,

Em certa medida, as várias desigualdades são capitalizadas pelas classes dominantes. Uma das razões da reiteração do Estado autoritário no Brasil está na realidade das desigualdades raciais, regionais e culturais, o que permite que as classes dominantes joguem com elas, de modo a enfraquecer a capacidade de reivindicação e luta de amplos setores da sociedade civil. (Ibid., p. 138)

Outro ponto, que nos impele a considerar a questão étnico-racial na educação, são os preconceitos acadêmicos, que influenciam nos estudos, produções e pesquisas acadêmicas, Moura (2019,) afirma que alguns acadêmicos evocam uma imparcialidade científica que não encontramos nas ciências sociais, e colaboram para o fortalecimento de pensamento social racista que está imbricado no subconsciente do brasileiro médio. Visto isso, Moura (2019, p.39) declara:

Os estudos sobre o negro brasileiro, nos seus diversos aspectos, têm sido mediados por preconceitos acadêmicos, de um lado comprometidos com uma pretensa imparcialidade científica, e, de outro, por uma ideologia racista racionalizada, que representa os resíduos da superestrutura escravista, e, ao mesmo tempo, sua continuação, na dinâmica ideológica da sociedade competitiva que a sucedeu [...].

Munanga (2005) reitera que a sala de aula é um ambiente onde ainda se reproduz muitos preconceitos, a diferença é vista como algo ruim e algo a ser excluído, separado, não se valoriza o respeito a diversidade e a diferença. Cria-se no ambiente escolar uma cultura pautada na exclusão e não respeito as variadas formas de saberes. Munanga (2005, p. 15) assegura que longe de assumir uma postura culpabilizadora “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. A educação no Brasil vem sendo perpassada por um arsenal de ideologias racista e estigmatizantes que vão refletir no modo de ensinar/aprender e de fato espelhar na trajetória dos estudantes de todos os grupos raciais, e de forma negativa os negros e indígenas.

Sendo assim, a educação para as relações étnico-raciais surge com um conjunto de movimentos sociais que precedem as legislações sobre a EREER na educação. Movimentos políticos, como a Frente negra Brasileira, FNB, em 1936, a Imprensa Negra, O Teatro Experimental do Negro, TEN, sob a liderança do professor Abdias do Nascimento, durante o período de 1940 a 1960, o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNCDR) e o Movimento Negro Unificado, o MNU, como explicitado no capítulo anterior, vão ser as organizações políticas que desenvolverão uma luta política, que terá como objetivo principal o

combate ao racismo e que tem por meio da educação e da cultura, o desenvolvimento de propostas antirracistas, preparando o terreno para que adiante essas reivindicações se transformassem em instrumento jurídico. (Ferreira, 2019)

Nessa direção temos a criação da Lei 10.639/2003 a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE) que modificou a Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação nacional, com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim, dando direção, ordenamento para educação das relações étnico-raciais no Brasil. O parecer CNE/CP 003/2004 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana.

O parecer é um documento histórico, não só na educação brasileira, mas na história da sociedade brasileira, pois leva a sociedade a pensar essa diversidade, pensar as diferenças, as diferentes formas de saber dos variados grupos étnicos.

As instituições de ensino superior, essas que são marcadas pelo racismo e pela centralidade no saber eurocêntrico, as IES, são as instituições essenciais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação de cursos e programas que oferecem, assim como de projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial. Desse modo são instituídas ações a serem implementadas no ensino superior. (Brasil, 2013)

As ações principais para a educação superior são as seguintes:

- a) Adotar a política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros, negras e indígenas ao ensino superior;
- b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens em especial dos afro-descendentes, a esse nível de ensino;
- c) Fomentar Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino, que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Etnicorraciais;
- d) Implementar as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da resolução CNE/CP 01/2004, no que se refere a inserção da Educação das Relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;
- e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Etnicorraciais para todos os cursos de graduação;
- f) Incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES. (Brasil, 2013, p. 53)

A ERER não é e não pode ser uma mera disposição de conteúdo, Silva (2007) ratifica que educação das relações étnico-raciais tem como propósito formar cidadãos, mulheres e

homens, com a capacidade de conviverem em condições de equidade com os diferentes grupos étnico, assim respeitando as diversidades entre eles. Dessa forma,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. (Ibid., p.490)

Destarte, a educação das relações étnico-raciais, segundo Ferreira (2019, p. 105) é compreendida como uma prática que possui caráter de ordem: política, ética e moral; “Essa educação configura-se por meio de um ensino centrado em conhecimentos, atitudes e valores que contribuam com a melhoria das relações entre diferentes grupos, buscando a redução das desigualdades”.

Desse modo, se faz necessário nos perguntarmos: Qual sociedade nós queremos? Qual educação queremos para esta e para as gerações futuras?

O espaço do ensino é o lugar onde para além de obtermos uma formação teórica e técnica é o espaço dos encontros, da construção das relações, onde construímos afetos e desafetos, encontramos problemas, desafios, êxitos, lugar onde nos encaramos com nossas contradições e da contradição do outro. A professora Azoilda Loretto da Trindade, militante do Movimento Negro, e que possuía uma atuação voltada para educação das relações étnico-raciais, esta entendia o espaço da escola e desse cotidiano no espaço de ensino como o lugar “de pessoas buscantes, pesquisadoras da sua própria prática”, e também como o lugar das inquietações. Trindade (2005, p. 30)

A mesma compreende o espaço de ensino como um lugar que pode ser gestado a superação do racismo e das discriminações preconceituosas se propõe a falar do que ela colocava como “*Valores Civilizatórios afro-brasileiros da educação infantil*”, com a propósito de trazer a África na sua diversidade e afirmar que os africanos e africanos da diáspora que desembarcaram no Brasil e aqui construíram sua luta e vida, formaram valores civilizatórias que constituem a sociedade brasileira em seus vários aspectos, seja na educação, cultura, música, arte, gastronomia, arquitetura, economia e nos modos de viver; e que nessa pesquisa gostaríamos de trazer como referência para uma educação emancipadora, antirracista e

articulada com os valores afro-brasileiros, ela institui sete valores africanos mais destaca que existe uma infinidade deles

**Quadro 1** – Sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros

<b>VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS</b>
Energia Vital
Oralidade
Circularidade
Corporeidade
Musicalidade
Ludicidade
Cooperatividade

Fonte: (Trindade, 2005).

A professora ajudou a criar o programa onde foi coordenadora pedagógica “A cor da cultura”, que é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira e que produz material audiovisual para diversos canais abertos de TV sobre a cultura africana e afro-brasileira.

O Ministério da Educação, o MEC, em especial após a criação da Lei 10.639/2003, em parceria com a SEPPIR, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a SECAD, e com professores intelectuais da educação e de áreas interdisciplinares, estudiosos/as das relações étnico-raciais no país, produzem uma série de documentos, livros, revistas, orientações técnicas acerca da educação das relações étnico-raciais.

Sendo assim, os professores, docentes de escolas de ensino básicos, docentes do ensino superior, da graduação e da pós-graduação hoje possuem instrumentos, materiais, livros, publicações e uma gama de produção teórica referente a educação das relações étnico-raciais.

Sendo assim fazemos o mesmo questionamento de Silva (2007): se há a implantação dos marcos legais para a educação das relações raciais, porque elas encontram tanta resistência e tão pouca capilaridade nas instituições de ensino? E argumenta,

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e

a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos. (Ibid., p. 500)

Nessa direção Arroyo (2013, p. 77) reitera sobre a ausência dos saberes e conhecimentos das classes e coletivos populares nos currículos escolares, e realiza uma constatação,

[...] é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimento e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural.

Destarte é essencial compreender que as universidades e as instituições de ensino, sejam estas públicas ou privadas, são o lugar segundo Ferreira (2019, p. 199) de compartilhamento dos saberes “espaço em que a atividade de pesquisa deve compreender a realização de uma análise objetiva e crítica e estabelecer uma postura questionadora em relação às práticas sociais” Sendo assim, não se avança no combate à discriminação racial e do racismo, sem que temas transversais, como os temas sobre as questões étnico-raciais sejam tratadas de modo central nos currículos universidades, visto que sua ausência aguça as assimetrias entre negros e brancos.

É preciso afirmar que o currículo, está para além dos conteúdos dados em sala de aula, expresso nas suas disciplinas, avaliações, materiais didáticos, ele se expressa também no sujeito, no conhecimento de vida acumulado não só pelo corpo docente mas também pelo corpo discente, segundo afirma Arroyo (2013, p. 76), sobre a ausência nos currículos e nos livros didáticos dos saberes do magistério e dos coletivos populares, assim assevera que esta lacuna “[...]Faz parte das ausências desses sujeitos e deles mesmos com suas origens sociais, étnicas, raciais, do campo e das periferias[...]

De acordo com Silva (2005) no que tange a realidade brasileira, de realidade racial multiétnica e pluricultural, é primordial que as escolas, universidades e instituições de ensino em geral, ser garantido as seus estudantes o aprendizado sobre a cultura brasileira, sobre o povo negro, e coloca que esta capacidade de contemplar a pluralidade racial brasileira e o conhecimento construídos pelo seu povo dentro da sua especificidade e diversidade será um dos indicadores da qualidade da educação oferecida pelos estabelecimentos de ensino, desde a educação infantil até ensino superior. “Assim, pois, políticas curriculares de combate ao racismo são basilares para superar mentalidade monocultural, informada por preconceitos contra grupos que a sociedade mantém a sua margem e denomina de excluídos”.

Visto isso afirmamos, em especial no cenário de retrocessos que o Brasil enfrenta, na política, no sucateamento da educação, que as universidades, seu corpo docente e discente, cumpram, fortaleçam, afirmem a fundamental relevância dos marcos legais para a transversalidade étnico-racial nos currículos das instituições de ensino, não no sentido como salienta Ferreira (2019) de negar a existência de características comuns ou do que nos une como seres humanos, e sim de que o olhar para nossa diversidade étnica e cultural nos ajuda na compreensão de nossos problemas enquanto nação, como as desigualdades socioeconômicas, assim nos possibilita encontrar trajetórias para mudança e superação.

### 3.2 BALIZAS POLÍTICO-NORMATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

O reconhecimento de que as instituições educacionais reproduzem o racismo, de variadas formas, inclusive por meio dos currículos e em contrapartida acreditarmos que é possível que essa realidade seja transformada é premissa para consolidar a educação das relações étnico-raciais, que segundo Ferreira (2019, p. 105) tem um caráter político, ético e moral.

Com as considerações destacadas até aqui, podemos afirmar que o trabalho do assistente social se manifesta no processo de desenvolvimento das relações sociais na sociedade. Essas relações são compostas por múltiplas dimensões e pelas contradições das relações na sua dimensão social, política, cultural e econômica. Dessa forma o profissional se encontra inserido e permeado por essas dinâmicas onde o sistema capitalista, patriarcal e racista opera os seus diversos mecanismos de opressão, então, este profissional é requisitado a dar respostas as múltiplas dimensões da questão social. Este atua tanto no sentido de dar respostas as demandas da classe trabalhadora, como, pela mesma atividade, reproduzem antagonismos de classe. (Iamamoto, 2014)

Ao longo da história do Serviço Social a profissão apresenta balizas para um serviço social antirracista e para uma formação profissional que considere as relações étnico-raciais nesse processo. Esse intento é percebido ao longo da trajetória da profissão e apresenta grandes embates, mas tomamos como centrais e gostaríamos de destacar os seguintes marcos legais: O Código de Ética de 1993, as Diretrizes Curriculares para formação profissional em seus núcleos de fundamentação (1996), a criação do GTP's da ABEPSS na área temática "Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, feminismo, Raça/Etnia e Sexualidades" em

2010, o XIV ENPESS em 2014, os Subsídios para o debate da questão étnico-racial na formação em serviço social em 2017-2018.

As diretrizes Gerais para o curso do Serviço Social de 1996, formalizado pela ABEPSS expressa em seus Núcleos de Fundamentação, afirma a importância da formação profissional constituir-se na totalidade de conhecimentos, conhecimentos estes constitutivos da formação profissional e que são indissociáveis, são esses: 1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2-Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira. 3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Nosso código de Ética de 1993, em seus artigos, VI e XII, esses versam sobre a necessidade de enfrentamento a todas as formas de preconceito e o respeito a diversidade e o outro que o exercício profissional deve operar sem ser discriminado e nem discriminar, por questões de gênero, classe social, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (Abepss, 2012)

O núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, informa sobre o conhecimento da constituição econômica, social, histórica, cultural e política da sociedade Brasileira e a análise dos processos do desenvolvimento capitalista, nos seus impactos, econômicos, nas desigualdades sociais, de classe, étnico-raciais e de gênero.

Os grupos Temáticos de Pesquisa, os GTPs, foram criando em 2010, junto ao avanço da pós-graduação em serviço social, num contexto de estruturação e grupos de pesquisa, a partir dos debates articulados nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social, buscando fomentar e socializar a produção acadêmica dos pesquisadores da área 32. Segundo a ABEPSS (2015) os GTPs são grupos formados por pesquisadores de temáticas específicas que constituem subáreas do conhecimento em serviço social, os mesmos compõem órgãos de apoio acadêmico científico da ABEPSS. Assim foi criado o grupo temático “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades”, este GTP tem como intuito incentivar a cooperação, a produção teórica a articulação e fortalecer os debates e discussões em torno das categorias: gênero, raça/etnia, feminismos e sexualidades. (Abepss, 2015).

Segundo texto no site dessa associação<sup>17</sup>, no XIV ENPESS, em assembleia desta entidade foi aprovada por unanimidade a inclusão de pelo menos um componente curricular obrigatório na graduação de serviço social sobre os respectivos temas: relações sociais de classe, gênero, raça/etnia, sexualidades e geração. A entidade coloca a partir desse encontro algumas sugestões dentre essas: “o estímulo à realização de debates, eventos, oficinas e seminários temáticos sobre as relações de exploração/opressão de sexo/gênero, raça/etnia, geração e sexualidades”.

Na gestão ABEPSS (20017-2018) “Quem é de luta resiste”, temos a elaboração do documento “*Subsídios para o debate da questão étnico-racial na formação em serviço social*” este tem como objetivo contribuir para inclusão e fortalecimento da discussão étnico-racial na nossa formação e para o incremento de um Serviço Social antirracista.

Na contemporaneidade, no que diz respeito à formação profissional em serviço social e as relações étnico-raciais os avanços são perceptíveis, o que não esgota o debate nem a luta visto que o racismo está longe de ser superado. Souza e Pereira (2020) em pesquisa sobre a percepção dos formados/as e egressas/os sobre a incorporação do debate da questão étnico-racial na formação profissional do curso de serviço social na Universidade de Brasília, UnB, aponta através da sinalização dos participantes da pesquisa, esses afirmaram o fato de que a categoria profissional abarca o debate de forma marginal. A pesquisa considera;

Das/os 49 estudantes que participaram da entrevista estruturada, a maioria considerou que a questão racial deve ter espaço na formação da graduação em Serviço Social; 38 desconheciam a existência de grupos ou linhas de pesquisa no departamento sobre a questão racial; 37 consideraram que a categoria profissional contempla o debate de forma marginal e 32 afirmaram que o curso prepara parcialmente as/os estudantes para lidarem com as temáticas relacionadas a racismo e discriminação racial. (Souza; Pereira, p. 229, 2020)

A sociedade é o terreno fértil da investigação científica, a ciência social crítica pretende investigar as questões centrais do fazer histórico, os estudos e pesquisas em suas diferentes áreas empenha-se em questionar os padrões opressores vigentes da sociedade burguesa. Os movimentos sociais têm posição importante nessa relação, no espaço e território inserido com vistas a transformação da realidade.

É importante ressaltar que os sujeitos, constroem suas histórias, seus projetos individuais e coletivos, e que a realidade está para além do que nossa capacidade teórica

---

<sup>17</sup> Ver em: [www.abepss.org.br](http://www.abepss.org.br)

consegue apreender, são realidades perpassadas por conflitos, contradições, encontros e desencontros. Mas em contrapartida, segundo Almeida, Rocha e Branco (2019) o ativismo negro, no espaço acadêmico, tem fortalecido a perspectiva crítica de totalidade social, na construção do conhecimento e luta antirracista, anti-sexista, anti-classista, as autoras ressaltam a presença e ampliação nos últimos anos de coletivos de estudantes negros e negras e os esforços empreendidos no âmbito do conjunto CFESS/CRESS nas lutas antirracistas no interior do serviço social.

Gehlen e Chaves (2017, p. 256), afirma que o Serviço Social, no âmbito da Universidade, que é um lugar político por excelência, o ensino, a pesquisa e a extensão sobre as desigualdades sociais e direitos sociais, na formação de profissionais é uma permanente construção e isto requer instituições abertas e atitudes que combinem o conhecimento científico com o saber popular

O ensino é produto de um processo de construção coletiva, crítica, de profissionais com uma atitude propositiva em relação aos debates públicos em torno das diversas problemáticas referentes à questão social, dentro de uma condução que incorpora e promove propostas inovadoras [...].

Neste sentido, frente às mudanças que a globalização vem imputando ao mundo, em especial aos países de econômico e geopoliticamente periféricos, vem cobrando do serviço social intervenções e uma prática reposicionada frente a estas mudanças. Assim,

[...] Cabe identificar qual é o aporte que a universidade, enquanto instituição pública formada por acadêmicos vem trazendo a estes processos de reconstrução do público. O Serviço Social, no seu processo de amadurecimento intelectual, tem contribuído muito para a discussão, até pelo fato da política social ser o principal campo de pesquisa, de produção de conhecimento e de atuação profissional. No entanto, a dinâmica em que se processam as relações sociais exige exercícios constantes de aproximação da realidade, de idas e vindas ao objeto de estudo e intervenção. (Ibidem, p. 257)

Então trazemos nesta pesquisa de dissertação o questionamento neste capítulo do papel do Serviço Social na superação do racismo e como o seu currículo no âmbito da pós-graduação, essas universidades cumprem seu papel social de promoção de uma educação antirracista?

Na direção da luta política, como afirma Macedo (2017) que travamos a luta por significados desse currículo e não apenas no terreno epistemológico-formativo, onde se assume, segundo o autor um compromisso sociopedagógico da formação e dos formadores de professoras/es e educadores/as. E destaca então o mérito dos movimentos sociais nesta luta.

[...] Neste sentido, os movimentos sociais vêm jogando a última pá de cal na ideia de que o currículo é algo que, por ser muito complexo, não é, portanto, assunto das pessoas “comuns” e dos segmentos historicamente alijados dos bens da educação. Um

exemplo importante dessa superação é a apropriação demonstrada na publicação *Negros e currículo*, lançada no Congresso de Cientistas Negros em São Luiz do Maranhão no ano de 2004, onde intelectuais e cientistas advindos da luta do movimento negro no Brasil *ousam* e se *autorizam* a falar de currículo da perspectiva da formação histórico-cultural do povo negro, *mas, ao mesmo tempo, trazendo o campo curricular para o centro dos argumentos*. [...] (Ibidem, p. 30)

### 3.3 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

O currículo nesta dissertação é compreendido como uma construção social conforme Macedo (2017). No que tange ao estudo do currículo dentro da formação profissional em serviço social, ainda não temos uma produção teórica satisfatória nesse extremamente importante na área da educação, onde encontramos a maior parte da produção teórica e inclusive nesta pesquisa, e em qualquer área de formação profissional, a partir da concepção de que o artefato do currículo é parte, não sendo único, mas fundamental em qualquer formação profissional e acadêmica.

A interface entre a educação<sup>18</sup> e o serviço social caracteriza-se a partir de uma perspectiva crítica e de totalidade social, com vistas à construção de uma educação emancipatória, libertadora e possível para todos os/as sujeitos sociais, na concretude das relações sociais, considerando os marcadores de classe, gênero, raça e etnia.

O currículo moderno se consolida entre final do século XIX para o século XX. O currículo que temos hoje é inspirado no pensamento norte-americano, que à época, seus intelectuais estavam comprometidos com ideias dominantes com vistas a cumprir a função científica do início do século XX (Macedo, 2017).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999, apud Macedo, 2017, p. 37) as teorias críticas do currículo são corporificadas na segunda metade do século XX, essas teorias como cita o autor “efetua uma completa inversão nos “fundamentos das teorias tradicionais”[...]”.

Ao desconfiar do *status quo*, as teorias críticas vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem através dos *atos de currículo*. Chamamos de *atos de currículo* todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização, e avaliação de saberes, atividades,

---

<sup>18</sup> Neste trabalho, parte de uma educação que é construída a partir das relações sociais e reproduzida por esta, reconhecendo a importância de compreender este campo na perspectiva de totalidade. (MACEDO, 2017)

valores e competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (*Ibid.*, p. 38)

De acordo com Arroyo (2003) o currículo é um “território em disputa” segundo o mesmo nos sistemas de ensino o currículo é o núcleo mais central e um dos que mais estruturam a função da escola, por esse motivo este afirma que o mesmo tende a ser mais normatizado, em contrapartida também o mais politizado, inovador e ressignificado, assim Arroyo (*Ibid.*, p. 10) nos diz que “o currículo na prática são espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até crises da docência”.

O currículo, então, não são conteúdos prontos, e sim, uma produção do conhecimento alinhada aos contextos históricos concretos, perpassados pelos contextos sociais, políticos, culturais. O currículo, assim, expressa uma demanda da sociedade articuladas as novas demandas societárias.

Neste aspecto, necessário se faz tomar a cultura e o currículo como relações de poder. Mais precisamente: é necessário entender que as relações de poder configuram os processos de significação, e é aqui que o currículo tem um papel político de extremo compromisso com uma outra ética, com uma outra política que não seja o alijamento, tampouco do corporativismo disciplinar. (Macedo, 2017, p. 28)

Arroyo (2013) nos aponta que quando a diversidade dos sujeitos numa sociedade é ignorada, invisibilizada nas experiências humanas e somente algumas experiências são consideradas e tidas como relevantes, apenas estes sujeitos serão considerados válidos, legítimos, universais, assim como seus conhecimentos.

Nessa direção o mesmo afirma (*Ibid.*, p. 79):

O diversificado é o outro, os outros, não universal. Consequentemente os saberes, conhecimentos, valores, culturas dos outros, dos diversos não são componentes do núcleo comum, não são obrigatórios. Nessa lógica serão sempre secundarizados. Por essa lógica conclui-se que toda a produção cultural, intelectual, ética, estética dos coletivos diversos em região, gênero, raça, etnia, classe, campo, periferia, seja desconhecida no sistema escolar, nos currículos, desde a educação da infância à universidade. A parte diversificada é optativa às escolas. Logo não direito do ser humano universal. Uma lógica segregadora estruturante dos ordenamentos, das diretrizes e dos conhecimentos curriculares.

A afirmação do autor é muito importante para compreendermos como se articula e se reproduz a desigualdade e hierarquização no que tange aos currículos das nossas universidades, reprodução está que começa desde os anos iniciais nas escolas até chegar no ensino superior nas universidades desembocando nos níveis mais avançados de ensino como a pós-graduação. Então, assim como predominava a crença essencialmente racista de que os trabalhadores europeus eram mais qualificados e aptos ao trabalho assalariado diferenciando do negro, este

terá menos capacidade intelectual, revelando a inferioridade de sua raça, nas universidades ainda impera o conhecimento produzido pelo branco, homem e europeu.

O serviço social apresenta poucas obras sobre o estudo do currículo em serviço social, em 1995, temos o livro “*Conhecimento e currículo em serviço social*” de Janete Liasch Martins de Sá. A formação do assistente social em sua gênese apresenta caráter fortemente moral, disciplinante, filantrópico, no sentido de ajuste dos desvios sociais, era uma formação basicamente advinda da Igreja católica, pois a maior parte das escolas era gerida pela igreja. Então os Assistentes sociais iam sendo progressivamente absorvidos pelo poder público e pelas empresas, agindo nas organizações da assistência, na aplicação das leis em departamentos, nas empresas como mediador entre o capital e trabalho. Portanto era exigido um perfil profissional alinhado as determinações da igreja e as demandas requisitadas a épocas, orientados pela vocação e pelo manejo técnico e uma sólida formação moral. (Sá, 1995)

Entre as décadas de 30 e 60. A ABESS, em 1946, se organiza para regulamentar o ensino em Serviço Social, apresentando as bases da lei nº 1.889/53 e para o decreto nº 35. 311/54. Na década de 50 havia a influência da filosofia tomista atrelada à técnica norte-americana funcionalista. Assim, Corrêa e Gama (2018, p. 18) ratifica:

Ao examinar os currículos das primeiras escolas, Vasconcelos (2000) identifica também a influência do movimento higienista na formação em Serviço Social, dada a presença de disciplinas da área da saúde e a preocupação com a higiene presente na formação e atuação dos primeiros assistentes sociais.

No final da década de 1950 o serviço social tem um processo de rompimento com a corrente neotomista. Entre a década de 1980 e 1990, a profissão estabelece uma afinidade com a teoria crítica marxista. Apresenta a formulação do currículo mínimo em 1982, revisado em 1990, culminando nas Diretrizes Curriculares dos cursos de serviço social em 1996, empreendido pela ABESS, que se torna ABEPSS, em 1998.

O GTP “*Serviço social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, geração, sexualidades*” atualmente com a nomenclatura “*Serviço social, relações de exploração/opressão de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades*” foi fundada em 2010, é preciso expressar que esse grupo de trabalho foi fundamental para mobilização política dentro do serviço social por uma educação antirracista, é também um grupo que vem produzindo uma série de materiais e bibliografias sobre as questões de raça, etnia, gênero, geração, sexualidades, que orientam nossa formação e deveriam ser difundidas por todos os cursos de serviço social no Brasil.

Foi esse GTP, impulsionador em 2014, na Assembleia da ABEPSS em Natal-RN, no XIV ENPESS, aprovada por unanimidade, a *“inclusão de pelo menos um componente curricular obrigatório na graduação de Serviço Social, que aborde as temáticas relacionadas às relações sociais de classe, gênero, etnia/raça, sexualidade e geração”*. Apesar de compreendermos que o texto deixa expresso a classe como fundante da questão social e considera a raça somente para análise transversal, compreendemos a importância do marco legal, no entanto consideramos que é essencial continuar afirmando que a raça/etnia são categorias fundamentais e está articulada a classe e ao gênero, e não pode continuar a ser compreendida como coadjuvante na análise das relações sociais.

Sendo assim coadunamos com Rocha (2009), visto que as relações étnico-raciais operam como mecanismos de exclusão social e da exploração e desigualdade social posta na sociedade do capital. No entanto, diante da existência da falsa democracia racial, o preconceito e o racismo é invisibilizado. Visto isso, consideramos que se coloca como primordial a apropriação da categoria raça/etnia pelos assistentes sociais, como instrumento da apreensão dessas relações sociais seus atravessamentos.

A articulação das categorias de raça/etnia, classe e gênero pra compreensão das relações sociais e dos seus determinantes constitui fator fundamental para intervenção profissional, haja vista as demandas sociais de origem diversas que se colocam como desafio no cotidiano do trabalho do assistente social (Rocha, 2009, p.541).

Visto isso, o documento acima citado traz orientações:

- A inclusão, nos conteúdos curriculares obrigatórios, do debate sobre as relações sociais de classe, sexo/gênero, etnia/raça, sexualidade e geração de forma correlacional e transversal.
- A realização de, no mínimo, uma disciplina que tematize o Serviço Social e as relações de exploração/opressão de sexo/gênero, raça/etnia, geração e sexualidades, preferencialmente, antes da inserção da(o) estudante no campo de estágio. Aqui, ressaltamos, ainda, as Leis 10. 639/03 e 11645/2008, assim como a Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação- CNE/MEC, no que diz respeito à incorporação obrigatória do tema sobre relações étnico raciais nos currículos.
- O estímulo à realização de debates, eventos, oficinas e seminários temáticos sobre as relações de exploração/opressão de sexo/gênero, raça/etnia, geração e sexualidades.
- Apoio aos movimentos sociais e espaços de lutas anticapitalistas, antirracista, antipatriarcal e anti-heterossexista, por meio de parcerias, projetos de extensão, pesquisa, entre outros.
- A promoção de espaços de estudos e pesquisas sobre o sistema capitalista -patriarcal-racista-heterossexista e adultocêntrico.

No ano passado, em 2022, foi também a ABEPSS, com bases nas construções que vem sendo construídas e contribuído consideravelmente para a discussão da questão étnico-racial na profissão, que lançou um relatório sobre *“A inserção da educação para as relações étnico-raciais no âmbito do programa nos últimos cinco anos (2017- 2022)”*, que serviu para nos

apresentar um panorama, mesmo que ainda de forma menos aprofundado dessa realidade. E o cenário é desanimador, o mesmo informa que há um baixo número de docentes que pesquisam de forma direta a temática étnico-racial, um número de 61 docentes para um conjunto de 600, representando 10,1% do total. Esse número não é só insuficiente, e justifica as pressões e tensões políticas que vem sendo travadas por coletivos de estudantes e docentes negras dentro da universidade, pois o relatório revela que o número de docentes negros e negras nesses programas também é insatisfatório.

Esta carência que motivou, por exemplo, o movimento #MARCIAFICA<sup>19</sup>, na PUC-São Paulo, que é também umas das universidades pesquisadas neste trabalho de dissertação, um movimento organizado por alunos(as) do curso de Serviço Social pela permanência da docente Dra. Márcia Campos Eurico no quadro de professoras desta instituição, se colocando contrários a demissão da professora, segundo nota dos alunos a professora foi a única docente negra admitida em seus 80 anos de funcionamento.

Sendo assim devemos continuar nos questionando em que medida o serviço social ainda preserva e mantém essas bases conservadoras, pois preservar um corpo docente majoritariamente branco, numa profissão majoritariamente negra, é uma reprodução das nossas bases coloniais, como apresentamos anteriormente no capítulo 2. É necessário perceber o movimento da história e estarmos o tempo inteiro vigilantes quanto ao projeto ético e político que desejamos construir para nossa profissão.

---

<sup>19</sup> Nota completa, disponível no Anexo A.

## **4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO COMPROMETIDA COM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL**

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados encontrados e sistematizados, quais e quantas foram as disciplinas encontradas nos programas de pós-graduação selecionadas sobre a questão étnico-racial e sua relação com o levantamento de teses e dissertações dessas mesmas universidades. Trazemos a noção de práxis curricular e a presença e práxis dos sujeitos na formação profissional

### **4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO DO AMADURECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL**

A pós-graduação no Brasil tem como foco a formação de pesquisadores e docentes em universidades e instituições de pesquisa, desde 1961 a pós-graduação foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua regulamentação ocorre em 1969. Se constitui ainda como desafio para o Brasil e para educação a qualificação e fomento da formação qualificada de recursos humanos e que contribuam para o desenvolvimento do país. (Capes, 2019).

Os curso de pós-graduação *stricto sensu*, se concentram na pesquisa, na produção de conhecimento, busca o aprimoramento intelectual e científico por meio da ampliação da qualidade do trabalho acadêmico, no entanto segundo a Capes (2019), levando em consideração a grandeza do território e da população brasileira, a situação ainda é insatisfatória quanto a capacitação em nível de pós-graduação, esta afirma que hoje no Brasil temos oito doutores para cerca de 100 mil habitantes, um número ainda insuficiente diante das necessidades do Brasil.

Dessa forma sabemos que a pós-graduação possui sua função técnica, mas também possui sua função social e segundo Cunha (2013) esta ocupa no ensino superior um lugar reconhecidamente elitista, pois, enquanto o surgimento da graduação busca a atender a ampliação das vagas ofertadas no ensino superior, a pós-graduação indica o caminho inverso.

Ao longo da expansão dos cursos de graduação é que vão surgindo as legislações que consolidam o ensino em pós-graduação. Segundo Cunha (2013) à partir de 1965, tem-se a expansão das legislações em relação a este nível de ensino, a partir no parecer do Conselho Federal de Educação, é o que forja a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1974. Destarte, este autor destaca que o estudo pós-graduado exerce uma função que reflete na

sociedade, gera contradições, dentre estas está a demandas postas pelas empresas e indústrias para formação qualificada dos seus recursos humanos, e que vão formar quadros para o mercado.

A Capes (2019) afirma que a função social da pós-graduação pode ter caráter difuso na sociedade segundo suas respostas e produtos, entretanto coloca que este nível de ensino deve ser capaz de dar respostas as complexidades, sociais, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas. Os seus impactos devem se dar pela produção de transformação na sociedade brasileira, nos complexos problemas socioeconômicos do país, impactando na qualidade de vida dos brasileiros.

Em matéria do Serviço Social a pós-graduação irá se consolidar em meados dos anos de 1970, a partir da estruturação da PG no Brasil. É no bojo do Movimento de Reconceituação, em 1965, que o serviço social busca romper com suas bases tradicionais, que possuía uma trajetória histórica profissional, que privilegiava a dimensão técnico-operativa na nossa formação profissional. É na criação da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, ABESS, nos anos de 1980, e que posteriormente se transforma na atual Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa em Serviço Social, ABEPSS, que se dá a expansão da pesquisa em serviço social, neste momento há um incentivo a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* na área. (Abepss, 2015).

Nos anos 2000 ocorre uma expansão gradual dos PPG em serviço social, segundo dados da Capes (2019) no documento de área 32, em 2014, já havia 33 programas em serviço social, onde 16 eram de doutorado. Por meio dos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social, e de seus grupos temáticos, que surgem a partir de 2010, pode-se perceber um crescimento na formação profissional à nível de pós-graduação, e também um incremento na produção teórico, na pesquisa, que servirá de base para estruturar livros, artigos, coletâneas, da biblioteca básica dos cursos de serviço social, uma bibliografia segundo a Abepss (2019) “consistente, crítica, vasta, plural e contemporânea”. No entanto esta considera que mesmo diante dos avanços, e da consolidação e reconhecimento da pós-graduação em serviço social, não devemos esquecer que a educação de processa num contexto capitalista, e nas crises cíclicas do capital, que instrumentaliza as profissões, precariza o ensino e a educação, para dar respostas, solucionar e amenizar sua condição de crise estrutural. (ABEPSS, 2019).

Em relação aos dados segundo ao documento de área do Serviço Social da CAPES, na formação pós-graduada em serviço social, as universidades públicas superam as privadas, onde

as instituições privadas representam, 2,9%, as universidades comunitárias, 14,7%, enquanto as universidades públicas ocupam 78,8%, em 2016. Já me relação as áreas básicas temos: serviço social, política social, políticas públicas e economia doméstica, com destaque para as duas primeiras, 67,6% e 17,6%, respectivamente. E destacamos que sendo o documento a área 32, corresponde ao serviço social, possui maior número de programas na região nordeste, com 33,3%. (Capes, 2017)

A pós-graduação em serviço social no Brasil, nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1970, onde é dado seu impulsionamento, é elucidada nas relações históricas engendradas na sociedade, nas relações sociais e políticas no capitalismo contemporâneo. A profissão dessa forma é perpassada por profundas transformações colocadas pelas transformações societárias, pelo movimento político histórico, assim, nossa pesquisa da trajetória da pós-graduação em serviço social e sua expansão parte dessa compreensão, que a história não é estanque. (Carvalho e Silva, 2005)

As demandas do capitalismo, em especial no que tange à disposição e formação de recursos humanos para o trabalho especializado, no processo de industrialização do país. Desse modo, a pós-graduação atende a uma demanda do capitalismo, atuando na formação especializada de nível superior, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, surge em 1951 com esse objetivo. A Capes, em 1951, surge através de uma campanha, pela demanda de aperfeiçoamento de pessoal em nível superior, depois se transforma em uma comissão, em 1964, passa a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1981, passa a ser uma Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura, e então, em 1992, por meio da Lei nº 8.405/92<sup>20</sup>, torna-se uma autarquia federal, o que lhe confere uma maior autonomia, essa vitória foi fruto da mobilização política organizada nas universidades.

No entanto, recordemos que o Serviço Social, tem nas suas primeiras escolas, um currículo assentado em bases conservadoras, dados pela influência da igreja católica na profissão, na Doutrina Social da igreja, assentados na formação social moral e técnica.

A partir de Sá (1995) como visto anteriormente, compreendemos que em sua gênese o serviço social se assentava em bases fortemente conservadoras, o perfil profissional coadunava com as exigências morais e éticas da igreja católica e que o processo de rompimento com esta

---

<sup>20</sup> Ver em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>.

concepção só vai acontecer em 1950, aqui, ainda se preservava um olhar/fazer conservador da profissão, e entre os anos de 1980 e 1990 a profissão processa um alinhamento à teoria crítica marxista.

Neste período tendo começo na década de 70 a produção do conhecimento no serviço social em nível de pós-graduação apresenta considerável evolução, Carvalho e Silva (2005) vai salientar que a evolução acadêmica da profissão se dá por duas vias: pela inserção dos cursos de graduação, a priori ligados as instituições católicas, em universidades federais, e também pela criação e crescimento dos cursos de PG na área de serviço social.

No que tange à produção do conhecimento em relações étnico-raciais, sobre as áreas de concentração e linhas de pesquisa, as autoras acima não levantam nenhum programa com linha de pesquisa especificamente sobre a temática referida. (Ibidem, 2005)

Se tratando de produção do conhecimento, referente as teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2002 (foram produzidas 760 teses de doutorado e dissertações no âmbito da área 32). No triênio de 2001-2003, o eixo temático “etnia, gênero, orientação sexual, apresenta 7,6% na recorrência no montante dos trabalhos levantados, estando na quinta posição.

A autora faz um levantamento sobre a incidência dos eixos temáticos abordados na pós-graduação, o eixo “etnia/raça” apresenta as seguintes porcentagens, demonstrada no quadro abaixo.

**Quadro 2** – Produção bibliográfica no eixo “etnia/raça” dos Programas de Pós-graduação da área de serviço social, biênio (2001-2003)

EIXO “ETNIA/RAÇA”		
TIPO	F	%
Livros e coletâneas	05	2,25
Capítulos de livros	03	0,81
Artigos publicados em periódicos	10	1,10
Artigos completos publicados em anais	10	0,85
Total	28	1,06

Fonte: (Carvalho e Silva, 2005)

O quadro acima nos revela e ratifica a baixa incidência na produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em serviço social sobre as questões étnico-raciais, referenciadas no eixo acima citado.

Nesse momento é importante nos questionarmos, pra que? E para quem esse conhecimento serve? Se verdadeiramente o serviço social tem se comprometido com o combate ao racismo formando profissionais capazes de identificar e atuar no enfrentamento as formas de opressão.

Assim, segundo a CAPES (2019) no que diz respeito considerações finais sobre a pós-graduação na área 32: a ligação da profissão com o processo histórico, e salientar que a PPG em serviço social caminha em direção/conflui ao processo histórico desta profissão, e mais:

Nas produções bibliográficas e técnicas da área, destaca-se a potencialidade para apreensão das problemáticas que expressam as desigualdades socioeconômicas no país e a proposição de mecanismos e formas públicas de enfrentamento a essas desigualdades, bem como a formação de recursos humanos capazes de intervir qualificadamente nas expressões da questão social em níveis local, regional e nacional. (CAPES, 2019, p. 21)

O que torna latente sublinhar a partir do documento de área é que o serviço social avança como profissão e como área participe da produção do conhecimento e desenvolvimento da ciência, os programas de pós-graduação são fundamentais. Nos então apontamos as dinâmicas, sociais, econômicas e raciais que se entrecruzam e se alteram na sociedade.

Em relação aos dados segundo ao documento de área do Serviço Social, na formação pós-graduada em serviço social, as universidades públicas superam as privadas, onde as instituições privadas representam, 2,9%, as universidades comunitárias, 14,7%, enquanto as universidades públicas ocupam 78,8%, em 2016. Já me relação as áreas básicas temos: serviço social, política social, políticas públicas e economia doméstica, com destaque para as duas primeiras, 67,6% e 17,6%, respectivamente. E destacamos que sendo o documento a área 32, corresponde ao serviço social, possui maior número de programas na região nordeste, com 33,3%. (Capes, 2017).

Na área de Serviço social, percebemos uma relação inversa, quanto a oferta dos cursos de graduação e pós-graduação em serviço social. No Estado de São Paulo os cursos de graduação se expandem significativamente, tendo destaque para os cursos à distância, enquanto os programas de pós-graduação ficam restritos a apenas três universidades, essas, PUC-SP,

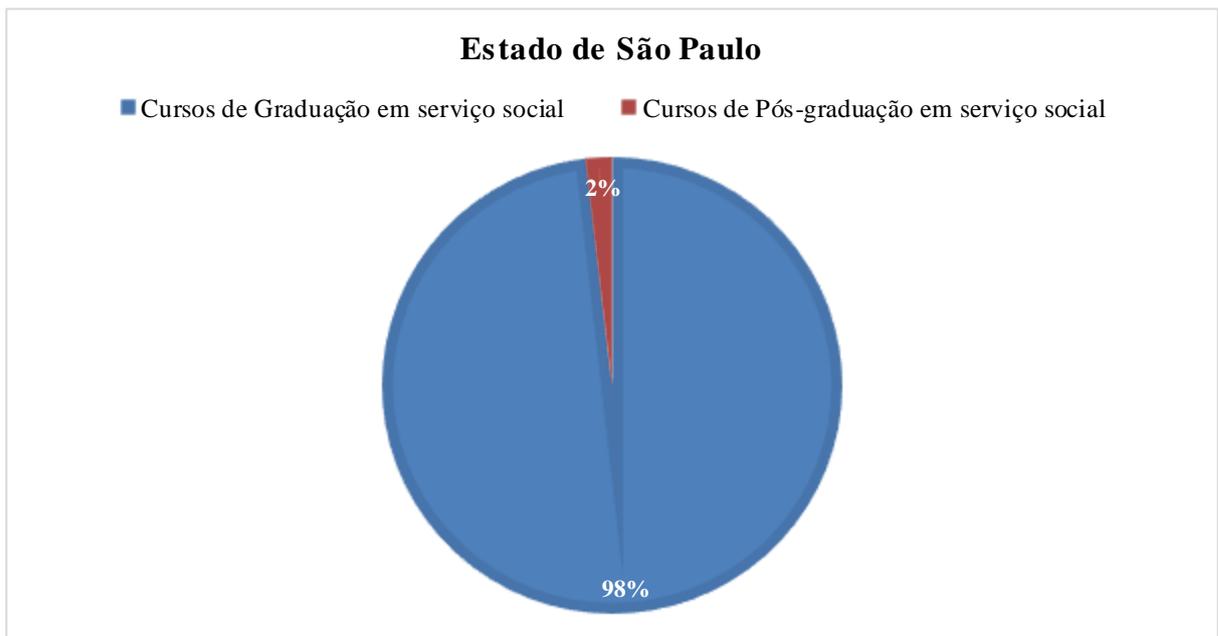
UNESP-FRANCA e UNIFESP. O quadro<sup>21</sup> abaixo apresenta os números, das graduações e pós-graduação no Estado e releva a diferença.

**Quadro 3** – Cursos de graduação e pós-graduação em São Paulo

ESTADO DE SÃO PAULO	
Cursos de Graduação em serviço social	Cursos de Pós-graduação em serviço social
164	3

Fonte: e-MEC e Plataforma Sucupira

**Gráfico 1** – Proporção e Cursos de Graduação e Pós-Graduação do estado de São Paulo



Fonte: e-MEC e Plataforma Sucupira

<sup>21</sup> Os dados obtidos sobre os cursos de graduação se deram através de busca do site da e-MEC, por meio dos filtros: cursos de graduação, serviço social, UF: São Paulo, modalidade: à distância e/ou presencial, situação: em atividade. Os dados dos programas de Pós-graduação foram obtidos da Plataforma Sucupira, filtro por áreas: serviço social, excluindo-se economia doméstica.

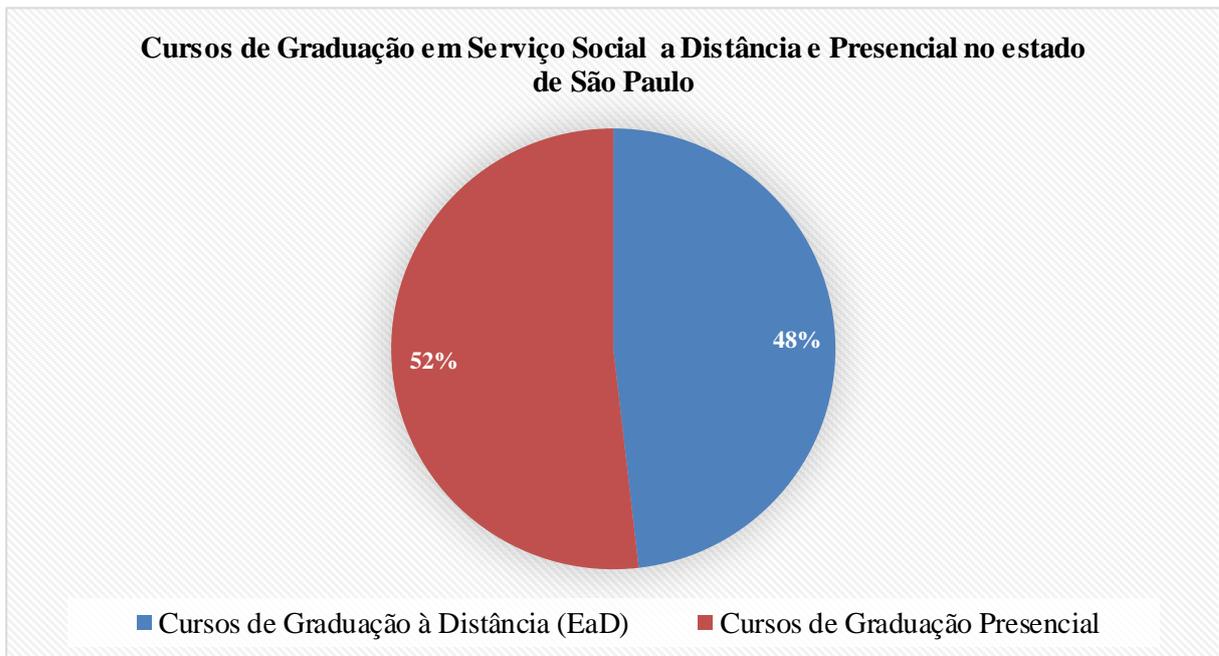
Há também um número expressivo dos cursos de graduação à distância, O CFESS (2014) apresenta esta realidade e pontua que o ensino na modalidade EaD tem sido utilizado como estratégia para ampliação das camadas da população no acesso ao ensino, e que esta modalidade representa expressão da mercantilização e da precarização na educação, contudo afirma que o intuito de trazer um panorama da educação à distância não é de culpabilização dos indivíduos, mas no sentido de demonstrar que a precarização possui relação direta com a desvalorização profissional.

**Quadro 4** – Cursos de graduação em serviço social à distância e presencial no estado de São Paulo

Cursos à distância (EaD)	Cursos Presenciais
79	85

Fonte: e-MEC

**Gráfico 2** – Cursos de Graduação em Serviço Social à Distância e Presencial no estado de São Paulo



Fonte: e-MEC e Plataforma Sucupira

Não podemos deixar de dizer que historicamente as populações mais empobrecidas e em especial os negros, ficaram à margem do ensino formal de ensino, então, não podemos negar que parte dessa população acessa o ensino à distância como possibilidade de formação e ascensão econômica. A universidade que conhecendo esta realidade de exclusão das camadas populares, deve criar mecanismos para entrada e permanência dos mesmos no ensino superior público.

Frente as mudanças que a globalização vem imputando ao mundo, em especial aos países de econômico e geopoliticamente periféricos, assim cobrando do serviço social intervenções e uma práticas reposicionada frente a estas mudanças. Assim,

[...] Cabe identificar qual é o aporte que a universidade, enquanto instituição pública formada por acadêmicos vem trazendo a estes processos de reconstrução do público. O Serviço Social, no seu processo de amadurecimento intelectual, tem contribuído muito para a discussão, até pelo fato da política social ser o principal campo de pesquisa, de produção de conhecimento e de atuação profissional. No entanto, a dinâmica em que se processam as relações sociais exige exercícios constantes de aproximação da realidade, de idas e vindas ao objeto de estudo e intervenção. (Gehlen e Chaves, 2017 p. 257)

Sobre os desafios par pós-graduação em serviço social Gehlen e Chaves (2017, p. 256), colocam que “ensino é produto de um processo de construção coletiva, crítica, de profissionais com uma atitude propositiva em relação aos debates públicos em torno das diversas problemáticas referentes à questão social”. Os serviços sociais na figura dos assistentes sociais enfrentam diariamente nos seus espaços ocupacionais as mazelas fruto das expressões da questão social., estas se traduzem nas opressões de classe, raça, etnia, gênero, sexualidades, geração, e demanda respostas qualificadas destes profissionais.

As autoras ainda afirmam que o ensino é resultado de um processo de construção coletiva e crítica de profissionais que se colocam contrários aos ditames do capital e que se propõe a atuar no interior dos debates coletivos contra as variadas formas de opressão impostas pela questão social. Nesse sentido argumentam,

[...] o ensino superior no atual contexto não está voltado às necessidades da classe subalterna, numa forte tendência de elitizar-se, com exigências cada vez mais produtivistas. Nesse contexto de transformações macrosocietárias e de intensificados desafios na consolidação de um ensino superior voltado a superação da mera produtividade, situa-se o Serviço Social com seu processo de formação que propõe a constituição de pensamentos críticos. (Ibid, 2017, p. 256)

Wanderley (2017) salienta por meio do Plano Nacional de Educação 2014-2024, onde consta em sua meta 14 o aumento gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto

sensu, indicando dentre as suas estratégias, a ampliação de financiamento aos programas e aos estudantes. A autora, portanto, coloca dois desafios para pós-graduação brasileira:

- As desigualdades sociais e dificultam a inclusão no ensino superior das camadas populares, em especial jovens negros e indígenas.
- Projetos societários em oposição a concepção de uma educação universal e de qualidade para todos.

Visto isso, a pós-graduação no Brasil, deve se orientar pela concepção de universalização da educação em nível pós-graduado, pois tende a abarcar uma parcela pequena da população, a classe trabalhadora na maioria das vezes não consegue acessar esse nível de ensino pois precisa priorizar o trabalho, que muitas vezes o impede de frequentar as aulas e ter a produtividade requerida. De outro lado, a manutenção e permanência dos estudantes das classes populares que conseguem acessá-la necessita ser priorizada, através de um programa consistente de bolsas, de assistência estudantil e atenção ao pós-graduando.

Segundo Almeida (2020) as políticas de cotas empreendem uma mudança da configuração racial e étnica nas universidades. Isso traz novas demandas a estas instituições e novas configurações no campo político, social e ideológico desses espaços. As universidades não podem mais ser lugares que reproduzem apenas o conhecimento eurocêntrico, e a pós-graduação não pode continuar sendo um lugar para pessoas brancas, dessa forma são muitos os desafios postos. Paula (2020, p. 177) coloca que os espaços educacionais “contribuem para a perpetuação de uma hierarquia cultural e intelectual europeia, que, apesar de contribuir, não responde em sua totalidade às questões apresentadas na realidade social de países colonizados, como o Brasil”.

Sabemos que para fazer pesquisa é necessário investimentos, promoção e manutenção dos órgãos de fomento à pesquisa, no entanto o que temos visto desde a reestruturação produtiva iniciada na década de 1970, e que vem se intensificando nos dias de hoje com a intensa mercantilização do ensino superior privado e público, atingindo a graduação as pós-graduações *stricto-sensu*.

Destarte, em relação ao ensino e pesquisa em serviço social, deve-se considerar a situação que enfrentamos nos últimos anos de pandemia da Covid-19, que compulsoriamente nos colocou em situação de isolamento social, e as universidades públicas e privadas de ensino presencial tiveram que se adaptar ao ensino remoto.

Dessa forma, na atualidade, os mercados da educação privada superior, se apropriaram dessa situação para consolidar e reafirmar o ensino híbrido segundo Santos, Morais e Piana (2022), desvalorizando o espaço físico das instituições e universidades como lugar de troca de saberes, de construção do conhecimento, de organização política e socialização de conhecimento. Essa realidade se soma, ao sucateamento e destruição da educação imposta no governo do então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Estes salientam:

[...] o cenário contemporâneo tem inaugurado um conjunto de desafios que se acentuam com a crise sanitária da pandemia de Covid-19, e que cujas determinações contraditórias inauguradas pela atual gestão genocida, negacionista e ultraconservadora influenciam diretamente no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento de pesquisas e na manutenção dos espaços das universidades públicas no País, afetando tanto os cursos da graduação quanto da pós-graduação (stricto e lato sensu). (Santos; Morais e Piana, 2022, p. 233-234)

Ainda falando dentro do contexto da pós-graduação em serviço social, um tema que é debatido é a relação entre produtivismo e produção científica, a ABEPSS pontua como um tema polêmico que se aprofunda na contrarreforma do ensino superior, este paradigma atinge tanto docentes como discentes nas exigências pelo volume exponencial de produção acadêmica. A entidade salienta que a pesquisa demanda qualidade na produção e análise criteriosa, e que o serviço social tem hoje uma expressiva produção graças aos seus docentes e discentes dedicados a produção de conhecimento. A ABEPSS, portanto, diferencia produção acadêmica de produtivismo, sendo essa a produção indiscriminada de publicações, sem exigências de qualidade.

Assim, afirmamos que a produção do conhecimento é de fundamental importância para qualquer área do conhecimento, pois é ela que oferece insumos para que respostas sejam dadas para o desenvolvimento societário, ela contribui para o avanço humano e para um projeto de sociedade democrático. Nesse sentido, nossa área contribui para melhoria da qualidade de vida da população, seja na incidência nas políticas públicas, nas universidades e instituições.

#### **4.1.1 Grupos Temáticos de Pesquisa em Serviço Social, “Relações de exploração/opressão de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades”: avanços e desafios**

Os grupos Temáticos de Pesquisa, os GTPs, foram criados em 2010, junto ao avanço da pós-graduação em serviço social, num contexto de estruturação e grupos de pesquisa, a partir dos debates articulados nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social, buscando fomentar e socializar a produção acadêmica dos pesquisadores da área 32. Segundo a ABEPSS (2015) os GTPs são grupos formados por pesquisadores de temáticas específicas que

constituem subáreas do conhecimento em serviço social, os mesmos compõem órgãos de apoio acadêmico científico da ABEPSS. São sete grupos segundo o quadro abaixo:

**Quadro 5** – grupos temáticos de pesquisa – por área

<b>GTPs – ABEPSS</b>	
1	Trabalho, Questão Social e Serviço Social
2	Política Social e Serviço Social
3	Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional
4	Movimentos Sociais e Serviço Social
5	Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social
6	Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades
7	Ética, Direitos Humanos e Serviço Social
8	Serviço Social, Geração e Classes Sociais

Fonte: Elaborado pela autora, dados da ABEPSS (2015)

Segundo a CAPES (2019), as produções bibliográficas da área do serviço social na atualidade se divide em eixos temáticos, dentre eles o eixo: Serviço Social, Política Social e Relações de Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade e Desigualdades sociais, econômicas e culturais; Sexualidades, identidades de gênero e direitos. A ABEPSS (2015) salienta que os grupos temáticos são uma estratégia de estímulo a solidariedade e de articulação entre os programas de pós-graduação da área 32, esses grupos privilegiam a cooperação mútua em detrimento da individualidade e do produtivismo acadêmicos.

Os GTP's espaços de produção do conhecimento e articulação da categoria, apresenta a seguinte ementa para o grupo “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades”:

:

Raça/etnia, racismo e capitalismo. Teorias raciais e pensamento social na formação brasileira: do século XIX à contemporaneidade. Estado, raça/etnia e racismo institucional no Brasil. O Movimento Negro e suas múltiplas formas de resistência e organização. Movimento de Mulheres Negras e o enfrentamento do racismo, sexismo, lesbohomotransfobia no Brasil: a contribuição do feminismo negro. Políticas públicas de equidade. Ações afirmativas no Brasil. Questão social e questão étnico-racial na formação profissional e no exercício profissional. (Abepss, 2015)

De acordo com Queiroz et al., (2014) a partir do Colóquio do GTP realizado no ENPESS em 2012, foi possível conhecer a articulação que vem sendo gestada entre a graduação e a pós-graduação em serviço social e o que vem sendo produzido em pesquisas e ensino.

Ainda de acordo com Queiroz, et al (2014 *apud* Almeida e Silva, 2012) verificou-se que no referido GTP aqui citado, as pesquisas que contemplam a ênfase “gênero” possuem grande expressão, referente aos números de publicação que são expressivos, em detrimento dos estudos sobre “raça/etnia, questão geracional/velhice e sexualidades” desse modo, ponderam que há a necessidade de estímulos aos docentes e discentes na produção acadêmica em relação a estes temas.

Rocha (2014, p. 159) considera que por mais que os GTP's ainda estejam em processo de consolidação, podemos conceber estes grupos como um avanço dentro da nossa categoria, no que diz respeito a inclusão das temáticas sobre a questão étnico-racial no currículo do serviço social. No entanto argumenta que para que esse avanço seja consolidado depende dos “esforços que serão empreendidos para que essa temática se consolide como campo de pesquisa e se concretize nos currículos e em outros componentes acadêmicos do processo de formação em Serviço Social”. Coadunamos com a autora e afirmamos que a inclusão da questão étnico-racial no currículo depende em grande parte da vontade política dos sujeitos, docentes, entidades de ensino e pesquisa e da comunidade acadêmica.

Ribeiro (2012) afirma que houve bastante resistência à implementação das políticas de ação afirmativa por conta “da ideologia e ao poder” e da existência de colocar essas políticas em segundo plano frente às universais. Há uma perspectiva de colocar as questões que são relacionadas às identidades, como questões específicas em relação a outras tomadas como generalista, universal.

Visto isso, é urgente valorizar a trajetória e fortalecer os movimentos sociais, o movimento negro e os demais movimentos e coletivos de combate a opressão que enxergam na educação uma ferramenta de enfrentamento as variadas formas de opressão, que impactam a vida das pessoas e as impede de acessar de forma igualitária benefícios e avanços sociais.

#### 4.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DOS (DAS) PESQUISADORES (AS)

**Quadro 6** – Número de teses sobre questão étnico-racial entre 2010 e 2020

Programa de PG	TESES				
	Nº de ordem	Autor (a)	Título	Palavra chave	Ano
PUC-SP	1	Eliana Pereira Silva	A flor que nasce do impossível chão: lutas e resistências de mulheres negras na periferia de São Paulo.	Resistência; Mulheres negras; Periferia da zona sul de São Paulo.	2020
PUC-SP	2	Márcia Campos Eurico	Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras (os) acolhidos (as).	Racismo Institucional. Acolhimento Institucional. População negra. Infância. Adolescência.	2018
PUC-SP	3	Ilka Custódio de Oliveira	<b>Mulheres negras idosas:</b> a invisibilidade da violência doméstica	invisibilidade social, pertencimento étnico-racial, envelhecimento, gênero, violência doméstica.	2016
PUC-SP	4	Ruby Esther León Díaz	Os reveses da ausência: as “questões raciais” na produção acadêmica do Serviço Social no Brasil (1936-2013)	Serviço Social, questões raciais, literatura acadêmica, produção de conhecimento	2016
UNESP	5	Maria Luisa da Costa Fogari	Transitando entre as políticas de assistência social e igualdade racial: produção e (re)produção da trama social dos negros.	assistente social. política de assistência social. política de igualdade racial. negros urbanizados. São Carlos.	2016

UNESP	6	Tais Pereira de Freitas	Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação	trabalho. mulheres negras. educação. emancipação. ética	2015
PUC-SP	7	Matilde Ribeiro	Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010.	Igualdade racial. Movimento Negro e organização de mulheres negras. Institucionalização das políticas de igualdade racial. Direitos raciais. Justiça social e racial.	2013
UNESP	8	Rutinéia Cristina Martins Silva	Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes.	questão racial. avaliação. estudantes	2013
TOTAL	8				

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 7** – Número de dissertações sobre questão étnico-racial entre 2010 e 2020

DISSERTAÇÕES					
Programa de PG	Nº De Ordem	Autor (A)	Título	Palavra Chave	Ano
PUC-SP	1	Tales Willyan Fornazier Moreira	Serviço Social e a Luta Antirracista: contribuições das entidades da categoria no combate ao racismo.	Serviço Social. Luta Antirracista. Entidades. Projeto Ético-Político	2019

UNIFESP	2	Adeildo Vila Nova da Silva	Das senzalas às prisões contemporâneas: a escravização e o encarceramento em massa como estratégias de contenção e de controle da população negra no Brasil.	Encarceramento; seletividade; racismo	2019
UNIFESP	3	Júlio Cezar de Andrade	Genocídio da Juventude Negra: uma configuração do racismo.	Pobreza, Violência, Genocídio, Questão Social.	2019
UNIFESP	4	Kajali Lima Vitório	O debate racial na agenda política do conselho federal de serviço social (CFESS)	mulheres negras; agenda política; CFESS; debate racial.	2019
UNIFESP	5	Priscila Lemos Lira	Movimento de Mulheres negras e o Serviço Social.	mulheres negras; Serviço Social; racismo; classes sociais.	2019
PUC-SP	6	Verônica Gomes Vassalo	Descolonização do currículo: A Questão Racial na Formação Acadêmica do Assistente Social.	Racismo. Questão Racial. Serviço Social. Formação. Serviço Social	2018
PUC-SP	7	Diogo Joaquim dos Santos	Racismo e resistência à discriminação: uma contribuição ao estudo das lutas sociais das negras e dos negros da classe trabalhadora.	Racismo; Resistência; Classe Trabalhadora; Discriminação no Mercado de trabalho; Emancipação Humana.	2016

UNESP	8	Miriam Maria Coelho	Democratização da educação ou mito? uma análise da política de ações afirmativas implantadas no CEFET-MG campus Araxá.	política de ações afirmativas. Negro. CEFET-MG.	2016
UNESP	9	Daniella de Souza Santos Néspoli	Raízes e sombras: luta e resistência na formação da identidade quilombola.	identidade quilombola. resistência. território. quilombola. reconhecimento de terra.	2013
PUC-SP	10	Eliana Aparecida Francisco.	Política de equidade de gênero e de raça/etnia na empresa Fersol – Mairinque/SP: uma experiência em construção – 1996/2010.	Questão de Gênero. Questão Étnico/Racial. Responsabilidade Social Empresarial	2011
PUC-SP	11	Márcia Campos Eurico	QUESTÃO RACIAL E SERVIÇO SOCIAL: uma reflexão sobre o racismo institucional e o trabalho do assistente social.	Racismo institucional. Ética profissional. Questão Racial. Serviço Social.	2011
PUC-SP	12	Ana Luiza de F. Biazeto	A diferença está na pele?: depoimentos de mulheres negras e brancas presas na Penitenciária Feminina de Sant'ana.	Racismo, Mulher negra, Sistema prisional feminino	2010
UNESP	13	Maria Luisa da Costa Fogari	Serviço Social e as políticas públicas para os usuários afrodescendentes.	Serviço Social. políticas públicas. afrodescendentes. processo inclusivo	2010

TOTAL	13
-------	----

Fonte: Elaborado pela autora.

Na realização do levantamento das teses e dissertações do ano de 2010 a 2020, sobre temas relacionados a questão étnico-racial, trazem conteúdos aprofundados em relação as variadas expressões dessa questão, que são: resistência de mulheres negras, a questão racial na produção do conhecimento em serviço social e no currículo, questão racial e políticas públicas, racismo institucional, racismos suas lutas e resistências, políticas de igualdade racial, políticas de ações afirmativas, questão racial e educação, genocídio da população negra e encarceramento, território e identidade.

A produção dessas pesquisas sobre a questão étnico-racial revela o processo de construção do conhecimento que vem sendo gestado pelos pesquisadores (as) da pós-graduação sobre esta questão. Essa produção revela a existência de interesse por parte dos estudantes dos PPG's em discutir sobre essas questões que são tão relevantes para população negra e toda sociedade de forma geral.

Se considerarmos a criação mestrado (1977) e doutorado (1992) da PUC-SP e criação mestrado UNIFESP (2016), percebemos que proporcional e periodicamente, quando levamos em conta a idade desses programas, a UNIFESP manifesta em grande avanço em relação a essa.

Na produção de teses notamos que dentro desse período vamos ter a primeira em 2013, com uma ausência nos anos de 2019, 2017 e 2012. Já nas dissertações temos ausências de temas sobre a questão étnico-racial nos anos de 2020, 2017, 2015, 2012, apesar no número total dessas ser mais expressivo que o de teses.

Destaca-se que o período escolhido é posterior há um conjunto de marcos legais para implantação da educação das relações étnico-raciais na educação, como a LDB, Lei 10639/2003, O Parecer 03/04 e a Resolução 01/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para educação as Relações Étnico-raciais e para Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a própria criação da SEPIR, mas também de movimentos no interior do serviço social para uma educação antirracista como citado no capítulo 3. No entanto não podemos deixar de destacar a Lei de cotas , Lei nº 12.711/2012, para ingresso no ensino superior, que foi um dispositivo essencial para entrada de jovens negros, pardos e indígenas no ensino superior público, a política de cotas provoca debates políticos dentro da universidade, trazendo tensionamentos para o espaço acadêmico, que com a presença maior de corpos negros trouxe a tona contradições e diferenças desses espaços que não eram tão fortemente expostas.

Aponta uma educação que está em constante movimento, segundo corrobora Gomes (2017. P. 25) “A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos.”

O que podemos inferir é que o aumento da parcela da população negra nos espaços acadêmicos, junto com o adensamento das discussões sobre o racismo na sociedade, devido a sua própria produção da desigualdade e diferença, vai refletir no interesse desses pesquisadores, em especial pesquisadores negros e negras, a desenvolver estudos sobre essas questões.

Almeida (2020. p. 9) ratifica o exposto acima em:

As pesquisas sobre ação afirmativa no ensino superior brasileiro realizadas nos programas de mestrado e doutorado nos últimos anos revelam uma tendência de aumento significativo dissertações e teses interessadas em aprofundar as tensões no campo teórico e político resultantes da implementação da política de reserva de vagas ou cotas raciais para negros, tendo em vista o enfrentamento da desigualdade racial no Brasil.

O que podemos considerar é que apesar de o número não ser quantitativamente expressivo, considerando todo o período, podemos afirmar que a temática étnico-racial vem sendo objeto de estudos desses pesquisadores(as) nos PPG's citados, mesmo diante das pesquisas que confirmam que esta produção está aquém do almejado, diante da centralidade que buscamos na produção teórica e do currículo em relação a questão.

#### 4.3 A EDUCAÇÃO DAS RELACÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE OS COMPONENTES CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Na próxima seção trazemos o levantamento dos componentes curriculares e seus respectivos ementários, destacando que não buscamos abordar um olhar conteudista sobre as mesmas, mas trazer à tona contribuições importantes do olhar sobre o currículo em serviço social e a implementação da educação das relações étnico-raciais no currículo desses programas, nesse sentido, ampliar nosso conhecimento sobre e aguçar o olhar crítico desse currículo.

#### 4.4 LEVANTAMENTO DOS COMPONENTES CURRICULARES: APROXIMAÇÕES E IMPRESSÕES

É importante pontuar que a análise dos currículos através dos componentes curriculares e ementários não é suficiente para trazer uma conclusão absoluta acerca do que é a inserção da educação das relações étnico-raciais no serviço social, no entanto, nos oferece insumos e nesse sentido nos aponta caminhos para desvelar quais são as barreiras e/ou impedimentos para essa inserção e então nos apontar possibilidades.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, implementou em 1971, os Estudos Pós-graduados em Serviço Social, inicia o curso de mestrado em 1972 e o doutorado em Serviço Social, em 1981, foi a pioneira a ofertar curso de doutorado em Serviço Social do Brasil e da América Latina. Em seu projeto pedagógico o curso articula o Serviço Social como profissão e área do conhecimento, face aos novos formatos da questão social no contexto da relação estabelecida entre o Estado e a sociedade. (PUC-SP). Possui conceito 7 na avaliação da CAPES. O programa tem como objetivo a formação de docentes e pesquisadores na área de Serviço Social, e se orienta pelas direções abaixo citadas:

- ao conhecimento do processo social como totalidade, da questão social em suas novas configurações e de suas expressões concretas hoje; à apreensão dos processos sociais que configuram a sociedade brasileira, tanto em suas determinações gerais, como em suas expressões e particularidades;
- ao conhecimento acerca do Serviço Social (pensamento e ação) e sobre as situações concretas com as quais trabalha, tanto para compreendê-las, como para formular propostas e alternativas profissionais enraizadas na realidade; à análise das Políticas Sociais e seus impactos sobre a população, em especial aqueles segmentos excluídos do acesso a bens, serviços e riquezas da sociedade;
- ao aprimoramento do exercício da docência superior em Serviço Social, em perspectiva interdisciplinar, e em estreita relação com a investigação. (PUC-SP).

No exercício de investigação da pesquisa, obtido através da base de dados da Plataforma Sucupira, foi encontrado uma disciplina<sup>22</sup> que contemplava sobre a questão étnico-racial, como descrito no quadro abaixo. Na busca que aparece como campo “disciplinas” na Plataforma Sucupira, na PUC- SP, obteve 185 resultados, onde constam: “disciplinas”, as ATP’s (atividades programadas) entre os núcleos de estudo e pesquisa e seminários temáticos. Vale ressaltar que nesta dissertação utilizamos o termo componentes curriculares em detrimento do termo “disciplina” no sentido de rompermos com o caráter disciplinador, de obediência às

---

<sup>22</sup> A nomenclatura dos componentes curriculares da PUC-SP são descritas como ATP’s.

regras que esse conceito ainda carrega, no entanto salientamos que os programas e a própria Plataforma Sucupira até este momento fazem uso desta terminologia.

**Quadro 8** – componentes curriculares sobre a questão étnico-racial PUC-SP

COMPONENTE CURRICULAR	NOME	CRÉDITO	NATUREZA	PERÍODO	NÍVEL
CC1	Atividade programada: questão racial, gênero e classe: a urgência do debate e sua relação com o serviço social	2	Optativa	2017	Mestrado/ Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora

O componente curricular acima é de natureza optativa, inscrita como “atividade programada”, possui crédito dois (2) é de natureza eletiva e é ofertada para o curso de mestrado e doutorado.

Identificamos que esta ATP conta como professora responsável a Profa. Dra. Maria Beatriz Costa Abramides e convidada a Profa. Dra. Renata Cristina Gonçalves dos Santos.

Apresenta conteúdo referente a questão étnico-racial, colocando o serviço social na superação dos processos de dominação de classe, raça/etnia e gênero, segundo cita sua ementa:

A construção social das identidades de gênero intimamente relacionada com as relações de classe social e raça/etnia na sociedade capitalista. Conceitos e paradigmas relativos à raça/etnia. Lutas sociais e políticas de combate às opressões. O Serviço Social e a superação dos vínculos entre opressão de gênero, raça/etnia e os processos de dominação e exploração de classe. (PUC-SP, 2022)

A sua justificativa cita que na pesquisa em serviço social a questão de gênero possui uma relevante expressão em detrimento da questão étnico-racial, que ainda possui uma lacuna. Carvalho e Silva (2005) em pesquisa sobre a produção do conhecimento no serviço social brasileiro, sobre a produção bibliográfica desenvolvida no contexto da pós-graduação dos 23 programas em implementação na área do Serviço Social na CAPES, considerando o período 2001 a 2003, vai constatar esse comparativo, nos eixos temáticos abordados, enquanto o eixo “gênero/violência” incidia em 6,79%, “etnia/raça” era 1,06% destes.

Além disso, o crédito da disciplina é 2 e de natureza eletiva. Entendemos que a escolha das disciplinas não deve ser imposta aos alunos, no entanto sobre a inclusão das disciplinas sobre a questão étnico-racial, (Ferreira, 2019, p.180 apud Silva 2005), aponta que envolve não somente

interesses sociais, mas “polêmicas, disputas, consensos e acordo entre aqueles que organizam a proposta curricular”. Sendo assim afirma:

Uma forma de desvalorizar o conteúdo étnico-racial pode ser a inclusão de disciplinas específicas sobre a temática étnico-racial como optativas, com uma quantidade de créditos e carga horária menores do que as demais disciplinas obrigatórias que compõe o currículo [...]. (Ferreira, 2019, p. 180).

No entanto contamos como relevante a presença de autores/autoras importantes no debate crítico das relações étnico-raciais fora e no interior do serviço social como: Angela Davis, Ochy Curiel, Frantz Fanon, Bell Hooks, Kabengele Munanga, Clóvis Moura, Márcia Eurico e outros, como apresentado no anexo \*.

Na UNESP-FRANCA, dentre os 25 resultados foi encontrada um componente curricular que citava a questão étnico-racial, como descrito no quadro abaixo, em “Tópico Especial: questão étnico racial e serviço social”.

**Quadro 9** - componentes curriculares sobre a questão étnico-racial UNESP-FRANCA

COMPONENTE CURRICULAR	NOME	CRÉDITO	NATUREZA	PERÍODO	NÍVEL
CC2	Tópico especial: questão étnico racial e serviço social	4	Optativa	2019	Mestrado/ doutorado

Fonte: Elaborado pela autora

O componente curricular encontrado possui crédito 4 e é de natureza optativa, a mesma traz a presença da questão étnico-racial e aponta para a relação do serviço social com esta, em sua ementa:

Análise histórico crítica dos elementos centrais da questão étnico racial no Brasil compreendendo os aspectos históricos da opressão da população negra no país, bem como as formas de manifestação do racismo na contemporaneidade e como se dá nesse contexto a relação entre o Serviço Social e a questão étnico-racial. (UNESP, 2022)

Podemos dizer que este resultado é um avanço, porém insatisfatório diante da urgência desta questão. Importante pensarmos os embates histórico-políticos dessa inclusão, a pressão dos movimentos sociais, e a luta no interior do serviço social que vem sendo travada por professores, alunos e militantes negros e brancos apoiadores.

O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Públicas da UNIFESP foi implementado em setembro de 2016, é o programa mais recente entre as universidades selecionadas e possui apenas o curso de mestrado, e tem como objetivos gerais, segundo informações do site oficial do programa, formar pesquisadores e mestres nas áreas de “Serviço Social e Políticas Sociais” e docentes para atuar no ensino superior em Serviço Social, proporcionar a qualificação profissional permanente, fomentar a formação de recursos humanos, gestão, acompanhamento e avaliação de políticas, programas e projetos sociais, promover o desenvolvimento de pesquisas e interesses tecnológico, social e científico. O curso possui nota 3 (CAPES), e se concentra em duas linhas de pesquisa: “Fundamentos do Serviço Social, Formação e Trabalho profissional” e “Trabalho, Movimentos Sociais e Políticas Sociais”. (UNIFESP).

Verificamos a presença de 7 componentes curriculares que versam sobre a questão étnico-racial, todas eletivas. No catálogo dos componentes curriculares duas são de natureza obrigatória, e entre as 17 eletivas sete possuem a presença do conteúdo étnico-racial, como segue no quadro abaixo.

**Quadro 10** - componentes curriculares sobre a questão étnico-racial UNIFESP

COMPONENTE CURRICULAR	NOME	CRÉDITO	NATUREZA	PERÍODO	NÍVEL
CC 3	Serviço Social e Questão Social	3	optativa	-	Mestrado
CC 4	Serviço Social e questão racial	3	optativa	-	Mestrado
CC 5	Trabalho, gênero e raça	3	optativa	-	Mestrado
CC 6	As determinações reflexivas entre capitalismo e racismo na sociabilidade moderna: ontem e hoje.	3	optativa	-	Mestrado
CC 7	A Ética na perspectiva ontológica	3	optativa	-	Mestrado
CC 8	Frantz Fanon, o racismo e os determinantes	3	optativa	-	Mestrado

	sociais de saúde: questões para o serviço social				
CC 9	Crianças, Adolescentes, Famílias e Políticas Sociais na Sociedade brasileira	3	optativa	-	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, na UNIFESP contamos com um total de 7 componentes curriculares, foram identificados elementos relativos a questão étnico-racial, como a intitulada “Serviço Social e questão racial”, a CC 4, parte da abolição da escravatura no surgimento do capitalismo e enfatiza a sub-representação dos trabalhadores negros na sociedade de classes, segundo a sua ementa:

No dia seguinte à abolição da escravatura, a população negra se viu às margens do sistema capitalista nascente. O Estado brasileiro fez um esforço para empregar a força de trabalho europeia, passando a considerá-la mais qualificada do que a força de trabalho que até então supria as necessidades coloniais. Na nascente sociedade de classes foi imposta a subproletarização ou a inserção periférica da(o)s trabalhadora(o)s negra(o)s no Brasil. Estes certamente engrossariam as filas dos que se tornariam a(o)s usuária(o)s de uma profissão que surge na década de 1930: o Serviço Social. No entanto esta área de conhecimento ainda pouco se dedicou ao exame desta complexa relação. Esta optativa tem por objetivo analisar os nexos entre capitalismo e racismo, ideologia do branqueamento e mito da democracia racial. O problema que norteará as discussões teóricas será a forma como a questão racial foi apreendida pelo Serviço Social ao longo de sua trajetória. (UNIFESP, 2022)

A categoria “trabalho” tem incidência relevante na formação em serviço social, no materialismo histórico dialético de Marx, do estudo da economia política, que versa sobre as classes sociais e explica as “classes” a partir da categoria do trabalho. Sendo assim a CC 5 “Trabalho, gênero e raça”, nos traz concepções centrais e fundamentais ao trazer a transversalidade étnico-racial, como cita sua ementa:

O gênero, a raça e suas especificidades oriundas da categoria trabalho como elemento fundante do ser social. As transformações no mundo do trabalho: a questão do emprego, novas formas de regulação e desregulação do mercado de trabalho e sua flexibilização. A feminização no mundo do trabalho e sua divisão sócio sexual e racial e seus desdobramentos nas esferas produtivas e reprodutivas

Encontra-se na CC 7 “A Ética na perspectiva ontológica” a presença de termos relativos a questão étnico-racial, que aborda a ética na perspectiva marxista e ao mesmo tempo considera as opressões de classe, raça e gênero, instituídas na sociabilidade burguesa:

A ética na tradição marxista. O reconhecimento da genericidade humana na relação com humano-singular. A constituição de valores/desvalores na sociabilidade burguesa e as opressões de classe, raça e gênero. Sociabilidade burguesa e processo de desumanização. A contribuição da ética marxista no enfrentamento ao conservadorismo. (UNIFESP, 2022)

Apontamos como expressiva a presença de componentes curriculares sobre a questão étnico-racial no PPG da UNIFESP, apesar de sua natureza eletiva, colocamos como forte hipótese a presença de docentes negros e negras que são pesquisadora das relações étnico-raciais, como as professoras, a Dra. Renata Cristina Gonçalves dos Santos, Dra. Marcia Eurico, e o Dr. Deivison Mendes Fautisno, enfatizamos a importância de docentes negros nos programas, e docentes estes que vêm fazendo o enfrentamento político e acadêmico dentro da universidade, fazendo com que esses PPG's implementem os marcos legais para efetivação da educação antirracista.

Cabe destacar que somente o CC 3 “Serviço Social e Questão Social” disponibiliza as respectivas referências bibliográficas, é imperioso ressaltar que esta é uma carência presente nos sites oficiais dos programas pesquisados, fato que debilita o enriquecimento do processo investigativo e dificulta ou impede o acesso ao dado.

Seria de fundamental importância por exemplo, para pesquisa, investigação e leitura sobre a realidade e suas condições, da inserção sobre a questão étnico-racial no currículo do serviço social, se nas referências bibliográficas e na própria biblioteca básica dos cursos de graduação e pós-graduação tem sido progressivamente incluída a produção teórica que os (as) pesquisadores (as) da nossa área vem produzindo sobre a questão em destaque nesses mesmos programas.

Portanto, compreendemos o currículo a partir de Macedo (2017, p. 27) como uma construção social e que “o currículo, como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” E que este é permeado por lutas e lutas por significado. Sendo assim, um currículo vazio de temáticas sobre a questão étnico-racial é um currículo que se coloca aquém da realidade social brasileira.

Neste estudo confirmamos que os componentes curriculares acerca das relações étnico-raciais ou são insuficientes ou não ocupam um lugar de destaque nos currículos dos PPG's, que levantamos a hipótese, ou por serem componentes curriculares isoladas que não dialogam com as demais ou por serem de natureza optativa, ou por centralizarem a discussão da questão étnico-racial, sendo esta uma questão central e estrutural na nossa sociedade e que portanto deve ser discutida com profundidade concentrada apenas em um único componente, que deve dar conta de todo o debate, sendo assim temos componentes curriculares compactados, que não dão conta da complexidade, profundidade e o olhar de totalidade sobre essa questão.

Esse dado, assim compreendemos, está associado ao resultado que o relatório citado acima traz sobre a ausência das relações étnico-raciais nos PPG's, este argumenta:

Esse dado é bastante provocativo e demanda nossa reflexão, na medida em que a ausência do debate acerca das relações étnico-raciais ou sua apreensão de maneira superficial e fragmentada, causa prejuízos não apenas à direção social do projeto de formação contido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), mas ao serviço oferecido à população usuária nos diversos espaços de trabalho no campo das políticas sociais que, em sua maioria, é constituída de negros e negras. (Abepss, 2022, p. 10)

Podemos associar causas prováveis a inserção ainda fragmentada das relações étnico-raciais no currículo dos PPG'S, que o relatório aponta como a falta de coordenadores/as negros nos quadros desses programas. Mostra que dentro do universo de 36 ppg's 35 que participaram da pesquisa, apresenta-se assim a autodeclaração dos coordenadores: brancos/as, 24, (68,57%, 8 (22,86%) pardos/as, 2 (5,71%) pretos e 1 (2,86%) se declarou como indígena. Outra é a falta de docentes negros e negras nesses mesmos programas, das respostas coletadas nos questionários, indicam que no total temos 71 docentes negros/as, indígenas e/ou quilombolas em todos PPGs da área, o que corresponde somente a 11,8%<sup>15</sup>. Em contrapartida, no que concerne a docentes não-negros/as, indígenas e/ou quilombolas, esse quantitativo se refere a 529 docentes, o que significa 88,2% do total.”, é um fosso muito profundo esse indicativo, visto que atualmente, 50,34% da categoria de assistentes sociais se autodeclararam negras/os (pretas/os e pardas/os) (CFESS, 2022). Cremos que existem outros condicionamentos, mas que perpassam a subjetividade dos seres humanos dentro dos espaços acadêmicos, que é a vontade política dos indivíduos. (ABEPSS, 2022).

Uma das tensões que emerge dessa realidade exposta é o tensionamento dos coletivos negros, que trazem como reivindicação importante tem sido a contratação de professores e professoras negras, com cotas em concursos públicos para docentes, em especial docentes especializados sobre as temáticas negras. Sendo assim:

Nessa direção, quando demandam a contratação de professores pesquisadores na área das relações étnico-raciais, os estudantes argumentam que o corpo docente atual das universidades brasileiras, além de apresentar flagrante desigualdade por cor, favorecendo explicitamente pesquisadores brancos, não têm formação adequada para trabalhar assuntos que emergem da curiosidade acadêmica do novo alunado. Segundo relatos de integrantes desses coletivos, muitos estudantes abandonam seus temas originais de pesquisa ou mesmo precisam buscar alternativas em outros cursos ou em outros centros universitários para conseguir desenvolver seus trabalhos — muitas vezes considerados de menor importância pelo establishment acadêmico, na avaliação desses discentes. (Guimarães; Rios e Sotero, 2020, p. 319)

A formação que é formatada por meio do currículo deve inspirar que o olhar sobre a realidade seja crítico, como o deve ser o currículo. Dessa forma defendemos nessa pesquisa um currículo capaz de ir de encontro às estruturas de opressão de classe, etnia e raça, gênero, sexualidades e que portanto confronta o processo de homogeneização dos sujeitos.

Assimilando a ideia de que o currículo reproduz a sociedade, sua estrutura e dinâmica, seja em níveis classistas, seja em níveis de outras formas de hierarquização, como as exclusões étnico-raciais, por exemplo, a crítica curricular denuncia também o processo de homogeneização veiculado pelo currículo, em favor dos grupos hegemônicos e suas cosmovisões. Reivindica enfaticamente que as formações assumam a preparação para uma competência política capaz de desvelar as injustiças e, via o ato educativo, afirmar políticas justas, tomando como referência a heterogeneidade da sociedade. Formação socialmente justa e aprendizagem com e pela diferença constituem as pautas que sintetizam a proposta curricular crítica. Aqui a formação é, em muito, a construção de um senso crítico construído a partir de uma compreensão radical do que seja histórica e socialmente as ideologias das sociedades capitalistas e suas políticas de configuração. (Macedo, 2017, p. 57-58)

Este estudo confirma no que tange a disciplinas que versam sobre a questão étnico racial nos currículos dos programas de pós-graduação em serviço social, no que que toca aos conteúdos disciplinares, é que diante dos avanços, ainda precisamos alcançar um nível de solidez, profundidade e comprometimento com a educação antirracista, visto que disciplinas isoladas, não darão conta de todo trabalho a ser empenhado.

Esse dado justifica, portanto, o que Guimarães, Rios e Sotero (2020) nos apresenta sobre as reivindicações dos negros nos espaços acadêmicos, uma que diz respeito a presença de autores e autoras negros nas referências bibliográficas dos componentes curriculares. Sendo assim, realizam eventos de extensão, congressos para se organizarem politicamente, debatendo assim o pensamento e ideias de autores e autoras negros conhecidos nacional ou internacionalmente. A segunda reivindicação diz respeito às temáticas estudadas no currículo [...] aos temas relacionadas à história e às culturas negras e africanas, assim como assuntos referentes às desigualdades e formas de opressão racial, carece constar na estrutura curricular obrigatória, seja em forma de componente curricular independente, seja na reformulação dos conteúdos dos componentes já estabelecidos.

Em contrapartida aos resultados levantados, não podemos deixar de citar avanços e vitórias, como o da Resolução nº 04/2023, do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) da Universidade Federal da Bahia, a UFBA, esta estabelece normas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, que estipula que “todos os cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia deverão ter, pelo menos, um componente curricular obrigatório com o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e dos povos Indígenas (ERER) e as Licenciaturas, um componente curricular obrigatório com Educação em Direitos Humanos (EDH), nas suas matrizes curriculares, a partir do primeiro semestre de 2025”.

No mais devemos continuar lutando, visto que constatamos por meio deste levantamento que a questão étnico-racial não é encontrada de modo contundente no currículo deste programa de pós-graduação, e demonstra uma realidade triste da formação profissional em serviço social, que não se compromete com uma educação da relações étnico-raciais na sua formação. Ressaltamos também a relevância de uma análise mais aprofundada e complexa dos componentes e do currículo de modo mais abrangente, visto que somente através desta teremos um conhecimento mais completo e sistematizado sobre esse cenário na nossa profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foi esboçado nessa dissertação a formação sócio-histórica no Brasil conformou uma educação racista e excludente, tanto na produção do conhecimento, do que era produzido teoricamente, tanto do ponto de vista da exclusão dos negros dos espaços formais de educação. A luta do movimento negro brasileiro ao longo da história foi que nos permitiu alterar essa configuração colocada na educação e que até os dias de hoje se processa. É perceptível que a fotografia do ensino superior vem se alterando, o perfil não é somente de pessoas brancas da classe média, hoje temos uma configuração um pouco mais diversa, onde é possível visualizar corpos negros, indígenas, pessoas da classe trabalhadora em sua diversidade de gênero e sexualidades. Todavia essa mudança ainda não expressa um cenário ideal visto que a população brasileira é majoritariamente negra, no entanto não somos maioria nas universidades, em especial as públicas e com ensino de qualidade.

Essa dissertação assim, se propôs a analisar a presença da educação das relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação em serviço social na região sudeste, onde foram muitos os desafios, em particular pelo período pandêmico que alterou profundamente nossas relações sociais e nosso cotidiano nas universidades, nossas pesquisas e a nossa saúde mental. Mesmo diante desses desafios demos prosseguimento à conclusão dessa dissertação, sendo assim, creio que este material servirá de apoio e inspiração para outros (as) pesquisadoras (es) e trabalhos futuros.

No levantamento de teses e dissertações sobre a questão étnico-racial nos programas pesquisados, no período de 2010 a 2020, 10 anos, encontramos um total de 8 teses e 13 dissertações. O que constata que a questão étnico-racial tem sido objeto de estudo e nos aponta o interesse por parte dos pesquisadores de questões importantes e pautas muito “caras” para a população negra no campo das relações étnico-raciais, como por exemplo o extermínio da juventude negra.

Destacamos o desafio que foi o acesso a base de dados dos programas de pós-graduação e da Plataforma Sucupira, que apresenta tanto ausências de certas informações e dados importantes como as referências bibliográficas dos componentes curriculares, quanto uma falta de padronização, organização e falta de facilidade no acesso aos dados.

No levantamento dos componentes curriculares sobre a questão étnico-racial encontramos dessa forma: 1 na PUC-SP de natureza optativa, 1 na UNESP-Franca de natureza

optativa e 7 na UNIFESP todas de natureza optativa. É possível mostrar que existe uma transversalização da questão étnico-racial na UNIFESP, visto que o debate da raça e da questão racial está presente nos componentes curriculares que debatem questões essenciais do currículo do serviço social, como classe, ética, trabalho, questão social e gênero. Na PUC-SP e na UNESP-Franca há uma concentração da questão étnico-racial em um único componente.

Esse resultado nos aponta pontos positivos, pois ele expressa, no dado, a materialização da luta tanto do movimento negro, quanto da articulação da categoria, em especial dos assistentes sociais negros e negros, nas bandeiras de luta da ABEPSS, nos embates nos espaços de decisão, dentro da sala de aula para ampliação do debate da questão étnico-racial na nossa formação profissional. Do ponto de vista político, revela que o que vem se processando dentro da categoria e para fora dela, nos embates realizados nos variados espaços de diálogo e decisão, reverberam na formação profissional através de mudanças que são requisitadas e transformam a vida de muitos estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação em serviço social onde estas alterações chegam.

De outro modo, nos mostra que a implementação da educação das relações étnico-raciais ainda não se dá de forma efetiva dentro dos programas, de modo transversalizado, nos componentes curriculares, nos grupos de pesquisa e extensão. Sendo assim, a compreensão da questão social se processa de forma fragmentada e estigmatizada, visto que sem o estudo da formação social histórica da sociedade, do racismo como reprodutor de desigualdades profundas, não é possível se realizar uma intervenção qualificada.

A feitura dessa dissertação trouxe muitas inquietações e a certeza de que eu escolhi pesquisar a educação das relações étnico-raciais, porque sou uma entusiasta da educação, no seu sentido crítico, educador, transformador, emancipador e porque nasci negra numa sociedade racista, e portanto, a luta contra a opressão sempre me motivará.

Escrever foi uma escolha, talvez mais instintiva do que consciente, mas me apoiando em Conceição Evaristo, acredito que a *escrevivência* de mulheres negras, carrega a potência transformadora da história, “e a escrita entra como exercício de falar dessas coisas fora do lugar, de indagar essas coisas, de fugir dessa realidade, mas, ao mesmo tempo, me potencializar para enfrentar a realidade”. Nessa direção, escrevo, porque ainda acredito, e percebo que a educação apresenta múltiplas possibilidades de mobilização para que possamos nos deslocar para outros lugares, que não da opressão e da barbárie. (Guzzo, 2021)

A educação das relações nos mostra uma potência, no que tange a construirmos um ensino pautado no respeito as nossas diferenças e de enxergar na diversidade e da mobilização contra a “história única”, o caminho para nossa possível emancipação. Numa sociedade onde direitos básicos, como alimentação, moradia, educação, emprego, ainda são negados para população negra, buscar modificar essas estruturas não é delírio, nem provocação de pessoas negras como alguns insistem em colocar, se acreditamos na democracia como valor fundante de uma sociedade, devemos, todos e todas, lutar contra as opressões que nos atingem enquanto povo.

Desta feita, pretendo provocar com esta dissertação os assistentes sociais, professores/as, profissionais de todas as áreas de atuação e frentes, de todas as raças e etnias, mas em especial os não negros, a nos organizarmos na construção de uma educação antirracista e de um serviço social que se movimente constantemente por uma formação antirracista, já que segundo Angela Davis “a luta contra o racismo é uma luta constante”.

Desse modo, entendemos que a partir das tomadas de e direcionamento da categoria no sentido da construção e disputa, no que constitui o modo dialético das relações, o Serviço Social, possuiu as bases teóricas, metodológicas e políticas para se pensar uma formação profissional para educação das relações étnico-raciais, a partir de um trabalho intenso e contínuo de empreender a transversalidade das relações étnico-raciais no nosso currículo. Este processo envolve um movimento contínuo no sentido de desconstruir as bases colonialistas, reproduzidas no interior da profissão, que se traduz num currículo que ainda contempla de forma insipiente uma bibliografia sobre as relações étnico-raciais e da parca produção teórico-metodológica sobre a temática racial, em especial nas agências e editoras tradicionais da categoria.

Assim, finalizo, concluindo um ciclo da minha vida, que me trouxe importantes vivências e uma bagagem considerável para a minha trajetória pessoal e acadêmica, mas entendo que o processo investigativo continua e que não é possível assim, concluir. Destaco que pretendo continuar pesquisando este objeto e quem sabe preencher as lacunas que considero que tiveram nessa dissertação.

Então, sigamos! Venceremos!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magali da Silva. **Mulher negra militante**: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011. 312 p. Tese de doutorado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, Magali da Silva. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. **Em Pauta**. Rio de Janeiro, nº 34, v. 12, p. 131-154, 2º semestre de 2014.

ALMEIDA, Magali da Silva. Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no Serviço Social. **Argumentum**. Vitória, v.9, n.1, p. 32-45, jan./abr. 2017.

ALMEIDA, Magali da Silva. Mapeamento da produção acadêmica sobre ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA, Magali da Silva; ROCHA, Roseli da Fonseca; BRANCO, Suelma Inês de Deus. SILVA, Maria Liduina de Oliveira e (org.). **Congresso da virada e o serviço social hoje**: reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. *In*: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novaes da. **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/69/3/150-1?inline=1>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. São Paulo: EDUSC, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Proposta de diretrizes para o curso de Serviço Social, 1996. Disponível em:

[http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf). Acesso em: 25 de ago. 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Instituto de Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOMTEMPO, Denise Birche de Carvalho; SILVA, Maria Ozanira da Silva. (org.). **Serviço Social, pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. (orgs.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional atirracista. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 06 set .2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: 15 de out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Brasília – SEPPPIR, 2013.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2021.

CAVALLEIRO, Elaine. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição.** 9. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio José. Mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, v. 6, n. 10, 2005. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>. Acesso em: 8 nov. 2019.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2020.

EURICO, Marcia Campos. A percepção do Assistente Social acerca do racismo institucional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 114, p. 290-310. Abr./jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282013000200005&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282013000200005&script=sci_abstract&tlng=p)t. Acesso em: 18 de out. 2019.

FANON, Franz. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004].** 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- GEHLEN, Vitória Régia Fernandes; CHAVES, Helena Lúcia Augusto. Desafios para a pesquisa e pós-graduação em Serviço Social. **Revista Katálysis.**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 253-261, maio/ago., 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.
- GOMES, Lino Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília** : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Lino Nilma. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro.** Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar “raça” em sociologia. **Educação em Pesquisa.** V. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. Coletivos Negros e novas identidades raciais. **Novos Estudos. CEBRAP.** v. 39, n.2, p. 309-327, mai.-ago., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/vWCWgfkQDBqTLWVVJLgzjCN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de jan. 2023.
- GUZZO, Morgani. Conceição Evaristo: a escritora negra reconstrói a história brasileira. **Géledes**, 2021. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escritora-negra-reconstrui-a-historia-brasileira/?amp=1&gclid=CjwKCAjwh8mlBhB\\_EiwAsztdBE2MrI-I0Q8gHuQD3-mkrxRWZUd9fNR9MqURUgPIYcL0a5ZvGuJIKRoCCLoQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escritora-negra-reconstrui-a-historia-brasileira/?amp=1&gclid=CjwKCAjwh8mlBhB_EiwAsztdBE2MrI-I0Q8gHuQD3-mkrxRWZUd9fNR9MqURUgPIYcL0a5ZvGuJIKRoCCLoQAvD_BwE). Acesso em: 3 de jun. 2023.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** – 26. Ed. – São Paulo, Cortez, 2015.
- IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil moderno.** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, n.18. 2004. Disponível em: [elo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf](http://elo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf). Acesso em: 08 de nov. 2019.
- JUNIOR, J. S. M. Questão Racial e Serviço Social: Um Olhar sobre a Produção Teórica Antes e Depois de Durban. **Revista Libertas**, v.13, n.1 – 2013. Disponível em: <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/2693>. Acesso em: 28 de março de 2017.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD.** V. 14, N. 2, jul./dec., Colômbia, 2015.
- LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro (a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo.** Curitiba: Appris, 2017.
- LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. Manual de estilo acadêmico : trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6. Ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO ACADÊMICO DE ENSINO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Resolução nº 04/2023. Estabelece normas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de graduação da UFBA, em consonância com as Resoluções Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01/2004, nº 01/2012 e nº 02/2012. Palácio da Reitoria, Sala dos Conselhos Superiores, 31 de maio de 2023. Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao\\_04.2023\\_erer-dh-ea-\\_cae\\_i.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_04.2023_erer-dh-ea-_cae_i.pdf). Acesso em: 01 de julh. de 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em : [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9\\_Munanga\\_K\\_org\\_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf). Acesso em: 20 de jan. de 2022.

NASCIMENTO. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. Ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NETTO, José Paulo. 1947 – **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed – São Paulo: Expressão Popular. 2011.

OLIVEIRA, Juliana Marta Santos de. **A transversalidade da questão étnico racial nos currículos do curso de graduação em Serviço Social nas universidades federais brasileiras**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: << <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19825/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20JULIANA%20MARTA%20%281%29.pdf>>>. Acesso em: 18 de set. 2019.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2013.

PAULA, Aline Batista de. SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E RACISMO: uma articulação necessária. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 45, v. 18, p. 165-179, 2020.

PINTO, E. A. **O serviço social e a questão étnico-racial** (um estudo de sua relação com usuários negros). São Paulo: Terceira Margem, 2003.

PINTO, Elisabete. A. **Transversalidade equidade de gênero e raça nas políticas públicas**:(orçamento e vontade política no município de São Paulo e Salvador no período de 2000 a 2008). Projeto de Pesquisa. 2009.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 16 de maio 2020.

RIBEIRO, Matilde. (org.). **Políticas de igualdade racial**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

ROCHA, R. da F. **A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em serviço social**: avanços e desafios. 2014. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em serviço Social) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<<http://pos.ess.ufrj.br/images/Banco/Teses/2017-2011/TESES-DEFENDIDAS-pPGSS.pdf>>>. Acesso em: out/2019.

SÁ, Janete Liasch Martins de. **Conhecimento e currículo em serviço social**: análises das contradições (1936-1975). São Paulo: Cortez, 1995.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP. V. 17, n. 2, pp. 229-258, nov. 2006.

SANTOS, Paulo Roberto Felix dos. *In*: SANTOS NETO, Artur Bispo dos, FERNANDES, Elaine Nunes Silva (orgs.). **Coronavírus e crise do capital**: impactos aos trabalhadores e à natureza. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://phillosacademy.com/>. Acesso em: 15 de dez. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, Ensinar e relações étnico-raciais no Brasil: **revista Educação**. Porto Alegre, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 31 de jan. 2020.

SILVA, Ana Paula Procópio. **O contrário de casa grande não é senzala. É quilombo!** A categoria práxis negra no pensamento de Clóvis Moura. , 2017. Tese (Programa de Pós-graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < <http://objdig.ufrj.br/30/teses/866835.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2019.

SILVA, Beatriz Petronilha Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 15, set./out./nov./dez. 2000. disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2020.

SILVA, P. B. G. Políticas curriculares para combater o racismo. **A Página da Educação**. Edição n. 150, ano 14, nov. 2005. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11169&mid=2>. Acesso em: 15 de abr.2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *In*: HITA, Maria Gabriela. (org.). **Raça, racismo e genética**: em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador: EDUFBA, 2017.

SUBSÍDIOS PARA O DEBATE SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL. Vitória. 2018. Disponível em:

<[http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio\\_debate\\_uestao\\_etnico\\_servico\\_social-201812041419427146430.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_uestao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf)>. Acesso em:

THEODORO, Mário. À Guisa de Conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M., JACCOUD L., OSÓRIO, R. G; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA; 2008.

WERNECK, J. O Belo ou o Puro? Racismo, eugenia e novas (bio) tecnologias. In: ROTANIA, A. A; Werneck, J. (Org.). **Sob o Signo das Bios**: vozes críticas da sociedade civil. Vol. 1. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2004.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

**ANEXO A** – Nota do Centro Acadêmico de Serviço Social da PUC-SP, do movimento #MARCIAFICA

“NOSSA LUTA É POR REPARAÇÃO HISTÓRICA, ATUALIZAÇÃO E QUALIDADE DO CURSO:

NÓS, ALUNAS E ALUNOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA PUC-SP, PARALISAMOS NOSSAS AULAS NA MANHÃ DESSA SEGUNDA-FEIRA (21) EM PROL DO FORTALECIMENTO DA PAUTA #MARCIAFICA. NÃO RECUAREMOS 1MM SEQUER, MESMO COM PESSOAS QUE COMPÕEM ESSA UNIVERSIDADE (PROFESSORES E ALUNOS) AMEAÇANDO A NOSSA INTEGRIDADE FÍSICA. OCUPAREMOS E RESISTIREMOS.

\*É DE GRANDE IMPORTÂNCIA QUE QUEM QUEIRA SOMAR COM A LUTA FORTALEÇA DE CORPO PRESENTE SE POSSÍVEL, MAS CASO NÃO SEJA, AJUDARÁ MUITO O FORTALECIMENTO COM ALIMENTOS DE FÁCIL CONSUMO.

#MARCIAFICA

“No último processo seletivo ocorrido na Faculdade de Serviço Social da PUC/SP para a contratação de docente substituta a Profa. Marcia Eurico foi uma das entrevistadas e aprovada para a vaga, entrando assim para o quadro de docentes da referida instituição. A Profa. Marcia Eurico tem uma trajetória pública e notória. É professora universitária há mais de 12 anos, têm experiência tanto no campo acadêmico como nos espaços sócio ocupacionais. Foi a autora mais citada nos trabalhos enviados ao 15º CBAS e tem diversos artigos publicados em revistas científicas, tais como Serviço Social e Sociedade e Revista Ser Social, e no próximo dia 25 deste mês defenderá sua tese na PUC/SP.

A chegada de uma mulher negra naquele espaço tão restrito reacendeu uma discussão que há tempos faz parte das pautas de reivindicações das/os estudantes que constroem o CA da PUC/SP. Assim, no último dia 07 de maio de 2018, durante a realização do 11º Seminário Anual de Serviço Social iniciou-se uma mobilização com o movimento #MARCIAFICA, entendendo a importância de uma professora negra naquele espaço.

Destacamos que o Curso de Serviço Social da PUC/SP é pioneiro no País, com mais de 80 anos de existência, e em toda sua história nunca houve em seu quadro de docentes efetivos um/uma docente negro/a. Ressaltamos ainda que as orientações da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, bem como do Conjunto CFESS/CRESS (2016-2018) é direcionada para a imediata inclusão de disciplinas e núcleos de pesquisas que discutam as opressões, e entre elas, o racismo e as determinações étnico-raciais, e neste sentido, a reivindicação das/os alunos/as é legítima e portanto reafirmamos #MARCIAFICA.

Nesta direção, reafirmamos nosso compromisso com essa categoria profissional e ressaltamos o necessário e urgente apoio frente a essa trincheira, que neste momento histórico nos convoca a continuar nessa articulação entre entidades, e neste sentido conclamamos à todas/os que historicamente constroem essa categoria profissional, aos profissionais assistentes sociais, discentes e docentes da graduação e da pós-graduação, aos supervisores de campo e acadêmico e a cada um/uma que compactua com o mesmo projeto societário, que assinem o abaixo-assinado que já conta com mais de 1.200.00 ASSINATURAS, e que participem das assembleias e demais atividades que ocorrerão durante a ocupação que reivindica a imediata CONTRATAÇÃO EFETIVA da Profa. Marcia Eurico, e por cotas no corpo docente da graduação e pós graduação. Segue na íntegra o abaixo assinado <https://www.change.org/p/reitoria-da-puc-sp-marciafica>.

**ENESSO É PRA LUTAR!!! O MESS EXISTE E RESISTE! #MARCIAFICA.**

Assinem esta nota:

Comissão Gestora da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social.

Coordenação Regional da ENESSO – Região VII.

Maio/2018”

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alunos-da-puc-ocupam-o-campus-em-represalia-demissao-de-professora-negra/> .