



Ações afirmativas e a reconfiguração do espaço acadêmico no Brasil

Affirmative actions and the reconfiguration of the academic space in Brazil

Sheila Dias Almeida*

 <https://orcid.org/0009-0009-0016-7621>

RESUMO

As reflexões aqui apresentadas versam sobre o percurso do ensino superior brasileiro e sua funcionalidade na organização do racismo acadêmico, institucionalizado a partir do epistemicídio. Discorrendo brevemente sobre as transformações históricas pelas quais passou a educação no Brasil, reflito acerca das políticas de ações afirmativas e do diálogo estabelecido entre Serviço Social brasileiro e as Relações Raciais. A metodologia utilizada constitui-se em uma pesquisa empírica, qualitativa e quantitativa, de cunho bibliográfico e documental. Nesta construção analítica, estão algumas obras de pensadoras/es decoloniais, interseccionais, marxistas e marxianas, presentes em seus territórios e na diáspora, cujas produções movem possibilidades para conceber os elementos necessários para esta construção reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE

Ações afirmativas; Ensino superior; Relações étnico-raciais; Serviço social.

ABSTRACT

The reflections that follow are about the trajectory of Brazilian higher education and its functionality in the organization of academic racism, institutionalized through epistemicide. Briefly discussing the historical transformations that education in Brazil has undergone, I seek to reflect on affirmative action policies and the dialogue established between Brazilian Social Service and Race Relations. The methodology used consists of empirical, qualitative and quantitative research, of a bibliographic and documentary nature. In this analytical construction, there are some works by decolonial, intersectional, Marxist and Marxian thinkers, present in their territories and in the diaspora, whose productions move possibilities to conceive the necessary elements in this reflexive construction.

KEYWORDS

Affirmative actions; University education; Ethnic-racial relations; Social service.

*Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil). Docente Adjunta Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, Mariana, Brasil). E-mail: sheila.almeida@ufop.edu.br

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n47p150-171



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2024 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

Introdução

As reflexões aqui apresentadas desenvolvidas sob o título de “Ações Afirmativas e a Reconfiguração do Espaço Acadêmico no Brasil”, partem do meu amadurecimento teórico sobre os estudos que venho realizando ao longo dos anos, no campo das Relações Étnico-Raciais, Produção de Conhecimento e Serviço Social, conforme expresso na minha tese de doutorado (2023), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ).

Este artigo subdivide-se em quatro eixos de análise. No primeiro eixo, apresento um breve panorama sobre o percurso histórico do ensino superior brasileiro e a sua relação com a questão étnico-racial, que nasce no Brasil Império, todavia os seus traços perduram até os dias atuais. Já no segundo eixo, traço uma crítica sobre a categoria “epistemicídio” e a maneira como esta se estabelece como a régua e o compasso dos parâmetros colonialistas que institucionaliza o *racismo acadêmico*. Como terceiro eixo, apresento um resgate histórico-político da constitucionalidade das ações afirmativas no Brasil, se instituindo como resultado da organização e da luta coletiva negra, que através das resistências e rebeldias têm provocado no ensino superior brasileiro uma reconfiguração do espaço acadêmico. Por fim, as considerações finais apontam para um afinamento entre questão étnico-racial e o Serviço Social. Destaco ainda as recentes conquistas mediadas pelo diálogo estabelecido e que já expressam o compromisso antirracista, assumido pela categoria profissional.

A relevância desta discussão se justifica pela importância do tema para o Serviço Social brasileiro, tendo em vista que o caráter prático-interventivo desta profissão está na efetivação dos direitos de cidadania dos sujeitos¹, onde o racismo se apresenta como elemento central nesta sociedade, e sua ação se intersecciona com outros aspectos que atravessam a vida social de todas as pessoas. Portanto, o objetivo com a reflexão aqui apresentada é provocar o fomento desta discussão e que possamos refletir sobre as lacunas, entraves e os desafios que permeiam a consolidação do projeto ético-político profissional.

A metodologia utilizada constitui-se em uma pesquisa empírica, qualitativa e quantitativa, de cunho bibliográfico e documental. Nesta construção analítica, estão algumas obras de pensadora/es decoloniais, interseccionais, marxistas e marxianas/es/os, presentes em seus territórios e na diáspora, cujas produções movem possibilidades para conceber os elementos necessários para esta construção reflexiva.

Todavia, a despeito das dificuldades metodológicas oriundas da necessidade de afastamento do objeto, optamos por construir argumentos críticos, capazes de desnudar

¹ Optamos por usar a linguagem inclusiva, uma vez que este estudo objetiva a construção e a desconstrução de perspectivas que questionam as estruturas postas, inclusive na forma linguística. Cabe enfatizar que as discussões em torno da linguagem inclusiva são pouco investigadas e, embora os estudos que questionam o binarismo entre o feminino e o masculino no Brasil não sejam recentes, a incidência deste na língua oficial brasileira (português) ainda é pouco realizada. Portanto, este trabalho será realizado usando a linguagem inclusiva e ao invés do uso de a ou o para referir-me a todas/todos, sujeitas/os entre outres, usarei o e/ou es. Para ampliar tal discussão, ver mais em: Pessoto (2019).

fenômenos como o racismo acadêmico, mas também apresentar ações que resultaram em mudanças concretas. Sobre isso, Lopes (2014, p. 4), destaca que “[...] a escolha de um método de investigação não acontece arbitrariamente [...]”. Portanto, há por trás das escolhas, motivos que encorajam as nossas decisões sobre aquilo que vamos nos debruçar em análise.

Antecedentes históricos do ensino superior no Brasil e a sua relação com a questão étnico-racial

“Antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos, a nação foi pensada em termos de raça.” (Corrêa, 1998, p. 53).

A história da população negra é marcada pelas múltiplas faces das desigualdades experimentadas ao longo dos séculos. O processo de escolarização ou a falta desse processo, é alvo de denúncias por militantes do movimento negro ou de integrantes progressistas da sociedade civil há muito tempo. Cronologicamente, é possível observar que muitos são os mecanismos de exclusão que dificultam determinados grupos sociais vivenciar o acesso à educação como aparato legal de transformação social.

Observando os artigos da Constituição de 1824 que versam sobre o ensino, encontramos preconizados que a educação deveria ser para todas/es/os. A conhecida constituição imperial, inspirada no modelo inglês, trouxe significativos avanços no que diz respeito aos direitos civis e políticos, incluindo assim a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, conforme observa-se: “art. XXXII. A Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos. art. XXXIII. Os Collegios, e Universidades é onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Carta Magna, 1824).

No entanto, a própria Constituição de 1824 não considerava as pessoas escravizadas como cidadãos. O art. 6º determina que:

1 - Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação; II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio; III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil (Carta Magna, 1824).

Portanto, o artigo 6º contradiz os artigos expostos acima que apontam que não só a educação era vetada à população negra, mas também a humanidade desses grupos não era reconhecida. Não há cidadania que se desenvolva ao impedir que os indivíduos/es se percebam como sujeitos. E está impressa em carta magna a exclusão das pessoas negras ou indígenas ao sistema educacional. As diversas legislações e decretos sobre a educação, sobretudo a partir do século XIX, foram elaboradas como instrumentos de interdição e de impedimentos da presença negra nas instituições de ensino. De acordo com Barros (2016, p. 594),

[...] o Ato Adicional de 1834, “marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira” (CASTANHA, 2006, p. 174), criou as Assembleias Provinciais, dentre cujas atribuições estava a legislar sobre a instrução pública. Desde então, questões como criação e organização de escolas, formação e

atuação de professores, inspeção, métodos e conteúdo de ensino foram debatidas localmente e incluídas em leis e regulamentos. Também em relação aos alunos, os legisladores determinavam quem podia (ou não) se matricular e/ou frequentar a escola pública, a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde (ser portador de ou sofrer de moléstia contagiosa) e condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre).

É possível compreender de que maneira as legislações, ao longo do tempo, contribuíram para inviabilizar a participação dos grupos sociais tidos como indesejáveis em acessar o espaço escolar. O estado brasileiro se recusou a ofertar matrículas a todo um segmento social, que ainda hoje sofre com os impactos dessas decisões. A formação das primeiras instituições de ensino superior data do século dezanove (XIX), e os primeiros cursos eram: direito, engenharia, farmácia, filosofia e medicina. O objetivo era transformar a elite brasileira da época em pessoas diplomadas (Carvalho, 2005, p. 19).

Segundo os autores, somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa (em 1808) para a então colônia portuguesa, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior. Essa formação deveria prover a qualificação para que os formandos ocupassem atividades funcionais à corte (Martins; Vieira, 2014, p. 95).

Nesse processo de desenvolvimento do ensino superior, o Estado brasileiro não adotou política alguma de inclusão de medidas voltadas para a qualificação de ex-escravizados ou de seus descendentes. Seguindo nesta reflexão, Costa (2018) refere que:

[...] os negros não receberam nem educação nem terra, duas coisas que poderiam lhes garantir participação na economia nacional. A Proclamação da República não trouxe mudanças significativas para a cidadania brasileira. O poder passou do governo central para os estados, em que as mesmas oligarquias continuaram mandando. [...] os direitos civis, mesmo após o fim da escravidão, ainda eram frágeis, e os direitos sociais mal apareciam no discurso oficial (Costa, 2018, p. 74).

Ao contrário da inclusão, o que se viu foi o desenvolvimento de uma política de embranquecimento, a qual objetivou substituir os poucos espaços de poder que este grupo social havia conquistado, pela mão de obra europeia pobre, que através da promessa de uma possível ascensão social, aportavam em terras brasileiras. Segundo Carvalho (2005, p. 19–20),

[...] essa política de exclusão dos negros praticadas pelas elites brasileiras foi consistente, contínua e intensa durante todo o século XX. [...] a questão racial não foi discutida e confirmou-se pela ausência de questionamentos, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara [...] a Universidade de São Paulo (USP) foi criada na mesma década sem que seus fundadores questionassem a exclusão racial praticada no Brasil (Carvalho, 2005, p. 19–20).

De acordo com a reflexão acima, nota-se que nessa ocasião estava em curso o desenvolvimento da hegemonia teórico-crítica no Brasil, e a política adotada foi por manter a exclusão e a indiferença racial. Os europeus que aqui chegavam, também não tinham boa qualificação, todavia, em pouco tempo eram reconhecidos socialmente e conquistaram autonomia, liberdade política e financeira.

No período pós-abolição, a despeito do pacto nacional surgido a partir de 1930, onde afirmava-se que esta era uma nação sem conflitos raciais e que havia uma sólida democracia entre as raças, onde exaltava-se a mestiçagem como o bem maior deixado pela escravidão, escamoteou-se as reais assimetrias aqui presentes. Carvalho (2005) nos provoca a refletir sobre a trajetória de intelectuais negres que tentaram furar o bloqueio acadêmico contra a população negra, e que, infelizmente, não obtiveram êxito. Vejamos os exemplos:

Guerreiro Ramos, um dos grandes sociólogos e pensadores da condição nacional brasileira, formou-se na primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia, porém, não conseguiu ser professor da instituição. Vítima de várias perseguições (inclusive raciais), foi excluído do grupo seleta que formou a geração seguinte à sua. [...] Da mesma forma Edison Carneiro, um dos maiores estudiosos da cultura do negro no Brasil, não conseguiu exercer a cátedra de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professores de trajetórias apagadas, se sucederam nos cargos que nenhum dos dois, brilhantes como foram, conseguiram ocupar. [...] Clóvis Moura, que dedicou sua vida a escrever sobre a história do negro no Brasil e que, da mesma forma que os outros, não conseguiu lecionar em nenhuma das universidades de renome no país. Uma das honrosas exceções que confirmam essa regra de exclusão continua sendo o saudoso geógrafo Milton Santos (Carvalho, 2005, p. 29).

A despeito da interrupção ou tentativa de interdição de novas trajetórias de intelectuais docentes negras/es/os no Ensino Superior, podemos olhar para os percursos feitos por Virgínia Bicudo, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre outras, que mesmo sendo poucas, conseguiram “furar a bolha” e se consagraram como docentes negras (es/os) no Ensino Superior.

A partir da metade da década de 1960, o governo federal adotou a iniciativa de expandir as instituições de ensino superior, construindo uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas. Somente a partir de 1965 o número de matrículas cresceu, atingindo cerca de 352 mil estudantes, e destes, 56% encontravam-se no setor público (Martins; Vieira, 2014, p. 97).

Ancorada nas ideias de Leher (2004) e Martins e Vieira (2014), é importante ressaltar que o movimento estudantil criticou a maneira como o ensino superior funcionava, denunciando a ausência de autonomia para a realização das análises pertinentes à realidade com que se depararam na academia. Por se tratar de um contexto ditatorial (1964), o que se deu foi a imposição dos governos militares, realizando reformas educacionais e ajustando-as, conforme as necessidades que o desenvolvimentismo do momento exigia.

A Reforma Universitária de 1968 profissionalizou a academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e desenvolveu a política de formação de recursos humanos, objetivando o potencial científico tecnológico nacional. O projeto buscou instituir a universidade como modelo de ensino superior, desenvolvendo, a partir de então, pesquisa e extensão — exigências para que docentes obtivessem títulos de mestrado e doutorado para progressão da carreira, adoção do regime semestral e de créditos. Com isso, a organização passou a ser por departamento e não mais por cátedra (Martins; Vieira, 2014, p. 97–98).

A ditadura colocou sérias limitações no campo das articulações necessárias para as ações do movimento negro, uma vez que até mesmo a existência do racismo e da discriminação racial passou a ser caracterizada como elementos pertinentes à segurança nacional. Ocorreram inúmeras ações de perseguição aos espaços da resistência negra. Fechamento de clubes de exaltação da cultura e identidade negra, encerramento à revelia de peças de teatro e dos bailes *blacks*, com registros de assassinatos, torturas e desaparecimentos de pessoas negras. O mito da democracia racial ganha um importante papel nesse regime, pois, passou a representar um projeto político ideológico, em que por meio do Ato Institucional Número 5 (AI-5), Costa e Silva, ditador em exercício, assinou o decreto-lei nº 510, artigo 33º, que proibia qualquer discussão pública que envolvesse o termo raça (Shakur, 2021).

O Brasil tornou-se signatário de alguns tratados internacionais para o combate a todas as formas de discriminação racial, e isto permitiu que importantes deliberações fossem tomadas. Como exemplo,

[...] o governo militar confirmou o Brasil como signatário de três importantes tratados internacionais antidiscriminatórios: a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) Concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão (1968); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1968); e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (1969), e a se fazer presente nas duas conferências mundiais contra o racismo em 1978 e 1983 (Jaccoud, 2009, p. 23).

A participação do Movimento de Mulheres Negras (MMN) em espaços deliberativos foi de grande pertinência para os grandes avanços que esses tratados representam. Mediante a isso, o cenário político foi alterado a partir da reabertura democrática, onde a pauta sobre o combate à discriminação racial continuou sem importância. A crise do capital, que se intensificou principalmente a partir da década de 1970, com repercussão mundial, agravou não só as desigualdades sociais, como também desencadeou uma desenfreada expansão capitalista, inclusive no campo do ensino superior, tonando este setor um excelente negócio aos olhos do capital.

Em relação à década de 1980, a pauta reivindicatória seguia uma lista extensa. A agenda de lutas exigia tanto a abertura democrática — fim do regime ditatorial — quanto a repatriação de militantes que estavam exilados, entre outras solicitações. Também o Movimento Negro Unificado (MNU) e o MMN, aproveitando-se do momento de organização da luta coletiva, reacende a discussão e insere a inclusão do tema racial na agenda das políticas públicas. O estímulo ao debate público para combater o racismo foi muito oportuno; as denúncias sobre as violências e os níveis alarmantes das desigualdades raciais ganharam destaque nesse momento histórico. A promoção da igualdade racial e a reinterpretção da questão racial aparecia, sistematicamente, em cada oportunidade possível (Jaccoud, 2019, p. 19).

Racismo Acadêmico e Epistemicídio: a régua e o compasso dos parâmetros colonialistas na educação

Régua e compasso são instrumentos utilizados para traçar medidas e transferir dimensões. Recorro a esta simbologia para refletir sobre as práticas epistêmicas fincadas a partir de

um único parâmetro: o *colonialismo europeu*. Em “O Perigo da História Única” (2009), Chimamanda Ngozi Adichie reflete sobre os impactos causados pela universalização e hierarquização da epistemologia ocidental sobre outros saberes, não provenientes do referido eixo.

O processo desenvolvido pelas narrativas eurocêntricas estabeleceu com outros povos uma relação de poder, subalternizando e violando culturas; causando conflitos raciais, étnicos, de gênero; subjugando outros saberes, e tais conflitos perduram até os dias atuais. Adichie (2009) chama a atenção para o fato de que quem detém o poder da narrativa, estabelece a definição histórica, a partir do seu parâmetro e da sua perspectiva.

Gonzalez e Hasenbalg (1979) evoca o lugar da consciência e memória para romper com a alienação e assim restituir a história que não foi escrita. Num jogo dialético, a autora afirma que hierarquizar saberes é o produto da classificação racial, que dá o privilégio social e epistêmico para a ciência eurocêntrica (GONZALEZ e HASENBALG, 1979. p. 226). A categoria analítica elaborada pelo sociólogo e estudioso das *Epistemologias do Sul Global* Sousa Santos (2018) e aprofundado no Brasil por Sueli Carneiro (2005): *epistemicídio*. Este se coloca para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, mas persiste em produzir a privação cultural através da negação ao acesso à educação laica, gratuita e de qualidade.

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia (Carneiro, 2005, p. 99).

A educação é um dos elementos estratégicos e dentro daquilo que chamamos de racialidade. Por isso, produzir conhecimento e fazer com que esse conhecimento seja aprendido torna-se imprescindível no processo de dedução dos padrões de hierarquias sociais. A negação da humanidade é, desse modo, uma das tentativas mais cruéis de interdição e “rebaixamento” da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima e ainda da fragilização das identidades.

Ações Afirmativas e Ensino Superior: resistência, pluralidade e a reconfiguração do espaço acadêmico

A agenda social, política, cultural e econômica elaborada pelo Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras e setores progressistas da sociedade brasileira em prol do enfrentamento das desigualdades raciais, representa um grande esforço coletivo. Conforme mencionado anteriormente, a população que se autodeclara preta e parda e que, portanto, compõem a população negra, ultrapassa o percentual de aproximadamente 56%, segundo as últimas pesquisas do IBGE (2021).

Os últimos trinta (30) anos foram marcados por mobilizações em busca de democracia, do combate ao racismo e da construção de políticas afirmativas, objetivando a promoção da igualdade racial no Brasil. Embora a chamada agenda de construção da política de promoção da igualdade racial tenha se desenvolvido há muitas décadas, foi nos últimos

vinte anos que estas mobilizações alcançaram o relevo necessário, responsável por efetivar políticas de acesso e inclusão da população negra e indígena ao ensino superior brasileiro.

Para o Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ):

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (Freitas *et al.*, 2022).

A reflexão acima nos possibilita compreender a necessidade das ações afirmativas, sendo necessário analisá-las a partir de uma série de elementos, em que, sem dúvidas, o caráter sócio-histórico fundante da sociedade brasileira é indispensável. É preciso destacar que tal política tem sido responsável por garantir significativa mudança a partir da educação e que em pouco mais de duas décadas, o acesso da população negra, indígena e outros grupos sociais aos espaços de conhecimento e poder, tem de fato acontecido.

Santos (2021) publicou no site da entidade Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) — Rede de Pré-vestibular Comunitário — um compilado sobre os Sete Atos Oficiais que institucionalizam a marginalização do grupo social negro e indígena no Brasil. Destaco o Ato 2 da Lei Complementar da Constituição de 1924, que dispõe o seguinte: “[...] pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas [...]” (Santos, 2021, p. 2).

Nessa direção, Barros (2016) analisa como esses grupos aparecem nas legislações e regulamentos elaborados ao longo do tempo. A autora ressalta a relação entre o ordenamento jurídico que versa sobre a educação brasileira e a população negra, indígena, asiática, deficientes, tal e qual aparece como um aspecto histórico relevante e que não pode ficar de fora quando pautamos a discussão sobre ações afirmativas. Na sua análise, destaca que

[...] esse segmento da população apareceu em leis e regulamentos imperiais sobre instrução, destacando permanências e mudanças nas permissões e proibições no acesso e frequência à escola. [...] acompanhando as mudanças nas denominações ao longo do período século XIX – escravos, não livres, libertos, pretos, filhos de africanos livres, ingênuos – nas diferentes províncias, destacam-se interdições e permissões para matrícula e/ou frequência negra entre 1835 (ano das primeiras menções à proibição de matrícula a não livres) e 1887 (última proibição à matrícula de escravos) (Barros, 2016, p. 591).

Se hoje estes grupos sociais sofrem com a inclusão subordinada, ou encontram maiores dificuldades para permanecerem nas escolas ou nas universidades, não é um problema individual ou que representa o desinteresse dos mesmos pelos estudos. Na realidade, são problemas que devem ser compreendidos como o resultado dos vários séculos de exclusão, de imposições e proibições, que impediram tanto a população negra, como a

população indígena em frequentar o ambiente escolar e conceber os estudos como parte fundamental para projeções sociais.

Sobre as insurgências e rebeldias, desenvolvi um conceito que denominei de *Audácia Epistêmica*, onde, a partir do Dicionário *Oxford Languages*, compreendi que o termo audácia, significa “tendência que dirige e incita o indivíduo a realizar ações difíceis, desprezando obstáculos, ousadia, intrepidez, qualidade de quem ou do que se caracteriza pela inovação, em oposição ao já estabelecido e aceito”. Também no mesmo dicionário, encontrei a definição para epistêmico, cujo significado refere-se a algo relativo a episteme, que evoca conhecimento, ou saber, a partir de um tipo de experiência.

Partindo deste entendimento, compreendo que as resistências negras, indígenas, dos grupos LGBTQIA+, ou dos coletivos de ciganos, imigrantes etc. foram forjadas ao longo dos séculos, não só através da rebeldia e da sua consciência política, e que a despeito das muitas perseguições que sofreram, não perderam os saberes ancestrais, intelectuais, científico e culturais que adquiriram. Ao entrarmos no ensino superior, ou nas pós-graduações, passarmos em concursos públicos de diversas áreas do conhecimento, realizamos através da *Audácia Epistêmica* a construção de outra sociabilidade, materializando se, portanto, a *Práxis Revolucionária*.

Foram muitas as campanhas desenvolvidas para erradicar o analfabetismo no Brasil, objetivando atingir principalmente adolescentes, jovens e adultos, destacamos as seguintes: a Campanha de Educação de Jovens e Adultos (CEAA), de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958; Programa Nacional de Alfabetização (PNA), baseado na prática de Paulo Freire, de 1964; Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), desenvolvido entre os anos de 1968 e 1978. Além desses movimentos contra o analfabetismo, tivemos, também, em 1985, a Fundação Educar e, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e o Programa Alfabetização Solidária (PAS) (Silva; Ferreira; Boeing, 2020, p. 1–2).

Nos anos de 2001, além da preocupação para tirar o Brasil do lugar dos piores *rankings* do analfabetismo, também buscava-se estancar o alto índice de evasão escolar. Nisto, destacamos o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003; Pró-Letramento, em 2007; o Programa de Formação de Professores (PROFA), em 2008; em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Mais Alfabetização, em 2018; e em 2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Silva; Ferreira; Boeing, 2020, p. 2).

Nascimento (2007) ressalta que os anos de 1990 foram marcados pelas ações desenvolvidas por diversas organizações e movimentos da sociedade civil. Nesta década também surgiram muitas Organização Não Governamental (ONG). Financiadas, sobretudo, por agências de cooperação internacional, tais movimentos atuavam em muitas frentes de luta, sendo a educação um dos espaços mais significativos dessas atuações. As exigências em torno da construção de políticas em prol da justiça e equidade racial se intensificaram. Muitas ONGs se expandiram, desenvolveram estudos, pesquisas, assistência jurídica e apoio, objetivando o desenvolvimento social (Nascimento, 2007, p. 67).

Como resultado das mobilizações construídas ao longo dos anos, vimos emergir na década de 1990, os primeiros cursos de Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNCs), bem como de outros movimentos pró educação e inserção política, visando o desenvolvimento escolar, a erradicação do analfabetismo no Brasil e a inclusão de grupos outrora excluídos. Também no Congresso Nacional outras mobilizações políticas aconteciam para incluir as políticas de ações afirmativas como emenda constitucional, conjuntamente com a luta pela erradicação do analfabetismo (Salvador, 2020).

Pinheiro e Machado (2020) resgatam outros elementos sobre aspectos governamentais e sua relação com as políticas de promoção à igualdade racial. Um exemplo foi o que aconteceu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, quando alocou na Secretaria de Direitos Humanos o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), o qual tinha como missão elaborar um diagnóstico, discutir e formular propostas de projetos que viessem a intervir na desigualdade racial existente e promover ações, tendo como enfoque a população negra (Pinheiro; Machado, 2020, p. 67–68).

Ainda no governo de FHC (1995), foi criado o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação. Igualmente importante, foi o Seminário Internacional *Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*, realizado em 1996, que buscou entre outras coisas, colher subsídios para fortalecer argumentos de defesa sobre as ações afirmativas, bem como formular e elaborar projetos para responder às discriminações raciais, e assim, contribuir com a melhoria das condições de vida deste grupo racial aqui mencionado.

Ao falarmos sobre as articulações para realização das ações afirmativas, relembramos que em 1983, Abdias do Nascimento (PDT/RJ), exercendo o cargo de deputado federal, apresentou o Projeto de Lei nº 1.332. Seu eixo fundamental perpassava a realização de ação compensatória, objetivando implementar o “princípio da isonomia social do negro”. Nascimento propunha o estabelecimento de cotas raciais, sobretudo, no ensino público, mas no ensino privado também, e estendia a possibilidade do estabelecimento de cotas raciais para outros níveis da vida social dos sujeitos, como setores do funcionalismo público, a constituição de um ensino antirracista e sobre a cultura africana, bem como treinamento de ações antirracistas para policiais.

No processo de construção da “redemocratização do Brasil”, o PT apresentou uma proposta de emenda constitucional para inclusão das políticas afirmativas, mas não entrou em votação. No entanto, a senadora Benedita da Silva (PT/RJ) não se deixou intimidar e apresentou outros projetos. São eles: o PLS 13, de 22 de fevereiro de 1995, que dispunha sobre a constituição de cota mínima de 20% das vagas das instituições públicas de ensino superior destinados à alunos “pobres e/ou carentes” e o PLS 14, de 22 de fevereiro de 1995, “sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior”.

O Projeto de Lei nº 1.239, de 1995, encaminhado pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS), objetivava garantir a reparação com indenização para os descendentes dos “escravos” no Brasil. Já no ano de 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresentou os PL nº 4.567, que instituía o Fundo Nacional para o Desenvolvimento de

Ações Afirmativas e o de nº 4.568, realizado pelo Conselho Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades. O PL nº 298, de 1999, do senador Antero Paes de Barros (PSDB), estabelecia a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino (Rocha, 2014, p. 82).

Cabe enfatizar que, em setembro de 2001, aconteceu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, África do Sul, conhecida como a “Conferência de Durban”. Esse evento se tornou um marco mundial na luta contra as discriminações raciais. O Documento Oficial Brasileiro para a Conferência reconheceu a responsabilidade histórica do Estado brasileiro pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos (Cavalleiro, 2006).

Em 9 de janeiro de 2003, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O aprofundamento do conteúdo estabelecido na lei encontra-se no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004.

Também em 2003 foi aprovado a Lei de Cotas, correspondente a parte do Projeto de Lei nº. 3.627/2004 (Brasil, 2004). O então Presidente Luís Inácio Lula da Silva encaminhou ao Congresso Nacional a aprovação do Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior (Brasil, 2023).

Nesse mesmo contexto, houve a implementação das primeiras fases do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e do Programa de Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). No momento presente, ambos os programas compõem o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) (Brasil, 2021). No entanto, de acordo com Costa, Silva e Oliveira (2009), a implementação destes programas objetiva muito mais do que a simples expansão universitária, haja vista que tais projetos obedecem a uma agenda neoliberal, que objetiva antes de tudo um financiamento do ensino privado brasileiro.

Todavia, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 206 inciso I e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996), em seu artigo 3º inciso I, estabelece que o ensino seja ministrado respeitando-se o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Dessa forma, as políticas de inclusão social assumem o propósito de reduzir as assimetrias sociais; as ações afirmativas são entendidas como iniciativas para promover a igualdade, reduzindo as injustiças sociais (Bayma, 2012, p. 327).

Em 2009, o Partido Democratas (DEM) ajuizou no Supremo Tribunal Federal (STF), alegando que as cotas raciais eram inconstitucionais, pois tratavam de forma desigual pessoas negras, tomando como critério o fenótipo. (Janoario; Rocha; Dias, 2013; Rocha, 2014). No entanto, após longa sessão de debates e reflexões sobre a fundação socio-

histórica da sociedade brasileira e o racismo aqui instituído, os ministros do STF votaram por unanimidade pela constitucionalidade das cotas raciais. Para o Ministro da Educação na época, Aloizio Mercadante, “o Supremo cumpriu um papel histórico ao derrotar a ação que questionava a constitucionalidade das cotas raciais para acesso ao ensino superior”. (MEC, 2012).

A decisão do Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) que concluiu o julgamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC 41) é, também, uma vitória que merece destaque, dado que reconheceu a validade da Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos tanto na esfera dos Três Poderes quanto da administração pública federal (Janoario; Rocaha; Dias, 2013; Rocha, 2014).

Sobre a adesão das cotas raciais nas pós-graduações, essas ainda não possuem uma regulamentação federal, o que torna facultativo a sua adoção pelas instituições que possuam PPGs. Essa discussão está na ordem do dia, uma vez que estamos acompanhando o Projeto de Lei 3489/20 de autoria do Deputado Federal Bira do Pindaré (PSB-MA) e de outros 21 parlamentares, com a proposta da revisão da Lei de Cotas (CNJ, 2014).

Esse projeto de lei em tramitação na Câmara dos Deputados altera a Lei nº 12.711/2012, socialmente conhecida como “Lei de Cotas”, que em conjunto com a ampliação da assistência estudantil através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), atua nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Atualmente, a lei de cotas garante a reserva de 50% das matrículas nas 59 universidades e 38 institutos públicos federais para alunos advindos do ensino médio público do Brasil. Os outros 50% das vagas permanecem destinados a alunos que optam pela livre concorrência (Santos, 2018).

O Decreto nº 7.824/2012 define quais são as condições necessárias para o uso dessa forma de reserva de vagas; a Portaria Normativa de nº 18/2012 do Ministério da Educação (MEC) determina e estabelece as condições gerais para a aplicabilidade da lei e dispõe das fórmulas e cálculos necessários para tal reserva (MEC, 2012). Seguindo as legislações, bem como os marcos judiciais oficializados para a efetivação das ações afirmativas nos programas de pós-graduações no Brasil, a Portaria Normativa nº 13/2016, de 11 de maio de 2016, assinada pelo então ministro da educação Aloizio Mercadante (PT), dispõe sobre a “indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências”.

A portaria foi considerada um significativo avanço no que tange a aplicabilidade da lei para os programas de pós-graduação. Além de determinar a inclusão de pessoas negras, pretas e pardas, indígenas e/ou com deficiência em seus editais de seleção para mestrado ou doutorado, previu que a CAPES elaborasse um censo periódico com os estudantes das pós-graduações para servir de subsídios, e assim, não só acompanhar e monitorar sua execução, mas ao mesmo tempo ser aperfeiçoada, junto aos programas (mestrado, mestrado profissional e doutorado) que obtivessem cotas raciais, sociais e outras.

Entretanto, como expressão da conjuntura de retrocessos e perda de direitos que estamos vivenciamos nos anos de desgoverno do ex-presidente Bolsonaro – PL, em 17 de julho de 2020, a referida portaria foi revogada pelo então ministro da educação Abraham Weintraub. Sem qualquer justificativa para tal revogação, o ministro apenas publicou sua

decisão no Diário Oficial da União. A UnB foi uma das poucas universidades que conseguiu aprovar em seus editais de pós-graduação a reserva de vagas para indígenas, quilombolas e para pessoas negras.

A pesquisa realizada pelo IBGE, em 2019, trouxe dados que revelam que, pela primeira vez, a população negra superou o número de pessoas brancas nas universidades públicas (50,3%). De acordo com a pesquisa, esse crescimento também é tendência nas universidades particulares, embora ainda não chegue a 50%. Uma das justificativas para esse aumento se deve às ações de políticas afirmativas voltadas para a promoção da equidade social.

Ao olharmos a proporção de jovens negres (pretos e pardes) entre 18 e 24 anos, que estão no ensino superior, compreendemos que este percentual passou de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018. Já entre o grupo social branco, a proporção é de 78,8%, e com a mesma faixa etária. Outro dado interessante que a pesquisa revela, é que o número de negres com menos de 11 anos de estudo e que não estavam frequentando a escola caiu de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018, enquanto o indicador para a população branca é de 17,4% (IBGE, 2019).

Costa (2022) afirma que, ao longo de três gerações, houve transformações graduais que impactaram o conjunto das discussões sobre a política de ações afirmativas, oportunizando novas dinâmicas e interlocuções, tanto entre os sujeitos intelectuais negres como ao meio acadêmico.

O estudo realizado pelo Grupo GEMAA sobre as políticas de ação afirmativa problematiza o processo de adesão da referida política em cursos de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) nas universidades estaduais e federais. Na mesma direção, a pesquisa tomou como base os 2.763 editais de seleção dos programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas, e o período analisado compreende de janeiro de 2002 a janeiro de 2018. O que os dados coletados desnudam é que houve uma ampliação da política de ação afirmativa nos últimos 4 anos. Em análise dos dados, o grupo de pesquisadores aponta que 26,4% dos programas possuíam algum tipo de ação afirmativa até janeiro de 2018, e que as universidades federais aderiram em maior número à política de cotas, ao contrário das universidades estaduais (Freitas *et al.*, 2021).

Em dados expostos no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) da CAPES (2011–2020), encontramos que a maioria dos/as estudantes de pós que estudam e trabalham durante o curso são negras/es/os. Sem dúvidas, este fator torna-se impeditivo para que esse grupo de estudantes se dedique à elaboração e participação em projetos de iniciação científica. Artes (2015), ao analisar os micros dados divulgados tanto pelo IBGE quanto pelo PNPG da CAPES, revela que a diferença de brancos e negres que trabalham não é tão grande assim. Em porcentagem, o número de pessoas brancas representa 72,3%, enquanto para negras o número é de 72,4%.

Sobre a distribuição de bolsas pelo CNPq, o que a autora revela é que a desigualdade racial também reside nesse aspecto. A análise do quesito raça/cor se deu a partir de 2015 e parte da declaração de bolsistas. Foram 59.160 bolsas, distribuídas em quatro categorias: 27.811

bolsas de iniciação científica (nível de graduação); 9.144 bolsas de mestrado (nível de pós-graduação); 8.165 bolsas de doutorado (nível de pós-graduação) e 14.040 bolsas de produtividade em pesquisa (nível de pós-graduação) (Artes, 2015).

Um levantamento realizado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstra que o total de docentes em universidades públicas e privadas no Brasil era de 400 mil, no entanto, somente 62.239 destas/es, ou seja, 16% se autodeclararam pretos ou pardes. Em comparação com um levantamento similar ocorrido em 2010, observa-se um pequeno crescimento de negres, que antes era de 11,5%. Registra-se ainda, que do universo de 392.036 docentes que responderam ao Censo, 29,4% não responderam quanto à sua pertença de raça/cor (INEP, 2017).

Houve um significativo aumento de negres nos espaços acima referidos. O levantamento apresentado informa que este resultado é determinado por uma série de questões, como, por exemplo, a expansão das universidades públicas e institutos federais, com abertura de novos cursos e, portanto, novos *campi*, particularmente em cidades pequenas e afastados das grandes capitais, como também pela elaboração e execução da lei de cotas para concursos públicos.

Pode-se dizer que, desde a sua criação, a “Lei de Cotas” está sendo observada e analisada por diversos setores da sociedade brasileira, tanto no campo progressista quanto nos mais conservadores. Conforme destaca Costa (2022), sua revisão estava prevista para o ano de 2022 (mas é provável que aconteça entre 2024/2025), e isto ocorre em concomitância a instituição das bancas de heteroidentificação², sendo este um instrumento que visa coibir possíveis fraudes no acesso à graduação, pós-graduação e concursos públicos.

Costa (2022) produz uma síntese do que foi este movimento ao longo dos anos, e evidencia três principais períodos pelos quais passou a implementação das cotas raciais no Brasil. O primeiro período foi marcado pela produção de estudos e pesquisas sobre a discussão das relações raciais; o segundo passa pela percepção da estrutura que conforma as desigualdades raciais e pelas discussões sobre ações afirmativas; por fim, aborda a chegada dos anos 2000, e com ele, as primeiras experiências das ações afirmativas no ensino Superior brasileiro (Costa, 2022, p. 3).

A exemplo do que consegui identificar, ao realizar um rápido levantamento exploratório, fiz o mapeamento de alguns coletivos que oferecem apoio para a entrada de estudantes negres, indígenas, pessoas LGBTQIA+ em programas de pós-graduação, como por exemplo o Opará Saberes/BA; Coletivo Dandara/BA; Curso Preparatório Para o Mestrado em Serviço Social Bete Leandro (UFRJ/RJ); Pretinhas na USP (SP); Instituto Braços (SE); EDUCAFRO (Saber Afirmativo), oferece formação e bolsas de estudos nacionais e internacionais; Curso Pós Afirmativas (UnB; Coletivo de Acadêmicas Negras Luiza Bairros (PE); Instituto Itéramãxe, com sede em São Paulo.

² Instrumento criado para coibir possíveis fraudes no acesso à universidade, por meio das cotas raciais tanto na graduação quanto nas pós-graduações e em outros setores, para além do educacional. Trata-se de uma banca mista (composta por diferentes grupos raciais) que atestam através do fenótipo a pertença étnico-racial de candidatas/os.

Messianismos à parte, mas o que o parágrafo acima evidencia é o sentido real de *aquilombar-se*, estamos produzindo conhecimentos a partir das nossas vivências e transformamos radicalmente as interdições em possibilidades reais de uma vivência emancipada em realidade. E isto é *a Práxis Revolucionária Preta, a Audácia Epistêmica*.

Breves considerações: Serviço Social e as relações étnico-raciais, “fazendo as pazes com o passado”

A partir dos anos de 1970, a ABEPSS adquiriu sua maioria como área do conhecimento, em condições históricas totalmente adversas, marcado por mobilizações de diversos atores e movimentos sociais que redirecionaram a luta pela universalização dos direitos civis, sociais e políticos e pela ampla abertura democrática do país, como refere Behring (2013). Nessa direção, Ianni (1992) afirma que esse movimento também foi marcado pela forte presença das lutas operárias, que impulsionaram a crise da ditadura militar ou, como nomeia o autor, “*a ditadura do grande capital*”.

Segundo Iamamoto (2014), o Serviço Social brasileiro, se atentando para o momento histórico, enfrentou o processo de ruptura com o tradicionalismo profissional e seu ideário conservador, dando início ao que Behring (2013) aponta como um importante movimento para a construção do “projeto profissional do Serviço Social brasileiro”. De acordo com a autora, este movimento se inicia entre anos de 1960 e 1970, com a “Reconceituação Latino-Americana” e o chamado “Método de BH”, todavia, o grande momento de curvatura se deu no dia 19 de setembro de 1979, quando aconteceu no Anhembi, em São Paulo, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), posteriormente conhecido como “Congresso da Virada” (CRESS-ES, 2019).

Naquele momento histórico, ocorria no Brasil e em toda a América Latina as lutas políticas em prol da retomada democrática e da liberdade e, mesmo diante de tantas incertezas e perseguições, esta categoria não se furtou em protagonizar ações e estratégias importantes para a construção de um processo político e crítico que busca, sobretudo, a emancipação dos sujeitos. Todavia, reconhecer a relevância dos avanços desta categoria não é um impeditivo para encobrir as incongruências presentes no interior dela (Elpidio; Rocha; Valdo, 2021).

Netto (1999) evidencia que a categoria profissional é um universo heterogêneo e que os sujeitos que a constroem são sujeitos coletivos, portanto, este espaço se constitui como um espaço plural. Segundo ele, o corpo profissional é uma unidade não-homogênea, uma unidade de diversos; nele estão presentes projetos individuais e societários diversos e, portanto, configura um espaço plural do qual podem surgir profissionais diferentes” (Netto, 1999, p. 5).

Preconizado por um conjunto de documentos que o sustenta, o Serviço Social no Brasil se materializa a partir do Código de Ética de 1993, na Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 (Brasil, 1993), que regulamenta a profissão, também através das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 (ABEPSS, 1996), e, a partir da orientação teórico crítico marxista, está a construção do Projeto Ético-Político Profissional. A dinâmica que envolve esta categoria, se constrói nos marcos do capitalismo, e, dessa forma, as respostas dadas por esta profissão são

respostas que se qualificam mediante a articulação entre a percepção crítica da realidade e a reflexão teórica da prática profissional.

Os princípios contidos no Código de Ética dos Assistentes Sociais (Brasil, 1993) são, pois, extremamente radicais quanto à defesa dos direitos dos indivíduos. Um desses princípios, firma o compromisso com um exercício profissional que combata toda forma de opressão e discriminação. Em vista disso, esse princípio reafirma o pacto assumido com uma prática que busque a “eliminação de todas as formas de preconceito”, pautado num projeto emancipatório que busca continuamente a construção de uma “nova ordem societária, sem dominação, exploração de raça, classe, etnia e gênero e sexualidades”.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) incorporaram em seu conteúdo programático, tornando-os obrigatórios nos currículos acadêmicos, a análise da questão étnico-racial, bem como a obrigatoriedade de se materializar nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos, nas disciplinas e atividades da tríade ensino, pesquisa e extensão perpassados pelos três núcleos de formação: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação socio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

A consolidação dos chamados Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) da ABEPSS é um fato que deve ser celebrado como mola incentivadora do aumento mencionado. Sobre este momento histórico, a militância negra desta categoria, entendendo a possibilidade de qualificar as estratégias políticas para as relações raciais, organiza-se internamente para a criação de um GTP que aborda tanto as discussões étnico-raciais, como também de gênero e sexualidades.

Por ocasião do XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), no ano de 2010, realizou-se o I Colóquio de Serviço Social e as Relações Étnico-raciais realizado na UERJ e contou com a participação de docentes, técnicas/os, assistentes sociais que atuavam em diversas esferas da categoria, estudantes de graduação e pós-graduação, feministas negras e militantes do movimento negro (Almeida, 2023). Esse acontecimento marca um importante avanço quanto à legitimação das discussões que versam sobre Serviço Social e Relações Étnico-raciais. Representa ainda significativo avanço, pois a elaboração do GTP de Serviço Social intitulado de *Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades* se deu nesse contexto. Condensou importante esforço coletivo, exigindo grande acúmulo teórico, representando assim a capilaridade necessária para as discussões vindouras.

Recentemente, por iniciativa da ABEPSS, foi elaborada a publicação *Subsídios para o Debate da questão Étnico-Racial na Formação em Serviço Social* (2017–2018), e a Gestão 2017-2020 do conjunto CFESS/CRESS, lançou a campanha “Assistente Social no Combate ao Racismo”, resultando na publicação do livro “*Desafios para o Serviço Social na luta antirracista: questão étnico-racial em debate*” (2020-2021) e o outro “*Questão Racial, Serviço Social e os Desafios Contemporâneos*” (2021).

Uma conquista, é a recém-lançada série de sete cadernos - *Assistente Social no combate ao Preconceito*. O caderno de número 3, elaborado pela intelectual Roseli Rocha, oferece

pistas em como identificar, combater e lutar contra o racismo. Sem dúvidas, esses cadernos são uma excelente contribuição para refletirmos sobre as práticas e os impactos do racismo.

Também destaco a realização do *Seminário Nacional de Formação Profissional e Movimento Estudantil de Serviço Social comemorando os 40 anos do Congresso da Virada - Por Uma Práxis Antirracista: A Virada agora é Preta* em 2019, (ENESSO, 2020); em dezembro de 2020, ocorreu o *I Simpósio Serviço Social e Relações Étnico Raciais: Construindo Uma Plataforma Antirracista*, várias mesas de palestras, debates, participação de convidadas internacionais e diversos nomes da luta antirracista no Brasil.

No ano de 2022, construímos a Comissão Temporária de Trabalho (CTT) da ABEPSS – Gestão: Aqui se respira a Luta (2021-2022), onde em conjunto com o GTP Ampliado da ABEPSS, pesquisadoras/es das relações raciais e da questão indígena, atuantes de diversas frentes do Serviço Social brasileiro, se debruçam em análise sobre a implementação das ações afirmativas nas pós-graduações de Serviço Social. Como resultado desse trabalho coletivo, a gestão que se encerra no 17º ENPESS – UERJ, de 14 a 17 de dezembro de 2022, deixou como legado a elaboração da Plataforma Antirracista (ABEPSS, 2018).

Outro trabalho pioneiro, é o levantamento feito também pela CTT, sobre a adesão das cotas raciais nas Pós-Graduações, em que a Coordenação de 35 PPGs responderam um questionário com informações sobre a relação destes com a questão étnico-racial. Entre vários elementos relevantes, destaco as perguntas sobre como são trabalhadas as disciplinas com a temática étnico-racial, se há presença de pessoas negras e indígenas etc.

A política social deve partir da perspectiva crítico-dialética, resultante de um processo de relações complexas e contraditórias estabelecidas, principalmente, entre o Estado e a Sociedade Civil. Portanto, “a política social como processo é reveladora da interação de um conjunto de determinações econômicas, políticas e culturais, seu debate encerra fortes tensões entre visões sociais de mundo diferentes” (Behring, 2009, p. 2).

Sobre as características que compõem a questão social, destacamos que esta é um elemento de conflito, a qual se consolida como uma contradição histórica e reside no centro da luta de classes. O enfrentamento da questão social desafia a própria manutenção de uma sociedade, devendo, pois, ser objeto de intervenção dos diversos sujeitos sociais.

Nesse sentido, toda intervenção profissional ou política, nas manifestações supracitadas, é parcializada, focalizada e com limitações que não resolvem o problema da desigualdade entre as classes sociais. Podemos afirmar que as “expressões da questão social” é algo que deve ser enfrentado a partir da perspectiva da totalidade e com objetivos concretos pelo fim da sociedade classista, com ações que tratem dos problemas postos na sociedade brasileira em sua essência e não apenas no que está aparente.

Desenvolvendo-se numa dimensão estrutural, a “questão social” atinge visceralmente a vida dos sujeitos numa “luta aberta e surda pela cidadania” (Ianni, 1992), no embate pelo respeito aos direitos civis, sociais e políticos e aos direitos humanos. Esse processo, porém, é denso de conformismos e rebeldias, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos de cada um e de todos os indivíduos sociais.

E nessa tensão entre reprodução das desigualdades e a produção da rebeldia e da resistência, que a categoria de assistentes sociais atua, buscando interferir diretamente nas relações sociais cotidianas e no atendimento das diversas formas por onde se expressam a questão social. Concluimos, por ora, que existem novas exigências colocadas ao Serviço Social brasileiro, que se apresentam como “preocupações emergentes no âmbito do Serviço Social, exigindo novas respostas profissionais” (Iamamoto, 2009, p. 16). Nota-se ainda, uma nova feição acadêmica profissional e social voltada à defesa do trabalho e dos trabalhadores, do compromisso com a afirmação da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça social no terreno da história, onde não cabe mais negligenciar determinadas discussões.

Referências

ABEPSS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social.** (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996.). Rio de Janeiro, nov. 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso: 08 dez. 2022.

ABEPSS – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL. **Plataforma Antirracista:** subsídios para o debate. 2018. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/subsidiosparaodebateetnicoracial-94>. Acesso: 08 dez. 2022.

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo da única história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Sheila Dias. **Unidade do diverso ou inclusão sem pertencimento?** Análise da educação superior e das políticas de ações afirmativas nas Pós-graduações em Serviço Social no Brasil. 2023. 234 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/940016.pdf>. Acesso: 08 dez. 2022.

ARTES, Amélia. **Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira:** 2000 e 2010. Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, SP, 2015.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325–346, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xWK9mv8FbJ6NMnf53PvzQ9s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, Jul; v. 42, n. 3, p. 591–605, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20D E,\(Mensagem%20de%20veto\).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20Fa%C3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20D E,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20Fa%C3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Presidente Lula sanciona PL que atualiza Lei de Cotas. **Ações Afirmativas**, nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/presidente-lula-sanciona-pl-que-atualiza-lei-de-cotas>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 3627, de 2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BEHRING. Elaine R. Política Social no contexto da crise capitalista. In: Serviço Social: direitos profissionais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING. Elaine R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Filosofia e Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores Civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 15–28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade**: A Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

COSTA, Andréa. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Educação & Sociedade** [on-line], v. 43, e254899, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.254899>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CRESS/ES. Conselho Regional de Serviço Social do Espírito Santo. **40 anos do Congresso da Virada**. CRESS 17, destaque, 19 set. 2019. Disponível em: <http://www.cress-es.org.br/40-anos-do-congresso-da-virada/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ELPIDIO, Maria Helena; ROCHA, Roseli; VALDO, João Paulo (org.). **Desafios para o Serviço Social na luta antirracista: questão étnico-racial em debate**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2021.

FREITAS, Jefferson B. de et al. **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA): Levantamento das políticas de ação afirmativa Gemaa: Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013–2019)**. Rio de Janeiro: Gemaa; IESP; UERJ, 2021. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/12/Políticas-de-Acao-Afirmativa-nas-Universidades-Federais-e-Eaduais-2013-2019.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda., 1979.

IAMAMOTO, Marilda. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cortez/CELATS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609–639, out./dez. 2014.

IANNI, Octávio. **A ideia do Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 87-109.

IBGE EDUCA JOVENS. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de **Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2021**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 02 mar. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2. ed. Brasília: IBGE, 2022. (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

JANOARIO, Ricardo de Souza; ROCHA, Roseli; DIAS, Sheila. Entrevista com Magali da Silva Almeida: pioneirismo da discussão étnico-racial no serviço social. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 231–239, 2013.

LEHER, Roberto. A (contra-) reforma universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado (Prefácio). In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

LOPES, Jussara de Cássia (a). À flor da pele: memórias de vivências do racismo e do sexismo na infância e na adolescência de assistentes sociais negras catrumanas. **Revista Libertas: Juiz de Fora**, 2014.

MARTINS, Carlos; VIEIRA, Maria Manuel. **Educação superior e os desafios no novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal**. Brasília: Editora da UnB, 2014.

NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Antirracista**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2007.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço social. **Serviço social e Sociedade**, São Paulo, n. 50, 1999.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. (Coleção Constituições brasileiras; v. 1).

PESSOTO, Ana Lucia. Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. **Revista Ártemis**, v. XXVIII n. 1; jul./dez, 2019. p. 160–178.

PINHEIRO, Márcia; MACHADO, Elielma. Formação militante e ação afirmativa: reflexões sobre a prática e o projeto da Educafro. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v.30, n. 1, p. 62–87, jan./jun. 2020.

ROCHA, Roseli. **A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em Serviço Social: avanços e desafios**. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) – apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

SALVADOR, Andréia. O papel protagonista do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) nas políticas afirmativas – a experiência da educação superior brasileira. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 45, v. 18, p. 211–223, 1º Semestre de 2020.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **1964: Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. Belo Horizonte, 2018. 221 f.

SANTOS, Frei Davi. **Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil**. Educafro, 2021. Disponível em: https://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2014/07/os_sete_atos.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

SHAKUR, Renato. O racismo da ditadura militar brasileira. **Ideias de esquerda**, Semanário, 04 abr. 2021. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/O-racismo-da-ditadura-militar-brasileira>. Acesso em: 04 out. 2022.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da.; FERREIRA, Valéria Silva; BOEING, Rosiani Fabrícia Ribeiro. As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil: continuidades e descontinuidades. **Horizontes**, Itatiba, São Paulo, v. 38, n. 1, p. e020057, 2020. DOI: 10.24933/horizontes.v38i1.1041. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1041>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Submetido em: 28/3/2024

Aceito em: 28/3/2024