



PUC-SP

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social**

Priscila Beralda Moreira de Oliveira

**O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares na
cidade de São Paulo (2003-2014) e a questão racial:
impacto na formação do assistente social**

Doutorado em Serviço Social

**São Paulo
2023**



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social

Priscila Beralda Moreira de Oliveira

O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares na cidade de São Paulo (2003-2014) e a questão racial: impacto na formação do assistente social

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Serviço Social sob a orientação da Prof.^a Dra. Rosângela Dias Oliveira da Paz.

São Paulo
2023

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese de doutorado por processos de fotocopiadora ou eletrônicos.

25 de setembro de 2023.

Priscila Beralda Moreira de Oliveira
priscila_beralda@yahoo.com.br

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ficha catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Oliveira, Priscila Beralda Moreira de
O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares na cidade de São Paulo (2003-2014) e a questão racial: impacto na formação do assistente social. / Priscila de Oliveira. – São Paulo: [s.n.], 2023.
194 f. il.

Orientadora: Rosângela Dias Oliveira da Paz.
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social.

1. Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. 2. Serviço Social. 3. Questão racial I. Paz, Rosângela Dias Oliveira da. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social.

III. Título.

Priscila Beralda Moreira de Oliveira

O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares na cidade de São Paulo (2003-2014) e a questão racial: impacto na formação do assistente social

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Serviço Social sob a orientação da Prof.^a Dra. Rosangela Dias Oliveira da Paz.

Aprovada em: 06/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Rosangela Dias Oliveira da Paz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof.^a Dra. Mariangela Belfiore Wanderley
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof.^a Dra. Maria Beatriz Costa Abramides
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof.^a Dra. Jane Barros Almeida
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Prof.^a Dra. Matilde Ribeiro
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil, código de financiamento: 88887.338821/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brazil, finance code: 88887.338821/2019-00.

Para meus filhos, Pedro Nicanor e Gabriel, que me esperaram para brincar.

Em memória de Santa Beralda Gonçalves Moreira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria Salete, o cuidado e o amor comigo e com meus filhos, permitindo que esse longo ciclo de doutoramento pudesse se realizar e finalizar.

A meu pai, Sérgio Nicanor, por ser o homem mais presente e motivador da minha vida.

À minha irmã, Jaqueline de Lourdes, agradeço ser fonte inspiradora de força e amor.

A meu irmão, Vinicius Nicanor, sobrinhos e sobrinhas por simplesmente entenderem minha ausência em tantos momentos, sem cobranças, sempre me acolhendo com afeto.

A todas as amigas e os amigos, majoritariamente amigas, que contribuíram para que esse momento fosse possível, sempre com um ombro disponível, acolhendo minhas angústias, cuidando do sagrado e me fortalecendo.

À minha querida orientadora, Rosangela Dias Oliveira da Paz, agradeço as trocas sempre produtivas, o fato de acreditar e não me deixar perder o horizonte.

A todas e todos os trabalhadores que aceitaram dividir conosco suas histórias, contribuindo para florir este estudo com experiências de luta e resistência.

RESUMO

OLIVEIRA, Priscila Beralda Moreira de. **O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares (2003-2014) na cidade de São Paulo e a questão racial: impacto na formação do assistente social.** 2023. 194 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

O objetivo desta tese é conhecer e analisar a atuação dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no período de 2003 a 2014 e identificar o impacto na formação do assistente social em Instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo. Nesse contexto histórico, direcionado pela hegemonia do neoliberalismo, a partir das leis de mercado, há um profundo investimento de recursos públicos, principalmente no setor privado, para ampliação do acesso ao ensino superior da população brasileira, assim como se experimenta o fortalecimento de políticas de ações afirmativas. A partir dessas contradições, busca-se refletir sobre as experiências de formação antirracista dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham a questão racial e que compõem o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares como uma possibilidade concreta de analisar sua influência na organização política de trabalhadores estudantes para uma preparação que não se restrinja à formalidade do acesso à formação superior, expressando estratégias de organização e pressão pela efetivação de políticas públicas. Busca-se ainda com este estudo analisar as experiências de assistentes sociais que passaram por esse movimento, visando identificar se a atuação dos cursos pré-vestibulares contribui para uma formação política antirracista capaz de impactar em uma formação superior direcionada pela defesa de um projeto de educação antirracista que dispute com o oferecido pelo pensamento hegemônico como uma mercadoria. Este foi um estudo com abordagem qualitativa que recorreu a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com os cursos pré-vestibulares populares Educafro e UNEafro. Foi realizada entrevista com um coordenador de cada curso e quatro assistentes sociais que participaram do curso Educafro. O resultado da pesquisa aponta que a experiência contribui para o fortalecimento da identidade racial e da compreensão da necessidade de se enfrentar o racismo estrutural da sociedade brasileira, porém muitos são os desafios para a preparação e um acesso à formação superior que possibilite a disputa por um projeto de educação antirracista nas instituições de ensino superior privado na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. Serviço Social. Questão racial.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Priscila Beralda Moreira de. **The Popular Pre-Vestibular Courses Movement (2003-2014) in the city of São Paulo and the racial issue**: impact on social worker training. 2023. 194 p. Thesis (Doctorate in Social Work) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

The aim of this thesis is to understand and analyze the performance of popular pre-university courses that work directly or indirectly on the issue of race between 2003 and 2014, and to identify the impact on the training of social workers in higher education institutions in the city of São Paulo. In this historical context, driven by the hegemony of neoliberalism, based on the laws of the market, there has been a deep investment of public resources, mainly in the private sector, to expand access to higher education for the Brazilian population, as well as the strengthening of affirmative action policies. Based on these contradictions, the aim is to reflect on the anti-racist training experiences of popular pre-university courses that work on the issue of race and that make up the Movement of Popular Pre-University Courses as a concrete possibility of analyzing their influence on the political organization of student workers for a preparation that is not restricted to the formality of access to higher education, expressing strategies of organization and pressure for the implementation of public policies. The aim of this study is also to analyze the experiences of social workers who have gone through this movement, in order to identify whether the work of pre-university courses contributes to anti-racist political training capable of having an impact on higher education directed towards defending an anti-racist education project that disputes the one offered by hegemonic thinking as a commodity. This was a study with a qualitative approach that used bibliographical research, documentary research and field research with the Educafro and UNEafro popular pre-vestibular courses. Interviews were conducted with the coordinator of each course and four social workers who had taken part in the Educafro course. The results of the research show that the experience helps to strengthen racial identity and the understanding of the need to confront the structural racism of Brazilian society, but there are many challenges to preparing for and gaining access to higher education that makes it possible to fight for an anti-racist education project in private higher education institutions in the city of São Paulo.

Keywords: Movement of Popular Pre-Vestibular Courses. Social Work. Racial issues.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos pré-vestibulares populares escolhidos para a pesquisa.....	24
Quadro 2 – Descrição dos sujeitos entrevistados	26
Quadro 3 – Teses e pôsteres sobre a questão racial no Congresso.....	141
Quadro 4 – Artigos sobre a questão racial e o Serviço Social publicados nas revistas Serviço Social & Sociedade e Temporalis	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abepps	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Abrevida	Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida
APNs	Agentes Pastorais Negros
ASUFRJ	Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Cebra	Coletivo de Empresários e Empreendedores Afro-Brasileiros do Triângulo Mineiro
Cecun	Coordenação Nacional dos Estudantes Negros Universitários
Cfess	Conselho Federal de Serviço Social
CNAB	Congresso Nacional Afro-Brasileiro
Conaq	Coordenação Nacional dos Remanescentes de Quilombos
Conen	Coordenação Nacional de Entidades Negras
Covid-19	doença por coronavírus 2019
Cress	Conselho Regional de Serviço Social
Deme	Declaração Mensal de Dados de Execução
Educafro	Educação para Afrodescendentes e Carentes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enesso	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
Febraban	Federação Brasileira de Bancos
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
FNMN	Fórum Nacional de Mulheres Negras
IEE	Instituto de Estudos Especiais
IES	instituições de ensino superior
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MCPVP	Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares
MEC	Ministério da Educação
MMN	Movimento de Mulheres Negras
MN	Movimento Negro
MPR	Movimento Nacional pelas Reparações
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MUCDR	Movimento Unificado contra a Discriminação Racial

NEN	Núcleo de Estudos do Negro
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	organização não governamental
OSM-SP	Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPP	projeto ético-político profissional
PICs	Projetos Inovadores de Curso
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Senun	Seminário Nacional dos Estudantes Universitários Negros
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
Smagi	Supervisão de Monitoramento, Avaliação e Gestão da Informação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNEafro	União de Núcleos de Educação Popular para Negros/as e Classe Trabalhadora
Unegro	União de Negros pela Liberdade
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CIÊNCIA, RACISMO E UNIVERSIDADE: CONTRADIÇÕES NA AMPLIAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	30
1.1 O RACISMO E A ESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	31
1.2 UNIVERSIDADE E DISPUTA POR PROJETO DE EDUCAÇÃO: A POLÍTICA PÚBLICA PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUESTÃO RACIAL.....	45
1.3 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO DA POPULAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (FIES E PROUNI) E A QUESTÃO RACIAL.....	55
2 MOVIMENTO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E RAÇA: A DISPUTA PELA QUESTÃO RACIAL E O ACESSO DA POPULAÇÃO PRETA, POBRE E MORADORA DA PERIFERIA AO ENSINO SUPERIOR	69
2.1 MOVIMENTO SOCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	70
2.2 MCPVP: DEFINIÇÃO E AFIRMAÇÃO ENQUANTO MOVIMENTO SOCIAL ..	75
2.2.1 O MCPVP e a questão racial: o protagonismo do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)	78
2.3 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO FORMAL	95
2.3.1 Trajetórias de luta do Movimento Negro pelo acesso à educação formal (1888-1980): a resistência sempre existiu.....	97
2.3.2 MN e educação: mesma ponte para novos horizontes	105
2.3.3 MN e acesso à educação superior: dos cursos pré-vestibulares populares à gênese do MCPVP.....	111
3 SERVIÇO SOCIAL, MOVIMENTO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL	114
3.1 O MOVIMENTO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO.....	114
3.2 A MILITÂNCIA DE MULHERES NEGRAS E A INSERÇÃO DA QUESTÃO RACIAL NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO	137
4 CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A – TCLE	176
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	178
ANEXO A – PARECER PLATAFORMA BRASIL	180

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese é conhecer e analisar a atuação dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no contexto de 2003 a 2014 e identificar o impacto na formação do assistente social em instituições de ensino superior (IES) na cidade de São Paulo.

O projeto ético-político profissional (PEPP) do Serviço Social, como enfatiza o Conselho Regional de Serviço Social (Cress) orienta a formação e o exercício profissional, sendo resultado de um processo histórico de construção coletiva, sob a direção das entidades nacionais da categoria (Cfess/Cress, Abepss e Enesso).

Para Netto (1999) trata-se de um projeto que também é um processo, em contínuo desdobramento, de caráter aberto para, sem se descaracterizar, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios, ou seja, um projeto vivo e permeado pela conjuntura em que é experimentado.

Nesse sentido, a questão racial, elemento fundamental para compreendermos a questão social e suas expressões na sociedade brasileira, tem sofrido qualitativo avanço sobretudo no interior do Serviço Social, considerando que as entidades profissionais têm cada vez mais protagonizado essa discussão e incorporado a questão com uma centralidade importante em suas agendas políticas (Moreira, 2020).

O recorte temporal que definimos para este estudo (2003 a 2014) é marcado pela ampliação da política de acesso à educação superior e pela primeira experiência no país de uma IES pública a adotar a política de cotas raciais para o ingresso de negros e negras a este nível de ensino, sendo estas expressões das ações afirmativas no Brasil.

Partindo do princípio de que políticas públicas na sociedade capitalista atendem aos interesses da classe trabalhadora, mas também da elite dominante, trata-se de um contexto marcado pela mercantilização do ensino, principalmente o de nível universitário, direcionado pela hegemonia do neoliberalismo, a partir das leis de mercado, em que a perspectiva privatista

ganha espaço marcante na disputa por posições, inclusive no interior das universidades públicas (Abepss *apud* Moro; Marques, 2011).

O curso de Serviço Social não foge a tal determinação¹ e, neste contexto, passa a ser expressivamente oferecido principalmente por IES privadas e não universitárias, o que significa diversos desafios para uma formação comprometida com o perfil profissional traçado pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss; Cedepss, 1997).

Interessa-nos, a partir destas contradições, olhar para os limites e possibilidades de fortalecimento da luta travada pelos movimentos sociais na defesa de projetos de educação que disputem outra hegemonia, com a escolha pelo recorte racial.

Houve neste contexto histórico, como nos apresentam Moreira *et al.* (2017), a ampliação do número de vagas no ensino superior brasileiro e a criação de turmas no período noturno em vários cursos de graduação não integrais, o que contempla a realidade de expressiva parcela da classe trabalhadora cujas condições de trabalho interferem e dificultam o ingresso e permanência no curso superior.

Essas adaptações podem ser consideradas conquistas de movimentos sociais dos quais podemos destacar o Movimento Negro (MN), que vem historicamente denunciando a falta de acesso da população não branca aos bancos universitários e que alcançou, como resposta, a implantação de políticas públicas para aumentar o acesso ao ensino superior com maior inclusão social deste grupo (Moreira *et al.*, 2017).

Os autores destacam que entre as conquistas de políticas públicas para a ampliação, acesso e permanência ao ensino superior público estão o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), iniciado em 2003, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), implantado em 2010,

¹ Como bem afirma Roberto Leher (2021, p. 1), “o que efetivamente particulariza a mercantilização da educação superior no Brasil é a vertiginosa tendência de crescimento da modalidade a distância, a presença de fundos de investimentos no controle das instituições de ensino e a abertura de capital das empresas líderes na bolsa de valores. Com efeito, grande parte dessas novas matrículas é ofertada na modalidade de graduação a distância: entre 2012 e 2019 as matrículas nesta modalidade mais do que dobraram, alcançando perto de dois milhões de estudantes”.

permitindo a utilização das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998.

Voltados para a ampliação do acesso via setor privado e tendo recebido maior investimento em comparação ao setor público encontram-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2005, e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999.

Vale registrar que – não sem pressão do MN e do Movimento de Mulheres Negras (MMN) – a Lei de Cotas (Lei 2.711 de 29 de agosto de 2012) só foi aprovada em 2012.

Com ela, todas as IES federais do país foram obrigadas a reservar parte de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, e negros, pardos e indígenas. Realidade que tem enegrecido as IES e lentamente enfrentado a gênese racista da universidade brasileira.

No que se refere ao ProUni, é a inclusão de cotas raciais que o configura como uma política de ação afirmativa, compreendido como principal modelo nas IES privadas, no entanto, como nos alerta Leite (2009), muitos são os desafios para que as cotas raciais não se diluam em reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, desviando o debate da questão da desigualdade racial no ensino superior.

Este é um ponto que nutre nosso debate sobre a disputa pela questão racial ser fundamental para o enfrentamento de um discurso do ser humano “universal” que busca neutralizar a desigualdade racial.

As relações sociais e raciais foram chaves para a institucionalização da universidade no país, que nasce atravessada pelo racismo estruturante da sociedade brasileira.

As “instituições do saber” foram trazidas para o Brasil com o objetivo de reproduzir e fortalecer valores coloniais e racistas, ainda vigentes na sociedade, legitimar cientificamente uma pseudouniversalidade branca que naturaliza uma hierarquia entre raças, acirrando o acesso da população pobre e interditando o da população negra a espaços de poder, inclusive ao ensino superior.

No entanto, a ampliação e as modificações experimentadas nessas instituições foram estimuladas principalmente em contexto histórico no qual tornou-se possível o questionamento, a disputa e o enfrentamento desse

projeto inicial de formação superior, mas sem que a questão racial fosse problematizada e devidamente enfrentada, o que culminou em um expressivo e naturalizado quadro de desigualdade de acesso e permanência da população negra a este nível de ensino.

Nesse sentido, na disputa pela ampliação do acesso da classe trabalhadora à universidade que se constrói atravessada pelo racismo, é fundamental pensarmos a questão racial, já superada a compreensão de que só o recorte de classe e gênero são suficientes para enfrentar e modificar o quadro de desigualdade de acesso da população de negras e negros brasileiros.

Em meio à arena de disputas e contradições em que se constituem estas políticas, coube ao MN em sua diversidade denunciar o racismo e pressionar o Estado para elaborar leis que contemplem ações antirracistas, compreendidas como políticas de ações afirmativas voltadas para interferir na interdição do acesso da população negra ao ensino superior, direcionando ações que possibilitem a modificação deste quadro de desigualdade racial e também social.

Entre os atores que tencionam para que as políticas de ampliação de acesso ao ensino superior atendam aos interesses da classe trabalhadora encontra-se o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares (MCPVP).

Nascimento (2012) defende ser esse movimento composto por uma grande diversidade de cursos pré-vestibulares populares, sendo o ponto que os une o fato de serem destinados à preparação de estudantes que compõem “camadas populares” e pertencentes a grupos sociais discriminados e marginalizados, como pobres, negros, indígenas, nordestinos etc.

Os cursos pré-vestibulares populares se entendem e são reconhecidos como movimento social e têm na ativa presença da militância negra um ator fundamental para seu surgimento, assim como na disputa pela hegemonia da questão racial na luta pelo acesso da classe trabalhadora pobre ao ensino superior.

Importa-nos compreendê-lo em sua potência e enfatizar as dimensões mais reveladoras de seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam “como um importante ator político e como um educador de

peças, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (Gomes, 2019, p. 24).

Nesta perspectiva, escolhemos as experiências de formação antirracista dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial e que compõem o MCPVP como uma possibilidade concreta de analisarmos como efetivam a organização política de trabalhadores e estudantes para uma preparação que não se restrinja à formalidade do acesso à formação superior, expressando estratégias de organização e pressão pela efetivação de políticas públicas.

Buscamos com este estudo analisar as experiências de assistentes sociais que passaram por esse movimento no período de 2003 a 2014, visando identificar se a atuação dos cursos pré-vestibulares com recorte racial contribuiu para uma formação política antirracista capaz de impactar em uma formação superior direcionada pela defesa de um projeto de educação antirracista que dispute com o projeto de educação oferecido pelo pensamento hegemônico como uma mercadoria.

Foi a aproximação ao movimento social, cujo marco é considerado o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em 1979 e conhecido como o Congresso da Virada, que possibilitou ao Serviço Social a escolha de novos caminhos para o fortalecimento de uma formação superior e desencadeou, na década de 1990, em um PEPP comprometido com a classe trabalhadora, rompendo assim com sua origem conservadora. O que nos permite afirmar que novos elementos teóricos – organicamente vinculados à vida organizada em luta contra o pensamento hegemônico e inseridos no interior da academia e da formação profissional por meio dos/as militantes do movimento social em sua diversidade – possibilitaram ao Serviço Social a igual escolha de novos caminhos para a profissão.

A questão racial, que denuncia o recorte racial identificado na demanda historicamente atendida pelo Serviço Social brasileiro, foi historicamente levada para o interior do Serviço Social principalmente por assistentes sociais militantes do MN, do MMN e do movimento feminista (MF), porém a questão racial trazida por estas militantes foi rechaçada, o que desemboca em uma histórica ausência de articulação da questão com as questões de gênero e classe.

O Serviço Social brasileiro não se apropriou da questão racial no processo de elaboração de seu projeto, o que se expressa pela restrita produção de conhecimento sobre o MN, MMN, assim como sobre a demanda histórica para seu atendimento, sendo aquela majoritariamente negra e feminina, e representa profundos desafios para uma atuação antirracista desse profissional, pensando sempre a atuação direcionada por uma escolha teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Dimensões que se constituem em diferentes níveis de apreensão da realidade da profissão e, entretanto, devem ser entendidas como indissociáveis entre si, formando uma unidade.

A população negra constitui-se historicamente majoritária no atendimento realizado por assistentes sociais desde sua gênese, sendo ainda uma realidade, porém a não problematização da questão racial é expressão da naturalização da “cor” da pobreza que só o racismo é capaz de justificar.

Mesmo após a concretização de um PEPP que permite uma interpretação e atuação que combatam o racismo, há em nome de uma pretensa universalidade pautada na naturalização e normatização da superioridade do lugar branco que alimenta o imaginário e justifica a não necessidade de se problematizar para enfrentar a desigualdade racial.

Nesse sentido, olhando para a histórica e orgânica vinculação do Serviço Social com o movimento social, assim como para o legado de mulheres militantes do MN e MMN para a profissão, nos propomos a refletir sobre a potencialidade da aproximação do MCPVP ao Serviço Social no contexto histórico demarcado para este estudo (2003-2014).

Assim, elegemos analisar os cursos pré-vestibulares populares com recorte racial que compõem este movimento e disputam a questão racial trabalhando para o acesso da população negra e pobre, a fim de assentarmos a reflexão tal como introduzimos neste estudo.

Foram questões norteadoras desta pesquisa:

- Em que conjuntura surge o movimento dos cursos pré-vestibulares populares?
- Como a questão racial é pautada por este movimento?
- Com qual objetivo atuam junto a população negra, pobre e periférica?

- Como os cursos olham e atuam neste contexto (2003-2014) em que houve o fortalecimento da política pública de ampliação do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior com investimento majoritariamente em IES privadas?
- Estes cursinhos organizam ações políticas junto a seus estudantes no que se refere a pauta racial?
- Qual o impacto da participação nos cursos pré-vestibulares populares para a formação de assistentes sociais em IES na cidade de São Paulo?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (Duarte, 2002, p. 1).

O vínculo com a temática que norteia esta nossa viagem inicia-se em contexto anterior ao ingresso no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu (Doutorado) em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Está diretamente ligado aos desafios encontrados no exercício como docente em diferentes IES na cidade de São Paulo, em um período histórico de profunda ampliação do acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior, que marca minha trajetória no exercício como docente no período de 2009 a 2019.

Um contexto em que tais políticas de maneira contraditória atendiam aos interesses da classe trabalhadora para ampliação do acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que cumpriam os anseios do capital, ofertando uma educação direcionada por um projeto dominante de acesso majoritariamente via setor privado numa perspectiva em que a educação passa a ser oferecida como uma mercadoria.

Realidade que representava inúmeros desafios para a oferta de uma formação comprometida com o PEPP, entre inquietações e o compromisso coletivo de buscar possibilidades para no mínimo disputar uma formação

crítica, a presença de militantes de movimentos sociais na sala de aula aparentemente contribuía para a defesa de um projeto de educação que expressasse outra hegemonia, muitas vezes nos questionamentos das condições em que a educação era ofertada – como mercadoria e não um direito social.

Instigada pelo desejo de me aproximar desse universo, sempre tendo como horizonte pensar limites e possibilidades de atuação profissional em contextos adversos aos compromissos explicitados no PEPP, decidi iniciar esta viagem cursando o doutorado.

Foi essa experiência que marcou a elaboração do projeto inicial desta pesquisa e me possibilitou retomar a vivência acadêmica enquanto discente, aliás, jornada muito hostil a trabalhadoras e trabalhadores que, como eu, não se dedicam exclusivamente a esse exercício, não apenas por escolha, mas por uma exigência da sobrevivência.

Na segunda tentativa, após superar o desafio de ser aprovada para o ingresso, recebi como empréstimo de uma amiga a segunda mensalidade e fui contemplada como cotista com a bolsa Capes parcial, o que se materializou no primeiro semestre de 2019, quando iniciei esta jornada.

A princípio o mar parecia tranquilo, apesar de a sua imensidão me assustar, mas segui firme porque com as minhas convicções e certezas havia construído um lindo barco que contribuiria para minha travessia.

Mera ilusão. Na primeira tempestade, os objetivos iniciais já não faziam sentido, a realidade ao nos aproximar dos militantes de movimentos sociais na cidade de São Paulo que haviam ingressado no curso de Serviço Social, por meio da pesquisa exploratória realizada como uma escolha metodológica no período de agosto a outubro de 2020, nos permitiu compreender a necessidade de delimitarmos com maior precisão nosso horizonte.

Escolhemos para direcionar nosso olhar nesta viagem peculiar de investigação e análise do nosso objeto o método histórico-dialético em que o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado (Quiroga, 1991 *apud* Lima; Mito, 2007, p. 40).

A análise das informações obtidas durante a realização da pesquisa privilegiou enquanto referencial teórico as categorias centrais do pensamento marxista: a totalidade, a história e a contradição.

De acordo com Minayo (2010, p. 300), “é esse caráter de abrangência que tenta, de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento por meio da compreensão de todas as suas mediações e correlações, constituindo a riqueza, a novidade e a propriedade da dialética marxista”.

A dialética, enquanto método dialético de abordagem da realidade, propõe que o pesquisador se coloque diante dos fatos, interrogando-se sobre todos os aspectos, procurando sua compreensão global e reconhecendo nele seu dinamismo histórico com vistas a desvendar algo ainda não percebido de forma imediata.

Assim, nos posicionamos diante da realidade que nos propomos a melhor compreender, sem a estéril certeza registrada no projeto inicial e, junto com minha orientadora, fomos em um longo caminho percorrido, delimitando com maior objetividade e limpidez nossos objetivos, tal como apresentamos inicialmente.

No entanto, antes de alcançarmos um bom lugar ao mar para ancorarmos e imergir propriamente nesta pesquisa, passamos por um momento inédito e devastador para a humanidade, o contexto da Covid-19. De um dia para o outro o isolamento se fez necessário, e me vi no início de uma viagem que eu ainda não havia delimitado o objeto e objetivos, com todas as demandas laborativas para realizar individualmente em minha residência, com dois filhos em idade escolar de alfabetização, todas as exigências de uma rotina de cuidado e o mais duro desafio: lidar com o adoecimento e as perdas de pessoas amadas que se tornaram estrelas nesta longa viagem.

São condições concretas a serem registradas por compor o cenário em que esta pesquisa foi realizada, condicionando inclusive escolhas metodológicas.

Mesmo frente a condições limitantes, foram possíveis escolhas que deram corpo a este estudo, sendo as contribuições da banca de qualificação fundamentais para a finalização do projeto e bom andamento da pesquisa.

Esta foi uma pesquisa social com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa apreende um nível da realidade que não pode ser quantificado.

Trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 22).

A escolha pela abordagem qualitativa se deu a partir da compreensão de que temos uma prática que perpassa “demandas, carências e necessidades”, e só é possível conhecê-las e identificá-las por meio da escuta do que o outro tem a nos dizer e não somente “trabalhando com indicadores, com tabelas, com índices, com referências teóricas que a universidade nos oferece” (Martinelli, 199, p. 24).

Nosso objeto de estudo se constitui a partir de profundas contradições que se revelaram pouco exploradas, com uma bibliografia restrita no que se refere ao MCPVP, tal como a questão racial no Serviço Social, porém densa e orgânica por se tratar majoritariamente de produções teóricas de militantes do MN, do MMN e do MCPVP.

A pesquisa qualitativa que aqui recorreremos nos direcionou para analisar para além do que já se produziu sobre esta realidade, não se tratando de negar os fatos, mas de buscarmos compreender com maior cuidado particularidades e contradições a partir das experiências dos diferentes sujeitos que o compõem.

Para além de comprovarmos ou negarmos uma afirmativa inicial a partir de números, buscamos identificar novos elementos sobre esta realidade inédita no país, quando pensamos o amplo acesso do(a) trabalhador(a) ao nível superior a partir de uma análise cuidadosa das contradições que direcionam este processo, com foco no papel dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham a questão racial para o acesso da população preta, pobre e moradora da periferia ao ensino superior.

Neste estudo exploramos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a pesquisa documental.

A **pesquisa bibliográfica**, à qual recorreremos durante todo o período de investigação, iniciou-se com a construção do objeto. Foram selecionadas bibliografias em diversas áreas de conhecimento: Serviço Social, Ciências Sociais, Geografia, Educação, atendendo aos objetivos e ao caráter

investigativo da temática de pesquisa. Apoiamos nossa pesquisa bibliográfica em livros, teses e dissertações, *sites*, revistas, artigos científicos etc.

Para contribuir com nosso olhar sobre a totalidade da realidade que buscamos analisar, nos aproximamos, com base em **pesquisa documental**, dos coletivos escolhidos para o estudo, sendo eles Curso Pré-Vestibular Popular Educafro e UNEafro por meio de:

- a) arquivos públicos – documentos oficiais (leis, relatórios etc.);
- b) arquivos particulares (programas, projetos etc.);
- c) informações disponíveis nos *sites* dos cursos populares.

Utilizamos ainda como técnica para a **pesquisa de campo** a entrevista.

Antes da pesquisa de campo ser realizada, submetemos o projeto à Plataforma Brasil e, após a publicação do parecer com aprovação da pesquisa (Anexo A) iniciamos as entrevistas.

Para a realização das entrevistas foi utilizado um breve roteiro (Apêndice B) elaborado previamente com o objetivo de orientar o diálogo das entrevistas, facilitando a coleta dos dados. Foi aplicado um pré-teste para averiguar e observar possíveis erros, lacunas, mas não houve mudança no roteiro, que foi utilizado em todas as entrevistas.

Os registros foram feitos por meio de gravações das entrevistas, todas realizadas remotamente após consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou TCLE (Apêndice A), com posterior transcrição, sistematização e análise.

Apresentamos os objetivos da pesquisa e solicitamos que assinassem o termo de consentimento, em que cada um se comprometeu a participar como sujeito potencial. Nós nos comprometemos com os sujeitos envolvidos no estudo a socializar a tese após defesa.

CRITÉRIO E SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir do objetivo geral do nosso estudo, considerações possíveis com a aproximação do campo por meio da pesquisa exploratória e de leituras e análise bibliográfica sobre o tema, identificamos o protagonismo de dois cursos pré-vestibulares ligados diretamente ao Movimento Negro e que disputam a

questão racial no interior do MCPVP, sendo eles o Educafro e o UNEafro Brasil.

Segundo Castro (2019) entre os atores expressivos que contribuíram para fortalecer o Movimento Negro e a luta pela democratização do ensino superior estão os cursos pré-vestibulares populares que definimos como sujeitos para nossa pesquisa.

Em 1993 nasce, segundo o autor, uma das maiores e mais importantes expressões e referências da luta contemporânea pela igualdade racial e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, que se inicia no Rio de Janeiro por meio da influência e da ação militante de Frei David e, de outro lado, de militantes do Movimento Negro além de populares que almejavam um movimento popular autônomo a qualquer instituição. O PVNC teve crescimento significativo durante os anos de 1993 a 1997 (Castro, 2019).

Divergências internas levam “à criação, em 1997 em São Paulo, da Educação para Afrodescendentes e Carentes (Educafro), sob a liderança de Frei David e dos Agentes Pastorais Negros (APNs)” (Castro, 2019, p. 201).

Em 2009, novas divergências de concepções de movimento e posicionamento individuais levaram a Educafro a uma ruptura, desembocando em mais um movimento na luta pela democratização do acesso ao ensino superior e combate antirracista, a União de Educação Popular para Negros(as) e Classe Trabalhadora (UNEafro), “movimento social surgido a partir de contradições inconciliáveis no interior da Educafro” (Castro, 2019, p. 206).²

Quadro 1 – Cursos pré-vestibulares populares escolhidos para a pesquisa

Curso/ sujeito coletivo	Ano de criação do movimento de origem	Ano de criação do movimento independente
Educafro	1993 – PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes)	1997
UNEafro	1997 – Educafro	2009

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Norteadas pelo objetivo geral da nossa pesquisa, escolhemos entrevistar duas lideranças/coordenadores(as) dos cursos pré-vestibulares populares, definidos como sujeitos deste estudo, cujo vínculo tenha se realizado na

² Abordaremos essas contradições, que levaram ao surgimento da UNEafro, no capítulo 2.

conjuntura que definimos para nosso estudo (2003-2014); e uma liderança por curso.

Com a aproximação a estes cursos pré-vestibulares (Educafro e UNEafro), pudemos entender que a relação do assistente social que participou e/ou atuou nestes coletivos no período de 2003-2014 se realizou em diferentes momentos de sua vida profissional e pessoal e que seria uma tarefa impossível levantarmos assistentes sociais vinculados no contexto histórico definido e no perfil desejado a partir de indicações porque os cursos não apresentam registro de trabalhadores que passaram pelo pré-vestibular e ingressaram no ensino superior.

Frente a esta dificuldade, decidimos por entrevistar assistentes sociais cuja experiência se deu apenas no curso pré-vestibular Educafro. Por dois expressivos motivos: 1) no início do contexto histórico demarcado para nosso estudo (2003-2014), a UNEafro ainda não se constituía um movimento autônomo, sendo a ruptura com a Educafro marcada no ano de 2009; 2) o fato de a Educafro ser um movimento que trabalha fortemente o acesso do trabalhador ao ensino superior em IES privadas por meio de convênios facilitou o contato com profissionais que puderam indicar assistentes sociais no perfil definido para o estudo (quatro assistentes sociais que tiveram vínculo com MCPVP em cursos que trabalhem a questão racial antes do acesso à graduação no período de 2003 a 2014).

O conteúdo da pesquisa de campo foi sistematizado em instrumental elaborado para este fim e utilizado como referência teórica neste estudo. As referências às falas dos sujeitos entrevistados serão expostas conforme a identificação que registramos no quadro tal como segue: sujeitos numerados de 1 a 6 e identificados como coordenador(a) [CD] e assistente social [AS].

Quadro 2 – Descrição dos sujeitos entrevistados

COORDENADORES ENTREVISTADOS								
	Ano pré-vestibular	Graduação, ano	IES		Bolsa	Autodeclaração racial	Idade	
Sujeito 1 [CD]	2014	Ciências Sociais, 2015	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul		IES pública	Negro	23	
Sujeito 2 [CD]	2006	Pedagogia, 2007	Universidade São Francisco Bragança Paulista		100% Educafro	Não registrado	33	
ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADAS								
	Bairro durante cursinho/faculdade	Núcleo Educafro	Ano cursinho	Ano graduação	IES	Bolsa	Autodeclaração racial	Idade
Sujeito 3 [AS]	Casa Verde	Pari	2004	2005-2008	Universidade São Francisco Pari	100% Educafro	Preta	40
Sujeito 4 [AS]	Mandaqui	Armênia	2004	2005-2008	Universidade São Francisco Pari	100% Educafro	Negra	47
Sujeito 5 [AS]	Brasilândia	Brasilândia	2003	2004-2007	Universidade São Francisco Pari	100% Educafro	Negra	51
Sujeito 6 [AS]	Tremembé	Pari	2003	2005-2008	Universidade São Francisco Pari	100% Educafro	Descendente de japoneses	38

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

APRESENTAÇÃO

Para atender aos nossos objetivos, organizamos este estudo em três capítulos. Esta organização não corresponde à ordem e análise da pesquisa, sendo uma escolha para uma exposição objetiva e didática das reflexões que nos propomos a realizar.

No capítulo 1, intitulado **CIÊNCIA, RACISMO E UNIVERSIDADE: CONTRADIÇÕES NA AMPLIAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**, abordamos as relações sociais e raciais como chaves estruturantes para a institucionalização da universidade na sociedade brasileira, com foco na relação da (re)produção de conhecimento científico eurocêntrico e sua utilização para justificar e naturalizar as desigualdades raciais estruturantes desta sociedade.

Após essa problematização, apresentamos os marcos de investimento do Estado na política de acesso à educação superior no Brasil, que se efetiva a partir da pressão materializada pela disputa de projetos distintos: um lado representado por uma elite que visa manter privilégios; e outro, a classe trabalhadora pautando projetos que reflitam sua realidade.

Demos ênfase à ampliação desta política que se efetiva no período de 2003 a 2014,³ recorte temporal do nosso estudo, olhando para o recorte racial evidentemente demarcado pelo MN em sua diversidade, que obriga a elaboração de leis que contemplem ações antirracistas, compreendidas como políticas de ações afirmativas voltadas para interferir na interdição do acesso da população negra ao ensino superior, direcionando ações que possibilitem a modificação do quadro de desigualdade racial e também social.

Problematizamos a educação superior como um campo de disputas de projetos em que a questão racial pode disputar hegemonia em defesa de uma educação emancipatória, antagônica aos aspectos coloniais historicamente presentes.

No capítulo 2, **MOVIMENTO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E RAÇA: A DISPUTA PELA QUESTÃO RACIAL E O ACESSO DA POPULAÇÃO PRETA, POBRE E MORADORA DA PERIFERIA AO**

³ Este período refere-se aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e ao primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014).

ENSINO SUPERIOR, analisamos o MCPVP como um movimento social peculiar e fundamental na luta pela ampliação do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Defendemos que a questão racial não se impõe naturalmente no interior do MCPVP, sendo assim apresentaremos breve análise de como ela atravessa todo seu processo de surgimento e fortalecimento, por meio da ativa atuação do MN a partir principalmente dos conflitos e encaminhamentos experimentados no curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um dos principais responsáveis por sua gênese.

Partimos do pressuposto de que essa relação (MCPVP e MN) não se restringe às experiências de cursos pré-vestibulares com recorte racial e se materializa justamente pela absorção por parte do Estado, não sem organização e pressão, às demandas relacionadas à ampliação das políticas de acesso da à educação superior, assim como por meio de políticas públicas de ações afirmativas, garantindo ao menos a disputa pelo recorte racial, voltada para o acesso da população preta, pobre, que ocupa as periferias ao ensino superior.

Frente a essa expressiva atuação do MN junto ao MCPVP, apresentaremos breve contextualização do primeiro que tem na luta pelo acesso ao ensino formal da população negra em seus diferentes níveis, inclusive no nível superior, ponte entre a multiplicidade do próprio MN, ultrapassando gerações e chegando como pauta comum de luta à cena contemporânea.

O capítulo 3 tem como título **SERVIÇO SOCIAL, MOVIMENTO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL**. Nele, apresentamos reflexão sobre a importância da aproximação do Serviço Social ao movimento social, possibilitando à profissão a escolha de novos caminhos para o fortalecimento de uma formação superior que desencadeará em um PEPP comprometido com a classe trabalhadora, rompendo assim com sua origem conservadora.

No entanto, pautamos que historicamente o Serviço Social brasileiro não se apropriou devidamente da questão racial no processo de elaboração deste projeto, o que representa profundos desafios para uma atuação antirracista desse profissional.

Em um segundo momento, expomos como a questão racial passa a ser discretamente disputada no interior da categoria profissional, na década de 1980, com destaque ao protagonismo das assistentes sociais e também militantes do MN, MMN e MF, que iniciam o debate.

Abordamos sucinta contextualização e reflexão acerca da produção teórica/atuação de assistentes sociais, assim como o histórico apagamento da luta de mulheres negras nessa árdua tarefa que se torna legado na história do Serviço Social brasileiro.

Permeando todo capítulo, apresentamos análise das experiências das assistentes sociais entrevistadas que passaram pelo MCPVP antes do ingresso na formação superior em Serviço Social, a partir das referências teóricas escolhidas para a elaboração deste estudo.

Na **CONCLUSÃO** desta tese apresentaremos algumas reflexões acerca da realidade explorada e encontrada nesta pesquisa e algumas sugestões para estudos futuros.

1 CIÊNCIA, RACISMO E UNIVERSIDADE: CONTRADIÇÕES NA AMPLIAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo busca contextualizar como as relações sociais e raciais foram chaves estruturantes para a institucionalização da universidade na sociedade brasileira a partir do projeto ideopolítico que norteia a gênese deste processo, com foco na relação da (re)produção de conhecimento científico eurocêntrico e sua utilização para justificar e naturalizar as desigualdades raciais estruturantes desta sociedade.

Abordaremos como as “instituições do saber” foram trazidas para o Brasil com o objetivo de reproduzir e fortalecer valores coloniais e racistas, ainda vigentes na sociedade, atendendo aos anseios de uma elite branca que projetou sua manutenção no poder em uma sociedade enegrecida.

No entanto, a ampliação e as modificações experimentadas nessas instituições foram estimuladas principalmente em um contexto histórico onde tornou-se possível o questionamento, a disputa e o enfrentamento desse projeto inicial de formação superior, mas sem que a questão racial fosse incorporada.

Daremos atenção ao fato de que nessa disputa de projetos de educação superior, que buscava referências teóricas para a leitura da realidade brasileira, as teorias raciais que foram comprovadamente utilizadas pela elite pensante, em contexto pré-universidade, mas também após sua fundação, foram menosprezadas, como uma permissão para a manutenção, mesmo na diversidade de pensamento, de uma leitura eurocentrada – senão equivocada, minimamente limitada – de relações sociais, políticas e econômicas nacionais muito peculiares e estruturalmente racistas.

Após essa problematização, apresentaremos os marcos de investimento do Estado na política de acesso à educação superior, com ênfase na ampliação experimentada no período de 2003 a 2014, que se efetiva a partir da pressão materializada pela disputa de projetos distintos: um lado representado por uma elite que visa manter privilégios; e outro, a classe trabalhadora organizada pautando projetos que reflitam sua realidade.

Destacaremos que nessa disputa estabelecida em torno do acesso da classe trabalhadora a essa universidade que se constrói atravessada pelo

racismo, é fundamental pensarmos a questão racial, já superada a compreensão de que só o recorte de classe e gênero são suficientes para enfrentar e modificar o quadro de desigualdade de acesso da população de negras e negros brasileiros.

Em meio a essa arena abordaremos o recorte racial evidentemente demarcado pelo Movimento Negro (MN) em sua diversidade, que obriga a elaboração de leis que contemplem ações antirracistas, compreendidas como políticas de ações afirmativas dentre as quais encontram-se ações voltadas para interferir na interdição do acesso da população negra ao ensino superior, possibilitando modificação do quadro de desigualdade racial e também social.

Problematizaremos a educação superior como um campo de disputas de projetos em que a questão racial pode disputar hegemonia em defesa de uma educação emancipatória, antagônica aos aspectos coloniais historicamente presentes.

1.1 O RACISMO E A ESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

“ ”

As pessoas negras precisam se unir como grupos mesmo que não seja dentro do Movimento Negro, porque a gente é atacado como grupo e eliminam a forma da gente se ver como um grupo. Quando dizem que há outras pautas que representam mais a gente, a humanidade, do que outras que identificam a gente enquanto indivíduo e grupo, dizem assim: — Ah, não, nós somos todos irmãos, somos todos humanos!...

É, perante os olhos de Deus nós somos todos iguais, mas é nos dados e no cotidiano que se descobre a disparidade do que existe de barreira para nós enquanto indivíduos e grupo.

Sujeito 1 [CD], 2023

Como nos mostra a história da institucionalização da universidade na realidade brasileira, identificamos a ampliação do acesso à formação superior como expressão de um projeto político dominante, mas em constante disputa.

Esta afirmação é possível quando analisamos o contexto histórico em que foi pensada a criação da universidade no país, no qual houve inicialmente considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na colônia, considerando mais

adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (Moacyr, 1937 *apud* Fávero, 2006).

Pensava-se e defendia-se a universidade como uma instituição que deveria atender de maneira restrita à formação de uma elite e seus interesses para manutenção do poder. A produção de conhecimento deveria ser comprometida com a valorização e o fortalecimento de um pensamento hegemônico condutor e conduzido por tais instituições.

A educação superior é um fenômeno recente no Brasil, tendo como marco a vinda da família real em 1808, data que registra a iniciação do ciclo moderno no país. Por sua vez, momento em que dois acontecimentos são destacados nesta perspectiva: a vinda da família real portuguesa fugida das tropas de Napoleão – Estado; e a abertura dos portos como sinônimo de rompimento comercial com a metrópole – mercado (Garcia, 2021). Ou seja, vincula-se a institucionalização da formação superior ao fortalecimento do Estado e do mercado nacional.

É neste contexto que as práticas institucionais começaram a se consolidar por meio de inúmeras medidas estatais, também culturais, como a criação da Imprensa Régia, da biblioteca, do Real Horto e do Museu Real, todos compreendidos como centros produtores e reprodutores da cultura e da memória portuguesa (Garcia, 2021).

Essas instituições foram criadas para materializar o que projetava a elite: estabelecer no Brasil a extensão de Portugal. Era necessário instituir mecanismos de naturalização, controle e manutenção do poder: “os primeiros centros de saber enxergavam o Brasil ora como um espelho, ora como uma extensão dependente da corte portuguesa e a ela subserviente” (Schwarcz, 1993, p. 32).

Este foi um contexto em que:

A persistência dos velhos padrões coloniais se viu ameaçada pela primeira vez seriamente entre nós em virtude dos acontecimentos que sucederam à migração forçada da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Era o momento de formação de uma “classe ilustrada nacional” que paradoxalmente dependia destas instituições criadas para garantir um melhor controle português (Garcia, 2021, p. 5).

É importante observar que, anteriormente, o ensino na colônia portuguesa era de responsabilidade dos jesuítas por meio de escolas elementares. Não havia, por escolha da elite, centro de pesquisa ou de formação superior (diferentemente das colônias da América espanhola que já possuíam universidades).

Institucionalizar na colônia estabelecimentos de ensino foi também uma necessidade de acomodação do contingente humano que com a coroa desembarcou. “As novas necessidades estatais estariam assim supridas pelos burocratas, juízes e juristas egressos da Universidade de Coimbra” (Garcia, 2021, p. 5), o que nos permite afirmar ser o projeto de universidade brasileira um investimento na produção de conhecimento comprometida com a legitimação e fortalecimento das bases políticas, sociais e econômicas que alimentassem as novas exigências para a instauração do sistema sem comprometer a antiga e hierárquica ordem colonial.

Não nos interessa contextualizar com aprofundamento o caminho da institucionalização da universidade neste país, voltemos nossa atenção para a função social, política e econômica que essas “instituições do saber” passam a cumprir nesta realidade.

Pensar os valores coloniais aos quais essas instituições foram pensadas para servir e reproduzir nos leva à afirmação de que a sociedade brasileira se constitui desde os primórdios até os dias atuais “como uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista” (Gomes, 2019, p. 24).

A gênese da produção de conhecimento neste solo volta-se para explicar e naturalizar estas relações e nesse sentido a função que cumpriram as teorias raciais como pauta negligenciada na leitura da sociedade brasileira.

Como nos afirma Schawarcz (1993), neste contexto específico de institucionalização de “instituições do saber”:

[...] Liberalismo e racismo corporificam, nesse momento, dois grandes modelos teóricos explicativos de sucesso local equivalente e, no entanto, contraditório: o primeiro fundamenta-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; o segundo reiterava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular (Schawarcz, 1993, p. 19-20, grifos nossos).

Aqui vale um parêntese sobre o “indivíduo” e “sujeito” universal necessários à sociedade moderna.

Foram as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes deste período ser humano relacionava-se ao pertencimento de uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e cultura não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (Almeida, 2021, p. 24-25).

Era necessário estabelecer um pensamento que fortalecesse a nova ordem sem questionamento do grupo dominante que mantinha o poder, sendo a “raça” um elemento importante no atendimento dessa necessidade, pois legitimaria a hierarquização, sem colocar em xeque os “novos” valores de sociabilidade necessários ao sistema.

Em acordo com Seyferth (1996) pautamos que:

Não cabe aqui discutir com detalhe a gênese do conceito de raça, no contexto das teorias que foram elaboradas principal mas não exclusivamente na segunda metade do século XIX, e mais tarde rotuladas “racistas”. Guardadas as diferentes interpretações, todas elas tinham em comum o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural era produzida pela desigualdade das raças; e a partir deste dogma, produziram hierarquias raciais que invariavelmente localizam os europeus civilizados no topo, os negros “bárbaros” e o índios “selvagens” se revezando na base, e todos os demais ocupando as posições intermediárias (Seyferth, 1996, p. 63).

Mas nos cabe alertar que o conceito “raça” não é um termo fixo, estático. Seu sentido está fatalmente ligado 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” (Almeida, 2021, p. 24-25).

Outra consideração importante é que, em que pese na atualidade a ciência já ter comprovado que a “raça” é única, concordamos com Santos (2014), que pontua que a concepção de raça:

[...] Não faz aliança com o conceito biológico, que designa tipos humanos distintos física e mentalmente; raça não é uma realidade natural, tampouco estabelece hierarquias naturais entre os seres humanos (como a ciência nos informa, as características biológicas não determinam o repertório cultural, social, político e psicológico-intelectual do ser humano). Embora a raça não exista cientificamente, ou caso se queira, biologicamente, os indivíduos fazem uso de classificações raciais no seu dia a dia, uma vez que a noção de raça transbordou os limites da ciência e ganhou abrigo no tecido social, ela passou a ser uma ideia aceita e consumida pelo senso comum, tornando-se uma categoria de uso popular muito poderosa. Há uma crença ou uma consciência prática de que existem raças diferentes e até mesmo desiguais, baseada no uso descritivo da raça, que se vale, por sua vez, do fenótipo de grupos e pessoas (Santos, 2014, p. 265).

Realidade que não se naturalizou sem consequência,

[...] mas como afirma Étienne Balibar Immanuel Wallerstein (2010) “não há racismo sem teoria” e por isso, “seria completamente inútil perguntar-se se as teorias racistas precedem das elites ou das massas, das classes dominantes ou das classes dominadas”. De fato tão importantes como a narrativa da cultura popular na produção do imaginário são as teorias filosóficas e científicas [...]. A ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade que poucas pessoas têm condições de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida. Isso menos por questão de capacidade e mais por questão de autoridade. É da natureza da ciência produzir um discurso autorizado sobre a verdade (Almeida, 2021, p. 69-70).

Logo, para além da afirmação científica sobre a não existência da raça, as elaborações teóricas sobre a hierarquia de raças referenciada para naturalizar um lugar de poder, na realidade brasileira, cunharam uma inferioridade da população negra que até hoje legitima situações de desigualdade e pobreza.

Por isso, como nos alerta Almeida (2021):

[...] Não se pode desprezar a importância dos filósofos e cientistas para a construção do colonialismo, do nazismo e do *apartheid*. O racismo é, no final das contas, um sistema de racionalidade, como nos ensina o mestre Kabengele Munanga ao afirmar que o “preconceito” não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia (Almeida, 2021, p. 71).

Corroborando com esta afirmação Seyferth (1996) pontua que:

[...] A ideia de raça construída sobre hierarquias denotando desigualdade dominou o pensamento social em muitos lugares,

inclusive no Brasil. Foi respaldado em parte pela ciência, principalmente pela antropologia física, empenhada em classificar a humanidade em tipos nacionais, arbitrando certas características fenotípicas por sua frequência em diferentes grupos humanos; mas igualmente por alguns estudiosos do campo das ciências sociais e humanas, que usaram e abusaram da metáfora darwinista “da sobrevivência dos mais aptos” e que inventaram a eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam limpeza étnica (Seyferth, 1996, p. 64).

Faustino (2013), ao refletir sobre o colonialismo e a (des)universalização do “ser” negro, lembra que Immanuel Kant (1724-1804) defendia a existência de “uma natureza distinta (essência) entre brancos, negros e chineses que lhes reservava diferentes ‘regras de julgamento’ que ‘preexistiam’ a suas experiências” (Kant, 1997 *apud* Faustino, 2013, p. 2).

Para o influente filósofo alemão, essa “essência” diferenciada mostraria uma “natureza” limitada que “impediria o negro de estabelecer qualquer distinção ‘acima do ridículo’ enquanto entre o branco, mesmo entre aqueles oriundos da plebe, poderia se observar a ‘força de dons excelentes’” (Kant, 1993 *apud* Faustino, 2013, p. 2).

Na busca por elucidar com maior precisão como o pensamento eurocêntrico coloca o branco como superior em detrimento da *desumanização* do negro por ele mesmo inventado, Faustino (2013) recorre ao pensamento do filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Apresenta o autor:

De uma maneira mais sofisticada que Kant, o também filósofo e alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) afirmava que o negro em nada contribuiu para o desenvolvimento da história universal por ainda estar preso a um “elo natural” e “selvagem” de desenvolvimento. Embora fosse um crítico da frenologia e discordasse radicalmente que o “espírito universal pudesse ser medido pelo osso”, ou seja, que a história de determinados grupos pudesse ser avaliada a partir de elementos físicos, o autor chega a sugerir que para entender “o caráter tipicamente africano” é necessário prescindir de qualquer noção de humano na medida em que o negro não apresente nada que possa ser classificado como tal (Faustino, 2013, p. 2).

Percebe-se na citação do autor o “não” lugar que o pensamento dominante dispensa ao negro cuja “humanidade” defende não existir. Nesta perspectiva, “a África não tem história – ou pelo menos não tinha até a chegada dos europeus ou asiáticos – e o negro não poderia ser visto como ser

humano, já que não contribuiu em nada para evolução da história universal” (Faustino, 2013, p. 3).

Nos alerta Andreola (2007):

Depois de discorrer longamente, com desprezo total, sobre a realidade da América do Sul, Hegel conclui que os acontecimentos destas paragens, ao longo dos séculos, não tinham importância alguma para a história universal, revestindo-se de algum sentido apenas como coisas locais. A descrição da África é permeada de expressões como: barbárie, violência, inconsciência de si, feitiçaria, fanatização. Segundo Hegel, aqueles povos consideravam a escravidão melhor do que as condições por eles vividas em suas pátrias (Andreola, 2007, p. 66).

Em que pese, como Faustino (2013) registra, tais considerações sejam ínfimas frente à vasta obra dos autores que referencia, parece haver elementos importantes que evidenciam e nos provocam a pensar sobre os valores que validam a existência da sociedade moderna “na medida em que embasaram conceitos, concepções e práticas que elegeram o europeu como expressão universal do gênero humano” (Faustino, 2013, p. 3).

A busca por definir “o que é” e “o que caracteriza” o ser humano inicia-se no ocidente justamente “no exato momento em que se consolidaram as conquistas coloniais europeias no “novo mundo”.

Nesse contexto, a noção de “ser humano” elaborada pelo humanismo europeu – embora buscasse, pelo menos inicialmente, estender-se à humanidade como um todo, concebendo a diversidade entre os povos – tomou o europeu como referencial civilizatório (Santos, 2006), o que nos permite minimamente questionar: por que o continente africano em sua diversidade e potência foi historicamente tão temido pelo grupo dominante? Por que se fez necessário o menosprezo dos acúmulos não só científicos, mas também culturais, entre outros aspectos, desse pedaço do mundo que precisou ser apagado para que a Europa se impusesse como centralidade superior de referência de civilização?

São questões que não nos cabe responder neste estudo, mas que aqui registramos como um caminho teórico importante para que seja superada a visão eurocêntrica, prejudicial às relações humanas como um todo, pensando o Brasil e o enfrentamento do racismo estrutural.

Podemos entender a desumanização do negro como uma invenção necessária para legitimar a falácia de uma nova ordem que não sustentaria uma universalidade que pudesse ser contemplada por todos os povos ou, como dito, por toda a humanidade em sua diversidade.

Segundo Faustino (2013), é justamente este o problema que chama a atenção de Frantz Fanon, o processo de universalização do Ocidente via expansão das relações capitalistas de produção para o “resto” do mundo constrói a ideia do europeu como expressão universal do ser humano acompanhada de uma (des)universalização dos povos não ocidentais, qualificados sempre como “o(s) outro(s)”. É assim que nasce o negro, na medida em que o europeu não o reconhece como igual (Faustino, 2013).

É o branco que cria o negro, na medida em que desconsidera sua humanidade, tornando-o “objeto em meio a outros objetos”, aprisionando-o naqueles referenciais *fetichizados* que o branco – ou a civilização ocidental – deixou de reconhecer em si. Espera-se assim que o negro (o outro) seja sempre *emotivo, sensual, viril, lúdico, colorido, infantil, banal*; o mais próximo possível da natureza (animal) e distante da civilização. Quando não é exótico, ou inexistente é apresentado como expressão de tudo o que é ruim. O branco é universal, mas “o negro não é um homem [...] é um homem negro”. É possível pensar em *música indígena, cabelo afro, cosmovisão africana, cultura negra*, mas nunca em música branca, cultura branca. O *branco*, a cultura branca, ou ocidental, ganham *status* de universalidade e não precisam ser especificadas. Uma pessoa considerada *culta* é alguém que domina a “norma culta”: a saber, alguém que detém os conhecimentos referentes à cultura europeia, sejam eles estéticos, filosóficos ou teóricos (Faustino, 2013, p. 5, grifos do autor).

Ou seja, o não reconhecimento do negro como igual direciona a existência de uma pseudouniversalidade branca que se protege e legitima, naturalizando uma inferioridade por ela forjada para garantir, a partir de determinadas imposições, a manutenção do poder.

Universalidade que se pretende branca em um país majoritariamente negro como o Brasil, questão que representa particularidades em sua projeção de nação⁴ e que buscará nas teorias raciais argumentos para sustentá-la. Não

⁴ Sobre o conceito nação, Seyferth (1996) problematiza: [...] “As dificuldades conceituais são óbvias pois a nação é, na prática confundida com nacionalismo (que vem antes do surgimento dos Estados nacionais, segundo Hobsbawm) e sua definição mudou bastante ao longo do século XIX. [...] O formato assumido pelos nacionalistas nas últimas décadas do século XIX, nos quais ‘a etnicidade e a língua tornaram-se o critério central, crescentemente decisivo ou mesmo único para a existência de uma nação potencial’, conforme observação de Hobsbawm”

é sem consequência a necessidade visceral das elites⁵ nacionais, no fortalecimento do capitalismo, recorrer ao racismo, implantado com sucesso pelas elites pensantes no decorrer da história do Brasil.

É o racismo que impõe com forte violência e perversidade a imposição de um lugar para o negro e outro para o branco, lugares hierarquicamente projetados, onde o segundo mantém privilégios em diferentes setores, também quando pensamos formação superior.

Em meio a um contexto descaracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão e pela efetivação de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se colocam enquanto modelo teórico viável na justificação do difícil jogo de interesses que se estabelecia. Para além dos problemas mais urgentes relativos à substituição da mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (Schawarcz, 1993).

Critérios que interditarão o acesso da população negra a qualquer poder que pudesse contribuir para enfrentar a situação cruel e perversa de escravizado em uma sociedade de mentalidade escravista. Era preciso camuflar uma mobilidade prevista nos novos moldes de organização social, política e econômica imposta ao Brasil, mas não para toda a sociedade e os sujeitos diversos que a compõem.

É nesse sentido que a questão racial, apesar de suas implicações negativas, transformava-se em novo argumento de sucesso para o estabelecimento de diferenças sociais (Schawarcz, 1993).

No entanto, como nos apresenta a autora, a utilização dessas teorias não podia ser tão imediata nesse contexto. De um lado, esses modelos aparentavam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez – com o final da escravidão – passavam a ser

(1991, p. 126). O fenômeno destacado por este autor para a segunda metade do século XIX é o que chama de “nacionalismo étnico”, impulsionado não só pela intensificação de movimentos nacionalistas nos impérios multinacionais (sobretudo austríaco, russo e turco), mas também através dos movimentos imigratórios e da ciência que ajudou a transformar a raça em conceito central das ciências sociais (Seyferth, 1996, p. 62). O que nos permite refletir sobre o papel que cumpre o conceito raça como uma possibilidade de fundamentar a falácia de uma universalidade não universal funcional ao que se projeta enquanto nação.

⁵ Para refletirmos sobre o termo ‘elite’, Bobbio (1992, p. 386): “em uma sociedade, existe sempre, e apenas, uma minoria que, por várias formas, é detentora do poder, em contraposição a uma maioria que dele está privada”.

publicamente colocadas em questão. De outro lado, de acordo com sua interpretação pessimista de mestiçagem, mais teorias acabavam por inviabilizar um projeto nacional que mal começava a se montar (Schawarcz, 1993).

Tornou-se necessário um descarado arranjo teórico para a compreensão dos destinos dessa nação que de negra se almejava, pelas autoridades e não sem resistência e conflito, tornar-se branca.

Como explica Schawarcz (1993), é na brecha deste paradoxo – constituído pela contradição entre aceitação da existência de diferenças humanas inatas e o elogio do cruzamento –, que se encontra a saída original pautada por esses homens da ciência, que ajustaram modelos cujas decorrências teóricas eram originalmente diversas.

Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento” obliterando-se à ideia de que a humanidade era uma. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes usos e decorrências inusitadas e paralelas transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso (Schawarcz, 1993, p. 24-25).

É interessante refletir “sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro que, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país” (Schawarcz, 1993, p. 26).

Escolhas perversas para mascarar a construção de uma nação que praticamente dizimou a população indígena e que, pelo violento fluxo da escravidão, passou a ser composta, também e principalmente, pela população negra, mas com a necessidade de se manter um pensamento hegemônico branco para manutenção de poder. Projeto efetivado com êxito, já que ainda hoje na sociedade se faz necessária a denúncia de uma falsa universalidade estruturada em padrões europeus de dominação, que não enfrenta a questão racial porque a ela ainda teme e dela ainda se alimenta.

Não é sem consequência a resistência que encontramos na história para que o Estado materialize políticas que permitam o acesso da população negra ao ensino superior, território de disputas de projetos de educação que pode se

fortalecer na contramão desse pensamento colonial e servil às elites brasileiras.

Nessa perspectiva, é fundamental apontarmos que

muitos estudos se detiveram na análise da relevância do liberalismo no Brasil de finais do século XIX (Viotti da Costa, 1977; Schwarz, 1977; Faoro, 1977) e poucos foram, porém, os trabalhos que com a mesma atenção refletiram sobre a influência que os modelos raciais tiveram na produção científica e cultural do período, ou na utilização paralela desses dois modelos, a princípio excludentes (Schawarcz, 1993, p. 20).

Ora entendidas como “subciência”, ora como imitações desautorizadas do imperialismo europeu, as teorias raciais de ampla vigência no período foram condenadas antes de serem compreendidas em sua oportunidade e especificidade no âmbito de sua época (Schawarcz, 1993).

Olhar para as teorias raciais implica um posicionamento crítico para a interpretação das relações sociais, políticas e econômicas no Brasil, desafio que poucos teóricos até determinado momento histórico se empenharam em assumir.

A autora assim explica:

Ao analisar o conjunto dessa produção, os comentaristas atuais pautaram-se mais pela forma do que pelo conteúdo das obras, chegando à conclusão de que esses autores fariam parte de uma “pré-história das ciências sociais”. Teóricos e escolas anteriores à instalação das universidades no Brasil foram vistos como criadores de cópias inautênticas, reprodutores de modelos que se referiram a realidades, por essência, díspares da nossa (Schawarcz, 1993, p. 20).

Alguns autores seguiram mais de perto esse tipo de interpretação, pautados pelas teorias raciais. É o caso da conhecida obra de Nelson Werneck Sodré, *História da literatura brasileira* (1938); de Dante Moreira Leite (1954), com a publicação *O caráter nacional brasileiro*; João Cruz Costa – *Contribuições à história das ideias no Brasil* (1956); e Thomas E. Skidmore, com vasto estudo sobre cultura no Brasil no período de 1870 a 1930.

No entanto, em todas as obras, este esforço em buscar coerência interna na utilização das teorias raciais no Brasil não se sustenta durante toda a obra, ou em suas conclusões; todos esses autores acabam de alguma

maneira fortalecendo o posicionamento que desmente a pertinência dessas teorias (Schawarcz, 1993).

Contrária a esse lugar estéril que tende a enquadrar a produção intelectual que antecede a criação da universidade em nossa realidade, mas que foi por ela absorvida, Schawarcz (1993) defende que

chamar a produção intelectual deste período de “modelos pré-científicos” significa cair em certo reducionismo, deixando de lado a atuação de intelectuais reconhecidos na época, e mesmo desconhecer a importância de um momento em que a correlação entre produção científica e movimento social aparece de forma bastante evidenciada (Schawarcz, 1993, p. 23).

Destacamos na tese da autora sua contribuição em apresentar que apesar desse grupo restrito de intelectuais ser entendido a partir de respostas datadas que fez de uma ciência positiva e determinista seu modelo privilegiado de explicação, não há como negar que “este modelo racial foi amplamente assumido nesse momento, constituindo-se em um argumento, quase consensual, para uma questão constantemente levantada e poucas vezes respondida: afinal que país é este?” (Schawarcz, 1993, p. 23).

Schawarcz (1993) defende ainda que:

Nas diversas instituições a discussão racial assumiu, naquele momento, um papel central, surgindo teses alternativas, embora contemporâneas. Da *frenologia* dos museus etnográficos à leitura fiel dos *germânicos* na Escola de Recife, passando pela análise liberal da Escola de Direito paulista ou pela interpretação “*católico-evolucionista*” dos institutos, para se chegar ao modelo “*eugênico*” das faculdades de medicina, é possível rever os diferentes trajetos que uma mesma teoria percorre (Schawarcz, 1993, p. 27-28).

O que nos permite concluir que as “elites intelectuais locais não só consumiram esse tipo de literatura como a adotaram de forma original” (Schawarcz, 1993, p. 28).

Para Schawarcz (1993), os anos 1930 fixam os limites máximos desse contexto, em que coincidem não só a decadência de um paradigma teórico – o evolucionismo social –, que havia informado e conformado boa parte dos estabelecimentos em questão, como uma forte e contínua fragilidade de partes desses institutos, ameaçados em seu predomínio e autonomia com a fundação das primeiras universidades do país.

Realidade que não encerra sua influência e contribuição para hegemonia do pensamento colonial alimentado entre outros aspectos principalmente pelo racismo.

No século XX, na esteira do Estado Novo, o discurso socioantropológico da democracia racial brasileira seria parte que se destaca nesse quadro em que cultura popular e ciência fundem-se num sistema de ideias que abastece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana. “No fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade” (Almeida, 2021, p. 29).

Acrescentaríamos a esta afirmação que em função da histórica disputa de projetos de educação, pode-se aprofundar como também pode-se denunciar e enfrentar o racismo, apontando novos caminhos possíveis.

O racismo se mantém como fio condutor do pensamento hegemônico de uma elite branca e detentora de poder.

[...] Sobre o racismo científico e a relação entre raça e biologia, o desenvolvimento do capitalismo e os avanços tecnológicos da sociedade industrial, fizeram emergir um tratamento mais sutil, mais “fino”, da questão racial. Assim que a superioridade econômica e racial foi estabelecida pela desumanização, o momento posterior da dinâmica do racismo é o do enquadramento do grupo discriminado em uma versão de humanidade que possa ser controlada na forma do que podemos denominar de um *sujeito colonial*. Em vez de destruir a cultura, é mais inteligente determinar qual é o seu valor e significado (Almeida, 2021, p. 72, grifos do autor).

O que nos permite compreender as raízes da resistência em se analisar as relações na sociedade brasileira também na perspectiva de raça, como se a desigual realidade racial que se identifica a olho nu se constituísse como um afronte às teorias raciais, que mesmo na perspectiva crítica tendem a tencionar para a naturalização de uma pretensa igualdade humana que está muito longe social, política e economicamente de ser alcançada em solo brasileiro, ou de ser enfrentada apenas com o recorte de classe.

Como nos alerta Almeida (2021), um dos profundos problemas experimentados em uma sociedade permeada por conflitos e antagonismos de classe, de raça e sexuais é “como compatibilizar a desigualdade com parâmetros culturais baseados em ideologias universalistas, cosmopolitas e, portanto, politicamente impessoais, neutras e pautadas pela igualdade formal”

(Almeida, 2021, p. 81), impossibilitando a operacionalização de políticas que de fato enfrentem as desigualdades.

Reflexão que traremos no próximo capítulo sobre o papel do Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares (MCPVP) no tensionamento para a ampliação do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Momento em que problematizaremos a importância da pauta racial neste debate, muitas vezes questionado sobre o argumento de ser o objetivo final das ações deste movimento o acesso da classe trabalhadora pobre.

Mas como enfrentar as desigualdades sociais, políticas e econômicas na realidade brasileira sem enfrentarmos o racismo evidente, que, não especificamente, mas, olhando exclusivamente para o ensino superior, acirrou com muito mais violência a porta de entrada à formação superior para a população negra, com todas as críticas que tecemos ao papel que a formação superior se propôs e ainda se propõe em nossa realidade?

Aqui estamos falando de precarização do trabalho, precarização da própria formação superior etc., o que não esvazia a dimensão política, econômica e social que um diploma superior representa para a população pobre e negra, como abordaremos.

Nesse sentido, nos cabe recorrer ao conceito de meritocracia que, como nos apresenta Almeida (2021), facilita a operacionalização dessa pretensa neutralização racial em nome de uma humanidade única. A meritocracia é “não apenas economicamente eficaz, mas também um fator de estabilização política” (Balibar, 2010 *apud* Almeida, 2021, p. 81).

Logo, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial experimentada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja compreendida como falta de mérito dos indivíduos (Almeida, 2012).

Nesta perspectiva, parece-nos um caminho importante de reflexão contrária ao proposto pela questão do mérito e, portanto, do esforço individual, sem que seja considerada a estrutura social, política e econômica do país, pensarmos como o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares tem dialogado com a questão racial, ponto que abordaremos no próximo capítulo.

A seguir, pontuaremos marcos históricos para compreendermos a política de ampliação de acesso à educação superior operacionalizada pelo Estado brasileiro, com foco na disputa por projetos de educação superior.

1.2 UNIVERSIDADE E DISPUTA POR PROJETO DE EDUCAÇÃO: A POLÍTICA PÚBLICA PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUESTÃO RACIAL

“ ”

[...] A gente não se organiza politicamente só pela educação, mas de entender que a educação é uma ferramenta de disputa do poder.

Sujeito 1 [CD], 2023

Os primeiros cursos superiores nacionais são expressão de um projeto de formação para atender a uma crescente necessidade de mão de obra qualificada em função de uma elite. Ponto comum ao projeto de ampliação do acesso à educação superior em contextos distintos no Brasil, como iremos analisar.

Como nos apresenta Lima (2023), a história da educação superior no Brasil, aponta que houve uma transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades europeias. Um processo que a autora divide em três níveis do que caracteriza como um empobrecimento:

i) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorre, de fato, é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades europeias da época; ii) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado através de saltos históricos, estas “universidades conglomeradas” limitavam-se a absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais; iii) e [...] o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais. Este processo evidencia que o “novo” na educação superior brasileira já nascia completamente “arcaico”, caracterizando o processo que Florestan identifica como “senilização institucional precoce” (Lima, 2023, p. 5).

Nos interessa questionar, nesta perspectiva direcionada por Florestan (1975 *apud* Lima, 2023) um “novo” que nascia “arcaico” sobre a produção de conhecimento voltada para explicar a realidade brasileira. Afinal, como pudemos observar, a institucionalização de “instituições do saber” no Brasil expressa particularidades que direcionam uma produção de conhecimento

voltada para a imposição e naturalização de valores coloniais ainda não superados, do qual o racismo é elemento estruturante.

Nesse sentido, Fávero (2006) apresenta que um pressuposto é fundamental para analisarmos as universidades brasileiras.

[...] Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (Fávero, 2006, p. 19).

Acrescentaríamos a esta reflexão: sem a falácia de respostas prontas, acabadas e utilizadas para legitimar e fortalecer a hegemonia do pensamento dominante, historicamente voltado para a manutenção de determinado grupo no poder.

É importante registrar que o amadurecimento e o fortalecimento dessas instituições no país, até que efetivamente experimentássemos a fundação da universidade, mas principalmente após este momento, foi se pautando em diferentes contextos históricos, marcados pela existência e disputa de projetos de educação superior direcionados por valores distintos.

Como explana Fávero (2006), houve projetos que defendiam a pesquisa científica como uma possibilidade de trazer para o ambiente acadêmico um ensino que não se restringisse à formação profissional. O que demonstra a defesa de um projeto de formação superior que superasse a lógica de exclusiva preparação técnica para o trabalho.

Outra proposta que talvez pudesse se constituir como desdobramento da primeira defendia que para ser uma verdadeira universidade, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação da ciência adquirida e de criação de novas ciências (Fávero, 2006).

Uma terceira posição projetava a ampliação da função da universidade para além da formação profissional, defendia-se que ela deveria contribuir para

socializar o conhecimento adquirido, ou seja, pauta a função social que esta instituição deveria exercer. No entanto, essas visões não foram concretizadas nos anos da década de 1920 (Fávero, 2006).

De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país passou por várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais, porém, olhando para esta realidade, é possível afirmar que tais alterações, assim como modificações sofridas após este período – que não abordamos detalhadamente – não se tornaram legado predominante para as IES cuja função social atenda às demandas da sociedade e não exclusivamente do mercado.

Lima (2023), a partir de estudos sobre como Florestan Fernandes analisou esse processo, pontua que desde a década de 1920 se observa no Brasil um movimento em defesa da ampliação do acesso à escola pública que tinha como objetivo adequar a educação ao que se pretendia alcançar com a industrialização-urbanização em curso no país. Neste caminho, registra que tal movimento é direcionado por uma perspectiva liberal que defendia ser a democratização do acesso à educação, uma pré-condição para a modernização da sociedade.

Pontua ainda que o padrão que compõe a hegemonia burguesa que se experimentou no Brasil faz com que, historicamente, a conservadora burguesia brasileira tenha dificuldades de minimamente garantir as reformas educacionais imperativas ao próprio capitalismo, para uma sociedade que não viveu a “revolução burguesa clássica”, o entendimento burguês de revolução educacional significava um conjunto de avanços relativos (Lima, 2023).

Sendo assim, o padrão dependente de desenvolvimento capitalista e o padrão que compõe a hegemonia burguesa são diretrizes que caracterizam historicamente o dilema educacional brasileiro (Lima, 2023).

Se a educação superior no Brasil nasce com a marca de um intocável privilégio social, cuja “democratização” começava e terminava nas fronteiras da burguesia, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista a ampliação do acesso à educação passa a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva (Lima, 2023, p. 5-6).

Assim, é possível afirmar que a burguesia, na disputa por projetos de educação, a defende como um instrumento a favor do pensamento dominante e, portanto, limitada sempre que possível ao atendimento de seus interesses.

A educação superior nasce no Brasil como um “privilégio social”, este é um ponto que nos permite entender a materialização de um valor de sociabilidade burguesa necessário ao capital.

Em diferentes contextos históricos, atendendo às pressões da classe trabalhadora para a ocupação da educação superior, foi planejada e executada uma ampliação de acesso na perspectiva de mercadoria, que alimenta uma falsa ideia de mobilidade social, fortemente ligada à obtenção de um diploma universitário a qualquer custo, mesmo que direcionado por uma perspectiva privatista e precarizada do ensino.

Vale pontuar que, como problematizaremos no capítulo seguinte deste estudo, para a população pobre e negra, o diploma superior, mesmo com todas essas contradições, de fato pode interferir na produção e reprodução da vida no enfrentamento do ciclo de pobreza e desigualdade racial.

O acesso à educação formal foi historicamente defendido, principalmente pelo MN, mas aliada ao desejo das famílias negras brasileiras, desde o contexto pós-escravidão, de que seus descendentes acessem os diferentes níveis de educação na perspectiva de superarem uma condição precária e submissa de reprodução da vida política, econômica e social.

O nível superior tornou-se, por conta deste contexto que estamos aqui retomando, um sonho distante. Naturalizou-se, não sem investimento da elite nacional, o fato de que para a pessoa pobre e negra, o nível superior não se fazia necessário, isso porque a universalidade branca garante um não lugar para a população com a cor de uma etnia que no projeto de “nação ideal” deveria ter sido extinguida, mas, já que mantida, deveria permanecer submissa na relação de poder, fazendo o sistema capitalista funcionar.

Lima (2023), citando Fernandes (1975), defende que esses elementos teóricos indicam a possibilidade de configuração de um “colonialismo educacional”, ou seja, a permanência de um padrão dependente de educação superior.

Mas a autora se apressa em pontuar que, embora seja um padrão hegemônico, este será historicamente confrontado: de um lado pela pressão de

docentes e discentes para a destruição da monopolização do conhecimento pela burguesia e pela democratização interna das universidades; e por outro, pelas demandas de “modernização” da educação superior para atender às alterações no mundo do capital (Lima, 2023).

É partindo dessas contradições que alimentamos a defesa de que contextualizar a institucionalização do ensino superior na realidade brasileira, é compreendê-la na perspectiva de disputas de projetos de educação nos diferentes contextos históricos, sendo os movimentos sociais atores ativos, vivos e fundamentais nesta disputa, e o MN em sua diversidade ator fundamental na defesa da questão racial.

Como apresenta Lima (2023), na década de 1960, este debate foi experimentado quando a reforma universitária entrou na pauta política como uma importante “reforma de base” ou “reforma de estrutura”, como cunhada por Fernandes (1975), e reivindicada pelos movimentos sociais. No entanto, uma proposta de universidade que supere a hegemonia dos valores burgueses só poderá se realizar completamente a partir da ruptura com o padrão dependente de desenvolvimento que indicará a ruptura com o padrão dependente de ensino superior (Lima, 2023).

Ocorre que, em meio a essas disputas, a burguesia toma para si a tarefa de condução do processo, direcionando uma “reforma universitária consentida”. Ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a à sua feição” (Fernandes, 1975 *apud* Lima, 2023, p. 6).

O que nos permite compreender que tal reforma não aderiu às demandas por um projeto de educação superior distinto e até mesmo antagônico ao historicamente defendido e operacionalizado pela elite nacional.

[...] Os princípios norteadores da reforma estavam pautados na “modernização conservadora” da educação superior, na preservação do monopólio do conhecimento e na adequação das universidades brasileiras às alterações no mundo do capital. [...] Desta forma, a burguesia brasileira acelera, por um lado o crescimento econômico, o chamado “milagre econômico” e, por outro, amplia o acesso e moderniza a educação, o “milagre educacional”, ambos viabilizados através do estrangulamento do sistema público de ensino e do aprofundamento da sua privatização, seja via financiamento público para as IES privadas ou da autorização de abertura de novos cursos privados (Lima, 2023, p. 7).

Como nos apresenta Cunha (1975), a reforma universitária de 1968 é com frequência considerada um marco a partir do qual, além da ampliação da demanda, verificou-se a diminuição na participação do Estado na oferta desse nível de ensino. O setor privado passou ampliar o número de vagas no ensino superior entre 1960 e 1973. Por outro lado, o setor público reduziu as vagas de 57% para 49% entre 1960 e 1970.

De acordo com Almeida (2012), é possível compreender a amplitude que o negócio da educação superior assumiu em nosso país por meio de três fases.

Fase 1 – anos finais de 1960 até 1975, caracterizada pelo domínio das faculdades isoladas de pequeno porte; fase 2 – de 1975 e até meados dos anos 1980, cujo aspecto-chave é o agrupamento das faculdades isoladas em federações de escolas (faculdade integradas); fase 3 – de 1980 até nossos dias, que se caracteriza pela emergência de grandes universidades privadas com foco na oferta de serviços educacionais. Nesse período já se identifica a atuação de fundo de investimentos – nacionais e estrangeiros –, que por meio de processo de fusões e aquisições de diversas instituições de médio e grande porte inicia o processo de concentração do setor (Almeida, 2012, p. 136-137).

Para Pacheco (2019), na terceira fase proposta pelo autor justifica-se a ampliação das universidades por meio da abertura da autonomia concedida na constituição de 1988 para que essas criassem e eliminassem cursos “sem se submeter ao controle estatal feito pelo conselho nacional de educação. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a premissa básica era a necessidade de expandir o sistema” (Pacheco, 2019, p. 147).

Nesta perspectiva, Lima (2023) recorda que a Constituição de 1988

destaca seu caráter híbrido e ambíguo, na medida em que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado – leigo e confessional –, por meios diretos ou indiretos, e não estimulou a consolidação de um sistema público de ensino e pesquisa que criasse as bases políticas, econômicas, tecnológicas e ideoculturais para a ruptura com o capitalismo dependente [...] (Lima, 2023, p. 8).

Pereira (2008) pontua que:

[...] A década de 1990 e o início do século XXI registram um franco processo de expansão e mercantilização de ensino superior, validado e incentivado pelos governos de FHC e Lula, pautados no

pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecem seus serviços educacionais à população. Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos: naturaliza-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado (Pereira, 2008, p. 158).

No discurso se apresenta o acesso à educação superior como um direito, mas no cotidiano o que se experimenta é uma ampliação umbilicalmente ligada ao fortalecimento do capital.

De acordo com Lima (2023) a reformulação da educação superior realizada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva foi inserida em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das mais fortes estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital, entendida como uma segunda geração de reformas neoliberais.

Realidade que vai na contramão de projetos de educação superior que busquem a ampliação do acesso da classe trabalhadora, na perspectiva da defesa do ensino laico, gratuito, presencial, de qualidade e que articule ensino, pesquisa e extensão, e a aproximação aos movimentos sociais, “sendo estas questões fundamentais para a resistência à barbarização da vida social e contra a socialização dos custos da crise do capital para os trabalhadores” (Abepss *apud* Moro; Marques, 2011, p. 7).

Nessa perspectiva, no que se refere ao fato de a educação superior atender à demanda de acesso pautada pelos movimentos sociais de segmentos historicamente não incluídos nesse nível de ensino, nos moldes em que tem-se materializado nas últimas décadas, parece-nos ser uma realidade impregnada do que Dagnino (2004) denomina de “*confluência perversa* entre um projeto político democratizante, participativo, e o projeto neoliberal, que marcaria hoje [...] o cenário da luta pelo aprofundamento da democracia na sociedade brasileira” (Dagnino, 2004, p. 95).

“Confluência perversa” porque nesse contexto a educação passa de direito (expressão do projeto democrático) a mercadoria (expressão do projeto neoliberal), no sentido de chegar para o trabalhador como uma formação que o tirará da condição de vulnerabilidade, a depender de seu esforço individual, o que nos remete à falácia da meritocracia, como já abordamos.

Cabe aqui outra consideração da autora que defende por *perverso* “um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar” (Dagnino, 2004, p. 95).

A escolha por esse projeto de educação superior de diretrizes neoliberais terá consequências que não conseguiremos, e não é nossa intenção, demarcar por transbordarem os limites do período de recorte deste estudo.

Como nos fala Dagnino (2004):

[...] Com o avanço do modelo neoliberal e a redução do papel do Estado, as políticas sociais são cada vez mais formuladas estritamente como esforços emergenciais dirigidos a determinados setores sociais [...]. Os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direitos a ter direitos, mas como seres humanos “carentes”, a serem atendidos pela caridade, pública ou privada (Dagnino, 2004, p. 107-108).

A década de 1990 apresenta contexto em que a mercantilização do ensino, principalmente o de nível universitário, é direcionada pela hegemonia do neoliberalismo, a partir das leis de mercado, em que a perspectiva privatista ganha espaço marcante na disputa por posições, inclusive no interior das universidades públicas (Abepss *apud* Moro; Marques, 2011).

No que se refere à formação em Serviço Social, Pereira (2008) pontua que foi também a partir dos anos 1990 que se iniciou a proliferação do curso por todo país, sendo reflexo do processo mais amplo do ensino superior na realidade brasileira.

Porém, é a partir de 2003 que “assistimos à galopante criação de cursos de Serviço Social no Brasil: cerca de 60% deles foram criados a partir do período em questão” (Pereira, 2008, p. 152).

Outro dado relevante é que, introduzidos principalmente em IES privadas e não universitárias, “a formação profissional em tais cursos limita-se às atividades de ensino, confrontando-se com o perfil profissional traçado pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social” (Abess/Cedepss, 1997 *apud* Pereira, 2008, p. 170), ponto que registramos por considerar como um indicador importante a ser analisado

futuramente como impacto na formação superior, mas que não será foco de análise neste estudo.

No entanto, como nos alerta Fávero (2006), muito já se produziu sobre história da universidade no país, porém, o grande desafio é transformá-la.

Para tanto, faz-se necessário ter conhecimento de sua realidade, criação e organização, como funciona e se desenvolve, quais as forças que podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas. Todavia, tal empreendimento não se faz sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão política. O ponto de partida para qualquer discussão sobre universidade não poderá ser, portanto, “o fenômeno universitário” analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país (Fávero, 2006, p. 18-19, grifo nosso).

Tal alerta nos obriga a pensar que as IES em nossa realidade não se constituem fato isolado, assim como o próprio acesso precarizado do trabalhador ao ensino superior majoritariamente privado não se efetivou sem consequência.

O que acontece é que houve, na América Latina, em termos de processo histórico, uma revolução inacabada, porque violentamente reprimida, na maioria dos países. [...] Contra a “cultura do silêncio”, imposta pelo colonialismo, se faz urgente e necessário a exaltação de projetos de educação pautados pelo direito de todas as pessoas (ou de todos os seres humanos) dizerem a sua palavra (Andreola, 2007, p. 62).

Parece-nos expressivo olharmos para esse processo de ampliação do acesso à educação superior não apenas de dentro para fora, ou seja, a partir da perspectiva do mercado, que representa a burguesia em seus mais perversos interesses.

A classe trabalhadora que acessa o ensino superior a partir dessa política de ampliação talvez possa ser melhor compreendida e, por que não, tornar-se alvo de um acesso direcionado pela perspectiva de disputa de projetos de educação superior que se almejam e que não serão necessariamente oferecidos em IES superiores principalmente privadas, fortemente defensoras da educação na perspectiva de mercadoria, pelas questões até aqui expostas.

A emergência de um pensamento latino-americano, significando um novo paradigma científico, representa [...] uma diferença radical com relação ao colonialismo histórico da nossa cultura. O “verbo” está sendo proferido, escrito e transformado em práxis histórica na “periferia”, e a libertação pode estar acontecendo (Andreola, 2007, p. 63).

Nesse caminho, aqui enfatizamos a produção do conhecimento científico a partir de intelectuais orgânicos que historicamente pesquisam a questão racial e que foram combatidos e apagados, porém resgatados e exaltados ainda hoje, não sem resistência, em contexto histórico em que “a emergência de um novo paradigma filosófico, pedagógico, teológico e científico” (Andreola, 2007, p. 63) se faz possível e necessária na sociedade brasileira.

Como pontua Silva (2014), no prefácio de Santos (2014), trata-se de

[...] dimensionar o papel da educação, em sua feição formal-institucional, na transposição do racismo que tem neste território implicações de múltiplas faces: silenciamentos sobre a produção científica dos negros e não só sobre os negros, a ausência da matriz africana e afro-brasileira nas concepções pedagógicas. [...] Ao fazê-lo convocamos a reposicionar o campo da educação em um patamar abrangente que não se restringe apenas a atender às reivindicações dos setores do Movimento Negro ou a cumprir uma disposição legal do Estado, mas a repensar naquilo que diz respeito à humanidade e ao ideal de humanidade que compactuamos. Esse papel é antes de tudo um princípio ético-político (Silva *apud* Santos, 2014, p. 171).

Temos nestas palavras um norte importante, enfrentar o racismo e conseqüentemente uma pretensa universalidade que naturaliza e operacionaliza as desigualdades. Pensar o papel da universidade e da produção de conhecimento é enfrentar uma estrutura montada para a manutenção e o fortalecimento de um sistema que não se sustenta nos próprios princípios que o ordenou: igualdade, fraternidade e liberdade.

Nesse sentido, refletir sobre práticas de coletivos que trabalhem o antirracismo pode constituir-se num potente exercício para se pensar o enfrentamento de uma sociabilidade impregnada pela barbárie.

Em atenção ao objetivo do nosso estudo, buscaremos a seguir registrar os avanços da luta pelo acesso da população negra ao ensino superior no enfrentamento do racismo e da produção de conhecimento pautada nos pilares coloniais, tecendo projetos de educação democráticos de formação superior.

1.3 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO DA POPULAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (FIES E PROUNI) E A QUESTÃO RACIAL

“ ”

[...] Tem uma outra questão [...], o aumento de recurso nas instituições de ensino superior privadas e isto é uma crítica que X [nome do curso pré-vestibular popular] fez e fazia e entende que foi estratégia para aquele momento para ampliar as instituições de ensino superior o acesso a ela de modo amplo, mas sem pensar diretamente numa forma especificamente mais política de esquerda de pensar o espaço público como espaço de acesso universal e que a educação ela precisa ser universal, gratuita e pública; e por mais que a gente fizesse esse discurso a gente entendia que muita gente também necessitava entrar pelo ensino superior privado e tinha possibilidade por conta do ProUni, Fies, então se tinha um incentivo, se tem o incentivo de se buscar o acesso ao ensino superior pelo sistema que criaram pelo ProUni e pelo Fies, mas é claro que a expectativa é que esses estudantes ou entrem pelo ProUni com 100% de bolsa ou entrem no ensino superior público, porque a gente sabe que não precisar pagar para estudar cria possibilidade maior de que esse estudante conclua o estudo superior, então isso é muito fundamental. Então é isso que está no nosso horizonte, que esses estudantes que passam por esses cursinhos tenham acesso ao ensino superior.

Sujeito 1 [CD], 2023

Iniciamos esta subseção apontando, a partir da fala do Sujeito 1 [CD] entrevistado neste estudo e nos referenciando à saudosa Koga (2005),⁶ que é no chão das políticas públicas que as contradições são vividas e absorvidas pela população que a experimenta a partir de diferentes vulnerabilidades.

É possível identificarmos, considerando ser esta a fala de uma liderança do MCPVP e também de um Movimento Negro, que a defesa pela ampliação do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior se faz na perspectiva do fortalecimento das IES públicas.

“ ”

[...] Havia uma discussão muito grande ali de que a gente tinha que entrar no ensino superior público, e esta discussão era pautada em

⁶ Como nos apresenta Koga (2005), quando pensamos no território como o chão das políticas sociais, passamos a compreendê-lo como espaço onde se materializam as diferentes expressões da questão social e, também, as ações das políticas sociais. Em suas especificidades, retratam as desigualdades sociais das cidades, sendo que territórios onde se concentram a população mais empobrecida demandam atenção pública para que superem as situações de segregação, preconceitos e pobreza.

Professora Dirce Koga, professora regular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, faleceu no ano de 2022, deixando-nos o legado de pesquisar recorrendo também ao coração.

um argumento muito específico de que a gente precisava fortalecer ação pública, universal de qualidade que se precisava ampliar as instituições de ensino superior públicas para incentivar o pobre e o jovem negro a estudar, ingressar no nível superior sem custos; se precisava ampliar as medidas de ações afirmativas de permanência não só de ingresso, mas naquele momento havia, ali de 2012 principalmente [...], e nos anos seguintes havia uma discussão muito potente de dizer que as cotas raciais eram importantes [...].

Sujeito 1 [CD], 2023

Também identificamos ser a defesa das ações afirmativas um ponto expressivo no enfrentamento das desigualdades raciais, quando o horizonte é outra universalidade possível, que contemple todas as diferenças, o que nos parece direcionar para outra hegemonia impossível de ser experimentada no sistema vigente que se reproduz por meio das desigualdades a ele inerente.

Aqui vale enfatizarmos a reflexão trazida por Santos (2014), quando questiona o fato de que, no Brasil, parcelas expressivas da intelectualidade brasileira – das quais destaca cientistas sociais, articulistas de renome dos principais jornais impressos e pesquisadores da área de relações raciais – se posicionaram e vêm se posicionando contra as políticas voltadas para o enfrentamento do racismo, por meio de alguns argumentos que defende serem frágeis. Entre estes argumentos destaca:

1) as políticas focalistas deformaram e subverteram o princípio inarredável da luta por ensino público de qualidade para todos; 2) tais políticas são, pura e simplesmente, “cópias de políticas públicas estadunidenses”; 3) as políticas de ações afirmativas para a população negra provocarão conflitos raciais no futuro e dividirão o Brasil entre negros e brancos. Perceber-se-á que essas afirmações não se sustentam quando perscrutadas à luz de um percurso histórico mais acurado (Santos, 2014, p. 223).

Contra os mesmos, Santos (2014) defende que é possível identificar que ao longo de mais de cem anos o MN em sua diversidade demandou “não só políticas repressivas contra o racismo brasileiro, mas também políticas universalistas, valorativas e de ações afirmativas em diversas áreas do desenvolvimento humano” (Santos, 2014, p. 223).

Aspecto que destacamos como elemento fundamental para a defesa de que ao enfrentar o racismo estrutural em suas mais diversas expressões, estamos enfrentando o pensamento colonial e ruindo as bases historicamente

moldadas para uma sociedade marcada por desigualdade, violência, opressões etc.

Nesse sentido, cabe apresentarmos que

[...] as políticas afirmativas e repressivas são entendidas [...] como aquelas que se orientam contra comportamento e conduta. As políticas repressivas visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta – usando a legislação criminal existente. [...] As ações afirmativas têm como objetivo [...] não o combate ao ato discriminatório – no caso da discriminação indireta dificilmente passível de punição pelos instrumentos legais existentes e as exigências de provas que lhe são inerentes –, mas sim o combate ao resultado da discriminação, ou seja, o combate ao processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social (Jaccoud; Beghin *apud* Santos, 2014, p. 223).

Estamos falando das dimensões de políticas públicas que visam punir ações racistas tipificadas pela lei, mas também ações que interfiram no processo de naturalização das expressões do racismo. Como exemplo podemos pensar o não acesso da população negra ao ensino superior, por questões históricas já contextualizadas, que não se configuram como discriminação direta, mas que naturalizam um não acesso desta parcela da população, como se expressão individual e não fruto do racismo estrutural.

Como abordam as autoras, as políticas afirmativas

são medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso aos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias [...], por dispensarem um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão [...], entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações tem como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como suas contribuições contemporâneas à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural (Jaccoud; Beghin, 2002 *apud* Santos, 2014, p. 246-247, grifo nosso).

Tal definição nos permite compreender que as ações afirmativas na sociedade brasileira se voltam para enfrentar o pensamento hegemônico fortalecido com bases eurocêntricas. Neste caminho se denuncia o

apagamento da diversidade étnica e cultural que são base da nação brasileira, contribuindo assim não apenas para a população discriminada, mas para a sociedade em sua totalidade.

É importante pontuar que as políticas de ações afirmativas não são voltadas apenas para os afro-brasileiros. Os negros são um dos grupos que podem ser alvo das ações afirmativas, tal como mulheres, pessoas de baixa renda, portadores de deficiência física entre outros grupos sociais (Santos, 2014). Uma política de ação afirmativa “só tem sentido quando o grupo para o qual tal política se dirige vive, de fato, uma situação de inferiorização e privilegiamento negativo no âmbito social geral” (Guimarães, 1997 *apud* Santos, 2014, p. 260).

Quando pensamos a realidade brasileira a partir das particularidades já pontuadas, as ações afirmativas voltam-se principalmente, mas não exclusivamente, para a população negra. Sendo assim, é possível afirmar que essas ações precisam ser contextualizadas para serem compreendidas e justificadas por se tratar de medidas voltadas para que segmentos específicos enfrentem situações de desigualdade, como as experimentadas pela população negra no Brasil em diferentes segmentos: saúde, educação, trabalho, renda etc.

A desigualdade racial, que no Brasil tornou-se alvo das políticas de ações afirmativas, tem sido historicamente denunciada pelo engajamento e pressão dos movimentos negros, em sua diversidade, que encontraram condições concretas para exigir das autoridades medidas de enfrentamento de desigualdade raciais quando

em maio de 2000, o IBGE divulgou a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais de 1998. Os resultados comprovam que as diferenças existentes nas áreas de educação, mercado de trabalho e apropriação de renda são motivadas por questões raciais. Segundo coordenadores do trabalho, não havia novidades nos dados da pesquisa realizada anualmente há 13 anos. Novo, entretanto, é o fato de os presidentes do IBGE e do Ipea, naquele período, Sérgio Besserman e Roberto Martins, respectivamente, terem reconhecido publicamente que o abismo das desigualdades entre negros(as) e brancos(as) no Brasil é tão profundo que não há como escondê-lo, são necessárias políticas de ações afirmativas. Essa inesperada cumplicidade de presidentes de órgãos que assessoravam a formulação de políticas públicas no país com a luta desenvolvida pelo Movimento Negro e pelo Movimento de Mulheres Negras, há mais de

duas décadas, sinalizava para possibilidades de mudanças concretas na vida do povo negro brasileiro (Silva, 2003, p. 18-19).

Esta desigualdade ainda continua persistindo, de acordo com os dados do PNAD (2007 *apud* Leite, 2009), confirmando a diferença educacional entre negros e brancos.

O Brasil conta mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Mas no atendimento às populações brancas e negras revela desigualdades. De acordo com PNAD 2006, na educação infantil apenas 13,8% das crianças declaradas negras estavam matriculadas em creches. O número sobe para 17,6% na população branca. Na pré-escola a desigualdade persiste, embora seja menor, 65,3% das crianças brancas matriculadas, enquanto que 60,6% da população infantil negra frequentavam a escola. No segundo Censo Escolar de 2007, a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1ª série do ensino fundamental e de 54,7% na 8ª, enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1ª série e de 78,7% na 8ª série. Entre os jovens brancos de 16 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório. Na população negra dessa faixa etária, apenas 30% alcançaram essa escolaridade. Entre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, a taxa de analfabetismo é da ordem de 8%. Para essa mesma faixa de crianças negras o índice é o dobro (PNAD, 2007 *apud* Leite, 2006, p. 65).

Os números nos permitem concordar com Leite (2006), que afirma que as políticas universalistas não conseguiram combater a desigualdade de escolaridade entre brancos e negros. Desigualdade que perversamente, como bem registra a autora, se reflete no ensino superior.

No ensino superior o quadro não é diferente. Ainda com base na PNAD 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentavam a escola; na população negra o índice cai pela metade. Se o recorde etário for para 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, enquanto os negros, uma taxa de apenas 33%. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revela que 12,6% da população branca acima de 25 anos conclui o curso superior. Dentre os negros, a taxa é de 2,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do ensino superior 66 indicavam a frequência de 19,9% de jovens brancos entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros o percentual é de somente 7% (PNAD, 2007 *apud* Leite, 2009, p. 65).

Dados que corroboram com a afirmação de que políticas universalistas não são suficientes para o enfrentamento da desigualdade racial no país. Neste contexto “ganha evidência a pauta sobre a urgente necessidade de se adotar

políticas de ações afirmativas no Brasil visando produzir condições de equidade para a população negra” (Silva, 2003, p. 17).

De acordo com Lima (2010 *apud* Feres Jr.; Daflon, 2014), além do importante marco legal introduzido pela Constituição de 1988 no que se refere à temática racial, a aproximação entre o Estado e o MN, estreada na década de 1990, contribuiu profundamente para a introdução de políticas de ação afirmativa em favor da população negra no Brasil.

De acordo com a pesquisadora, as ações de maior importância tomadas durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram a posição oficial assumida pelo Estado brasileiro durante a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, em 2001, e o lançamento de ações e resoluções com vistas a cumprir alguns dos objetivos declarados na ocasião da conferência.

Contudo, a autora pontua que

embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra (Lima, 2010, 81 *apud* Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 33).

Feres Jr. & Daflon (2014) pontuam que foi no governo Lula (2003-2010) que experimentamos mudanças mais substantivas no direcionamento das políticas de cunho racial e, igualmente, na relação do Estado com o Movimento Negro.⁷

Pautam que a materialização desta aproximação se efetiva a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, quando o MN em sua diversidade passou a participar da discussão e formulação de políticas públicas – diferentemente do que ocorrera no governo Cardoso, que escolheu organizar seminários com intelectuais e acadêmicos, definindo a questão racial como uma temática a ser conduzida por

⁷ Sobre a contextualização das políticas de igualdade racial e educação superior nos governos Lula e Dilma ver artigo: *Políticas de igualdade racial e educação superior: perspectivas e desafios*, de Matilde Ribeiro (2018). Disponível em [aqui](#).

especialistas e evitando, assim, a politização do debate (Feres Jr.; Daflon, 2014).

Aqui destacamos a importância do diálogo com os movimentos sociais para a elaboração de políticas públicas que se aproximem da vida organizada em luta pela população-alvo dessas ações.

Assim, “sob os governos Lula e Dilma ocorre um esforço de institucionalizar medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos em cuja discussão e elaboração o Movimento Negro desempenha um papel fundamental” (Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 33-34).

Voltando-se para o ensino superior, a desigualdade de acesso a este nível de formação passa a tornar-se evidente nos últimos anos “já que até meados da década de 2000 uma perspectiva elitista prevaleceu e em razão disso o método tradicional de seleção – o vestibular – permaneceu incontestado” (Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 32) sob o argumento de que “seria um instrumento preciso e isento de aferição do “mérito”, dos conhecimentos acumulados e das habilidades cognitivas dos candidatos, sem interferência de sua origem, cor, sexo, classe etc.” (Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 32).

Essa realidade começa a ser revelada à medida que se reuniam evidências de que o vestibular, em vez de selecionar os melhores alunos, agia como uma das maiores instâncias de reprodução de hierarquias sociais no Brasil. Além de o capital econômico ter um papel decisivo no desempenho dos candidatos, os resultados do vestibular refletiam, com uma precisão espantosa, as hierarquias sociais de classe e cor, contribuindo assim para legitimá-las (Feres Jr.; Daflon, 2014).

Identificamos o vestibular como um potente obstáculo ao acesso da população negra e pobre. Na pesquisa de campo todos os entrevistados apontaram que a universidade pública era uma realidade difícil de ser alcançada e, destacamos, para alguns até mesmo de ser projetada, ou seja, nem sequer havia a esperança de se cursar o ensino superior.

Assim, o vestibular se revela um instrumento de privilégio de acesso para um grupo que desde o início da alfabetização e até mesmo antes deste momento se prepara para enfrentá-lo e iniciar a vida profissional após esse nível de formação, somado ao aspecto do privilégio pautado por uma pseudouniversalidade branca, que também naturaliza espaços de poder.

A atuação de movimentos sociais, particularmente do MN em sua diversidade, e de setores progressistas de nossa sociedade denunciou esse contexto de flagrante desigualdade em que se realizava o vestibular no Brasil e tornou evidente a necessidade de avançar a discussão sobre a democratização da universidade, no sentido de torná-la um instrumento de mobilidade social, um bem ao qual todos têm o direito de aspirar (Feres Jr.; Daflon, 2014).

Mobilidade que, como já abordamos, legitimou-se historicamente com a invenção da universalidade com padrão europeu e interditou a possibilidade de o negro transitar pelos novos valores de sociabilidade propostos pela sociedade moderna.

Aqui, gostaríamos de registrar a necessidade de se enfrentar o tabu de se pensar o acesso ao ensino superior como uma possibilidade de mobilidade social. É comum o discurso de que o acesso da população negra não deve se dar na perspectiva do fortalecimento das relações sociais, políticas e econômicas, fortemente alimentadas no sistema capitalista.

Porém é importante pautar que, nesse contexto histórico, ainda se faz necessário que a população negra ocupe lugares de poder, o que se inicia por uma mudança em sua condição de vida, uma melhor remuneração e uma expectativa do negro e da negra que buscam esse acesso. Mas o que defendemos é que esta ocupação pode se efetivar na perspectiva ou não de disputa por outra hegemonia – problematizaremos esta questão no próximo capítulo.

Nesse contexto

tornou-se cada vez mais evidente que, se cursar o ensino superior não é um direito de todos, a universidade tem ao menos o dever de contemplar de forma justa e igualitária as legítimas aspirações de estudantes de todas as cores e classes sociais. Evidentemente, com a abertura do debate sobre a inclusão e democratização da universidade, o vestibular foi se mostrando cada vez mais anacrônico, estando hoje em franco declínio perante outros mecanismos de admissão, como o Enem⁸ e o Sisu⁹ (Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 32).

⁸ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (Brasil, 2018).

A superação do vestibular, pensando o acesso a IES privadas, foi um acontecimento gradativo, e os cursinhos populares também tiveram que se adaptar para pensar estratégias de materialização dos projetos de educação popular em disputa no interior do MCPVP.

Moreira *et al.* (2017) destacam que entre as conquistas de políticas públicas para ampliação, acesso e permanência ao ensino superior público no governo Lula podemos citar

o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) iniciado em 2003, com previsão de encerramento em 2012, cujas ações previam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão, o estímulo à integração graduação e pós-graduação, bem como o fortalecimento de estratégias que visassem a inclusão social. Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; [...] o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008 pelo Decreto nº 7.234, [que] objetiva ampliar as condições de permanência dos jovens no ensino superior público presencial, para evitar a repetência e a evasão. A assistência prevê apoio à alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, acesso à creche e suporte pedagógico de acordo com as necessidades pessoais; [e] o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), implantado em 2010, [que] permite a utilização das notas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) [e] foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. Em 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior (Moreira; Ferraresi; Carvalho; Amaral, 2017, p. 4).

Voltado para a ampliação desse acesso via ensino privado, encontra-se o ProUni.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) concede bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, oferece isenção de tributos às instituições que aderem ao programa. Estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar *per capita* máxima de três salários-mínimos, podem se candidatar e serão selecionados

⁹ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) reúne em um sistema eletrônico gerido pelo Ministério da Educação (MEC) as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Enem. Até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos, eles são selecionados por ordem de maior classificação, em cada uma das duas edições anuais do Sisu (Brasil, 2023).

pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), valorizando os estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Esse programa também incentiva a permanência dos estudantes nas instituições através da Bolsa Permanência, dos convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/Febraban e ainda do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Este último possibilita, ao bolsista parcial, financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa e já atendeu, até o segundo semestre de 2014, mais de 1, 4 milhão de estudantes, 70% com bolsas integrais (Moreira; Ferraresi; Carvalho; Amaral, 2017, p. 4).

No que se refere às ações afirmativas no interior das IES na perspectiva de garantir o enegrecimento desse histórico território embranquecido, Feres Jr. & Daflon (2014) pontuam que:

Embora a mídia dê cobertura quase exclusiva às ações afirmativas nas universidades públicas, atualmente tanto instituições de ensino superior públicas como instituições privadas adotam medidas de ação afirmativa. O Programa Universidade para Todos (ProUni) representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado e a política de maior impacto. As universidades participantes oferecem bolsas de estudo parciais e integrais e, como contrapartida, obtêm isenção de alguns tributos (Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 34).

Ainda segundo as autoras, ao longo dos anos de 2003, testemunha-se uma forte negociação entre “as instituições do Estado, o MN, os pré-vestibulares comunitários (por ex. Educafro e Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC), a academia, a mídia e a sociedade civil acerca da questão racial e da melhor maneira de solucioná-la” (Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 33-34).

Esta aproximação entre o Estado e o MCPVP com expressivo protagonismo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes e Educafro será abordada no próximo capítulo.

Como registram Feres Jr. & Daflon (2014):

As principais modalidades de ação afirmativa hoje em vigência no ensino superior privado no Brasil são os programas ProUni (Programa Universidade para Todos) e Fies (Fundo de Financiamento Estudantil). No ensino superior público, as políticas de cotas são a modalidade mais relevante. Outra medida importante, e que atinge estudantes tanto das IES (Instituições de Ensino Superior) públicas quanto das privadas, é o Programa Bolsa Permanência, um auxílio concedido a estudantes de baixa renda das universidades federais e beneficiários do ProUni (Feres Jr.; Daflon, 2014, p. 34).

No que se refere ao ProUni, é a inclusão de cotas raciais que o configura como uma política de ação afirmativa, nas IES privadas. Além de ser um

programa voltado para o público de baixa renda, também direciona parte de sua vaga para os autodeclarados negros e indígenas, conforme o inciso II, § 1 do art. 7º da Medida Provisória nº 213, de 2004 que depois se tornou Lei 11.096 de janeiro de 2005 (Leite, 2009).

Sobre a importância desta política, Ribeiro (2018) pontua:

Tanto o ProUni quanto as cotas promovem a inserção de pobres, indígenas e negros no ensino superior, o que representa mais que um mero debate qualitativo, contribuindo com a ampliação da democratização do acesso. As ações no ensino superior somam-se aos esforços aplicados nos níveis anteriores, como a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, como inovações na ampliação de direitos negados historicamente a esses grupos (Ribeiro, 2018, p. 120).

Porém, Leite (2009) nos chama atenção para uma particularidade dessa destinação de vagas para a população negra e indígena, e aqui recorreremos para um apontamento que não iremos aprofundar mas merece ser registrado. No caso dessas vagas não serem preenchidas, considerando também as voltadas para pessoas com deficiência “as bolsas são destinadas para vagas remanescentes que podem ser integrais de 100% (cem por cento), 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte cinco por cento), conforme os critérios exigidos pelo programa” (Leite, 2009, p. 89).

Dinâmica que, segundo a autora, tem contribuído majoritariamente para a “reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, ou seja, novamente a questão socioeconômica, como na proposta do ProUni, desvia o debate da questão da desigualdade racial no ensino superior” (Leite, 2009, p. 90).

Situação que reforça uma prática de enfrentamento de desigualdades estéril quando olhamos para o recorte racial, como afirma Carvalho (2006 *apud* Leite, 2009, p. 90) “uma política centrada na questão socioeconômica não resolverá a situação da desigualdade de acesso entre jovens negros e brancos, pelo contrário ela favorece os brancos pobres que contam com vantagem de seu capital racial”.

Leite (2009, p. 96) nos coloca a buscar compreender o fato de que “apesar do ProUni ser uma política específica para um público de baixa renda, ainda assim os estudantes brancos são a maioria nessa política de inclusão”, realidade que merece ser melhor investigada.

Fiquemos alertas à contradição que segue, conforme expressa Mancebo (2004):

[...] Longe de resolver ou de corrigir a distribuição dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando as escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (Mancebo, 2004, p. 86).

Este é um ponto que nos permite pensar sobre a necessidade de se fortalecer espaços de acesso da classe trabalhadora que nutram o pensamento crítico e antirracista que anteceda ou até mesmo seja oferecido concomitantemente ao acesso ao nível superior desta parcela da população, público-alvo da política. Cabe talvez pensar na aproximação da atuação dos movimentos sociais, sindicatos, conselhos profissionais, cursinhos populares, partidos políticos, entre outras possibilidades nesse sentido.

Leite (2014) conclui que a proposta de ações afirmativas em universidades públicas, além de permitir aos estudantes negros um ensino de qualidade, pode oferecer melhores condições que as instituições particulares, comumente, não conseguem oferecer.

Temos total concordância com a autora, já que, como apresentado, a expansão do acesso ao ensino superior via setor privado é um ponto que vai na contramão do que o MN em sua diversidade e o MCPVP almejavam com a luta para a ampliação do acesso ao ensino superior.

O fato é que a ampliação do acesso ocorreu principalmente via setor privado no contexto que nos propomos a analisar (2003 a 2014) e tal como a estudiosa registra, “não podemos negar que a bolsa de estudo é um elemento importante para o êxito do processo educacional dos alunos negros e de baixa renda” (Leite, 2004, p. 99).

Esta ampliação tem impactado inclusive a forma como os cursos pré-vestibulares populares passam a dialogar e pensar estratégias para o acesso de seu corpo discente ao ensino superior, o que nos permite afirmar que a política pública se tornou um grande desafio para esse movimento, que passa

a ter que atuar numa realidade contraditória, em que o público é oferecido como privado, sem perder o caráter combativo direcionado por outros horizontes.

Ampliação sentida pelos cursos pré-vestibulares populares como aparece na fala do Sujeito 2 [CD] entrevistado nesta pesquisa.

“ ”

[...] A gente teve um aumento muito grande. [...] O número foi muito grande porque foi o boom [...] da questão do investimento na educação e porque a Universidade São Francisco abriu vários outros cursos que até então não tinha – as engenharias, a questão da própria medicina veterinária que não tinha, biomedicina –, então foram cursos novos que atraíram muito a atenção.

Sujeito 2 [CD], 2023

Interessa-nos como analisaremos no capítulo que segue compreender, para além dos limites impostos por esta realidade, a educação superior como um campo de disputas de projetos em que a questão racial pautada em contexto prévio ao ingresso nas IES, ou seja, nos cursos pré-vestibulares populares, pode representar o fortalecimento de posicionamentos que no mínimo disputem por outra hegemonia em defesa de uma educação emancipadora, antirracista e antagônica aos aspectos coloniais historicamente presentes.

DESTAQUES DESTE CAPÍTULO

- ✓ As relações sociais e raciais foram chaves para a institucionalização da universidade no país, que nasce atravessada pelo racismo estruturante da sociedade brasileira.
- ✓ Coube a essas “instituições do saber” trazidas para o Brasil com o objetivo de reproduzir e fortalecer valores coloniais e racistas, ainda vigentes na sociedade atual, legitimar cientificamente uma pseudouniversalidade branca que naturaliza a hierarquia entre raças, interditando o acesso da população pobre e principalmente negra a espaços de poder, inclusive ao ensino superior.
- ✓ A histórica disputa por projetos de educação que enfrentam o pensamento conservador dominante nas universidades tornou possível o questionamento, a disputa e o enfrentamento desse projeto inicial de formação superior, mas sem que a questão racial fosse incorporada ao processo.

- ✓ No entanto só os recortes de classe e gênero não são suficientes para enfrentar e modificar o quadro de desigualdade de acesso da população de negras e negros brasileiros.
- ✓ Em meio a esta arena de disputas, coube ao Movimento Negro em sua diversidade denunciar o racismo e pressionar o Estado para elaborar leis que contemplem ações antirracistas, compreendidas como políticas de ações afirmativas voltadas para interferir na interdição do acesso da população negra ao ensino superior, direcionando ações que possibilitem a modificação deste quadro de desigualdade racial e também social.
- ✓ Foi nos governos Lula e Dilma, com muitas contradições a serem refletidas, que a questão racial foi mais profundamente abordada.
- ✓ A educação superior se constitui como um campo de disputas de projetos em que a questão racial pode disputar hegemonia em defesa de uma educação emancipatória e antagônica aos aspectos coloniais que ainda precisam ser superados.

2 MOVIMENTO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E RAÇA: A DISPUTA PELA QUESTÃO RACIAL E O ACESSO DA POPULAÇÃO PRETA, POBRE E MORADORA DA PERIFERIA AO ENSINO SUPERIOR

A aproximação aos cursos pré-vestibulares populares para a princípio compreendê-los em sua vinculação com o MN nos colocou em contato com o MCPVP.

O MCPVP seria mesmo um movimento social? Foi a indagação que passou a ser um horizonte de inquietações e buscas para sustentá-lo enquanto movimento social do ponto de vista teórico que abordaremos inicialmente neste capítulo.

Em seguida, analisaremos especificamente os cursos pré-vestibulares populares enquanto movimento social, buscando contribuições que nos permitam entendê-los na função de ampliar o acesso da população negra e pobre ao ensino superior, ou seja, um movimento percebido como uma arena em que diferentes projetos de educação popular¹⁰ disputam hegemonia¹¹ – dando a cada curso pré-vestibular popular uma particularidade –, mas com um objetivo final em comum: possibilitar que a classe trabalhadora pobre¹² ocupe as universidades brasileiras.

Defendemos que a questão racial não se impõe naturalmente no interior do MCPVP, sendo assim apresentaremos breve análise de como ela atravessa

¹⁰ Sobre o conceito educação popular, recorreremos às considerações trazidas por Souza (2020) disponíveis no *site* do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): “Na visão de Freire, a educação é feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares. Daí a denominação ‘educação popular’, porque traz como concepção uma educação libertadora, que ao mesmo tempo é a nossa lógica do conhecimento, mas não só. Também é política, é ética, promovendo novas relações sociais” (Souza *apud* MST, 2020).

¹¹ Duriguetto (2013) esclarece que “a noção de hegemonia expressa a direção e o consenso ideológico (de concepção de mundo) que uma classe consegue obter dos grupos próximos e aliados. Ou seja, constituir-se como classe hegemônica significa construir e organizar interesses comuns. A conquista progressiva de uma unidade político-ideológica – de uma direção de classe – requer, assim, a busca do consenso dos grupos sociais aliados, alargando e articulando seus interesses e necessidades na busca da superação dos seus limites corporativos. Para Gramsci, a constituição de uma contra-hegemonia das classes subalternas requer uma intensa ‘preparação ideológica das massas’, uma construção de uma nova concepção de mundo, a formação de uma consciência crítica e classista” (Duriguetto, 2013, p. 2).

¹² Partimos da concepção de que a pobreza é multidimensional, não se restringindo à ausência de renda. “A pobreza produzida e reproduzida no seio das relações sociais depende não apenas da renda, mas também do acesso, ou a falta de acesso, aos serviços sociais, a espaços de participação, ao poder e à possibilidade de usufruir da riqueza material e imaterial socialmente construída. A mensuração da pobreza, em termos de renda, é elemento indispensável para a elaboração de diagnósticos, mas está longe de esgotar a análise dos fenômenos nela constituídos [...]” (IEE, 2003, p. 78).

todo seu processo de surgimento e fortalecimento, por meio da ativa atuação do MN a partir principalmente dos conflitos e encaminhamentos experimentados no curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um dos principais responsáveis por sua gênese.

Partimos do pressuposto de que esta relação (MCPVP e MN) não se restringe às experiências de cursos pré-vestibulares com recorte racial e se materializa justamente pela absorção por parte do Estado, não sem organização e pressão, às demandas relacionadas a ampliação das políticas de acesso à educação superior no Brasil, assim como por meio de políticas públicas de ações afirmativas, garantindo ao menos a disputa pelo recorte racial, voltada para o acesso da população preta, pobre, que ocupa as periferias ao ensino superior.

Por fim, frente a essa expressiva atuação do MN junto ao MCPVP, apresentaremos breve contextualização deste movimento que tem na luta pelo acesso ao ensino formal da população negra em seus diferentes níveis, inclusive no nível superior, ponte entre a multiplicidade do próprio MN, ultrapassando gerações e chegando como pauta comum de luta à cena contemporânea.

2.1 MOVIMENTO SOCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O debate sobre o movimento social no Brasil não é recente. Muitos são os acúmulos teóricos que nos permitem analisá-lo em suas ações de enfrentamento do pensamento hegemônico, na perspectiva de questionar a ordem e pressionar a existência de novas possibilidades no âmbito das políticas públicas e no enfrentamento da sociedade de classes.

A ideia de compreendermos os cursos pré-vestibulares populares na perspectiva de movimento social nos leva a pensar a teorização dos movimentos sociais, mas buscando contribuições que nos permitam entendê-lo na função de ampliar o acesso da população negra e pobre ao ensino superior.

De acordo com Nascimento (2012), é fundamental destacar que o tema movimentos sociais compõe uma importante área de estudos das ciências sociais que se alargou muito nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Isso não quer dizer que a temática dos movimentos sociais nas ciências sociais se iniciou

nessas décadas, isso porque tanto os eventos, as ações coletivas e os grupos sociopolíticos e culturais que são denominados movimentos sociais quanto sua teorização são anteriores a essas décadas.

Scherer-Warren (1986) observou que, na América Latina, de um modo geral, é possível considerar o século XX como o período do desenvolvimento da teorização dos movimentos em diferentes fases, sendo o início da década de 1990 um marco em que se observa “duas perspectivas sobre movimentos sociais”, sendo elas

uma visão que já não mais atribuía grande importância aos movimentos sociais e que voltou a atenção aos processos de desorganização social e de exclusão que acompanharam a crise de crescimento. A outra visão pretendia encaminhar novas perspectivas de estudo dos movimentos sociais, a partir da avaliação crítica das interpretações dos períodos anteriores (Scherer-Warren, 1986).

Ainda segundo a autora,

[...] as modificações nas abordagens não são o mero fruto de um repensar teórico. Há transformações nas realidades internas dos países latino-americanos e externas com repercussões transnacionais sobre a prática efetiva dos movimentos sociais. Internamente, destacam-se os movimentos de democratização política e de reformas institucionais. Externamente, as transformações no socialismo real trazem perplexidade em relação às utopias dos movimentos populares na América Latina. As modificações históricas conduzem ao repensar das teorias (Scherer-Warren, 1986).

A década de 1990, marco da gênese do MCPVP, objeto do nosso estudo, é um contexto histórico com particularidades que influenciam na forma como os movimentos sociais são teoricamente analisados.

Gohn (2003 *apud* Nascimento, 2012) destaca que

a partir da década de 1990, ocorreu o surgimento de outras formas de organização popular, mais institucionalizadas, como a constituição de Fóruns Nacionais de Luta pela moradia, pela reforma agrária, fórum nacional de participação popular etc. [...] Emergem várias iniciativas de parcerias entre a sociedade civil organizada e o poder público, impulsionadas por políticas estatais, como a experiência do Orçamento Participativo, a Política de Renda Mínima, o Bolsa-Escola etc. A criação de uma Central dos Movimentos Populares foi outro fato marcante nos anos 90 no plano organizativo. Ela estruturou vários movimentos populares em nível nacional [...]. Ética na Política foi um movimento ocorrido no início dos anos 90 e teve uma grande importância histórica porque contribuiu, decisivamente, para a

deposição, via processo democrático, de um presidente da república. [...] À medida que as políticas neoliberais avançaram, foram surgindo outros movimentos sociais, contra as reformas estatais [...]. Algumas dessas ações coletivas surgiram como respostas à crise socioeconômica, atuando mais como grupos de pressão do que como movimentos sociais estruturados. Os atos e manifestações pela paz, contra a violência urbana, também são exemplos desta categoria (Gohn, 2003 *apud* Nascimento, 2012, p. 30).

As lutas contra a discriminação por parte dos movimentos de mulheres, dos homossexuais, dos afro-brasileiros e dos indígenas, mais os movimentos em defesa da preservação do meio ambiente, ganharam muita força na década de 1990 (Gohn, 2003 *apud* Nascimento 2012).

Com uma grande variedade de ações coletivas e com produção teórica também grande, variada e fundamentada em diferentes matrizes teórico-políticas, o conceito de movimento social ganhou definições diferentes e, ao longo do tempo, com o surgimento de novos agentes coletivos, eventos e lutas sociais e políticas, tal conceito tem sido definido de várias formas e vem sofrendo modificações (Nascimento, 2012).

Barker (2014, p. 5) faz uma contribuição importante quando nos convida a refletir sobre movimento social na perspectiva de um todo: “um movimento social pode ser qualquer coisa menos uma coisa homogênea”.

Para o autor:

Quanto mais heterogêneos os círculos sociais que compõem um movimento, maior a amplitude potencial de temas e preocupações que eles carregam consigo e mais diversas, conseqüentemente, serão as lutas particulares que constituem o movimento. Essa diversidade não significa necessariamente, de modo algum, a divisão do movimento e sua fragilidade, como se poderia imaginar (Barker, 2014, p. 5).

Em atenção ao apontamento do autor, cabe aqui um parêntese: o MCPVP, como abordaremos, é uma arena de disputas por projetos de educação popular, de formação política, para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Faz muito sentido olharmos para esse movimento na perspectiva de sua totalidade, dos diferentes movimentos sociais de onde emergem os militantes também desse movimento, dando densidade e potencializando a luta dos trabalhadores com o objetivo de ocupar o ensino superior de forma a fortalecer

uma outra hegemonia, pautada por relações que superem o racismo, as questões de gênero e fortaleça a questão indígena etc.

Concordamos com Gomes (2019) que, na reflexão sobre a definição do MN, mas que também nos ajuda a pensar o movimento social, pontua que diferentes autores tentam definir este com base nas conexões disciplinares das quais fazem parte no interior do amplo campo das humanidades. Assim como outros autores e autoras construirão análises semelhantes ou divergentes. “Trata-se de caminhos interpretativos diferentes, mas para elucidar um mesmo fenômeno” (Gomes, 2019, p. 23).

Mais do que a definição precisa de movimento social que norteará nossa leitura sobre o MCPVP, enfatizamos que o contexto em que nasce esse movimento é marcado por distintas, mas nem sempre contrárias, teorias de análise de movimento social.

Para Nascimento (2012), essas teorias recorrem a termos distintos para definir movimentos sociais:

Ações, forças, inovações, dinâmicas, processos e esforços coletivos são termos utilizados por diferentes teóricos na busca por analisar e definir movimentos sociais. Tomando tais definições como ponto de partida, é possível dizer que as diversas definições do conceito de movimento social tentam entender o sentido das ações sociais e políticas que se desenvolvem, os interesses, as perspectivas, os objetivos e os projetos ético-políticos que os sujeitos coletivos expressam diante dos variados problemas e das questões sociais que são produzidas pelo conjunto das relações, dinâmicas, conflitos e contradições da sociedade (Nascimento, 2012, p. 33).

O autor pontua ainda que os movimentos sociais, em suas diferentes formas de expressão, de organização e de uma multiplicidade de sujeitos e práticas de luta, têm a função de questionar valores, costumes, instituições e práticas, lançar alternativas e inovações, reivindicar direitos e a materialização deles, propor transformações no conjunto das relações sociais ou manter instituições ameaçadas (sociais, culturais, políticas e econômicas). E podem surgir visando à mudança ou à manutenção, pontuais ou globais, nas relações, nos estatutos e nas instituições (Nascimento, 2012).

Do ponto de vista do autor, e concordamos com sua afirmação, independentemente da definição que se produza, o importante é que, na história da sociedade brasileira, a produção e a democratização de direitos

(civis, políticos, sociais, econômicos e culturais) estão ligadas e relacionadas, em maior ou menor profundidade, com o trabalho de diversos movimentos sociais e com os questionamentos e proposições que esses movimentos conseguem colocar em debate (Nascimento, 2012).

Entendemos serem esses apontamentos fundamentais para balizarmos nossa compreensão sobre movimento social na perspectiva de sustentar os cursos pré-vestibulares como um movimento social fundamental para a ampliação do acesso da classe trabalhadora pobre ao ensino superior brasileiro.

Como pontua Barker (2014) contrariamente a uma ideia muito difundida, que foi particularmente corrente duas décadas atrás, o papel político da classe trabalhadora não “acabou”, [...] suas novas potencialidades ainda precisam ser testadas.

[...] Os movimentos sociais continuam sendo importantes para a produção de democratização de direitos. Alguns movimentos sociais, como o movimento social negro, não somente, vêm conseguindo transformar suas reivindicações em debates e políticas públicas e institucionais, como também redefinir comportamentos e práticas sociais e culturais, recompor espaços de representação e participação política e, conseqüentemente, contribuir para que a sociedade avance na constituição material democrática (Nascimento, 2012, p. 36).

Frente a todos esses apontamentos, seguimos com Nascimento (2012), que defende ser impossível estabelecer aos movimentos sociais uma definição estática, considerando que isto pode significar um fechamento e conseqüentemente o estabelecimento de limites ao que se move.

Diante disso, o termo “movimento social” é aqui utilizado como denominação de uma “multiplicidade que age”, como uma denominação geral para os sujeitos coletivos que lutam por reconhecimento, autonomia, direitos e transformações sociais institucionais (Nascimento, 2012, p. 37).

Neste caminho, identificamos o movimento dos cursos pré-vestibulares, conforme já sinalizado, como uma arena em que diferentes projetos de educação popular disputam hegemonia – o que dá a cada curso pré-vestibular popular que compõe esse movimento uma particularidade –, mas que, ao mesmo tempo, tem como objetivo final um ponto em comum: possibilitar que a

classe trabalhadora pobre ocupe as universidades brasileiras, em uma perspectiva direcionada por outra hegemonia.

A seguir, abordaremos o MCPVP, com o intuito de compreendê-lo enquanto movimento social e suas particularidades na cidade de São Paulo, chão do nosso estudo.

2.2 MCPVP: DEFINIÇÃO E AFIRMAÇÃO ENQUANTO MOVIMENTO SOCIAL

Na reflexão sobre a definição do Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, Nascimento (2012) pontua que este movimento

configura-se como um movimento de movimentos, pois é constituído por múltiplos movimentos (cursos autônomos, redes de cursos e cursos que são projetos de ONGs, sindicatos, universidades, associações, igrejas etc.) e constituinte de formas não convencionais de fazer política e organizar a luta (não há instância centralizadora, uma direção ou coordenação geral, como as formas de organização mais tradicionais). Mas podemos dizer, entretanto, que as práticas deste movimento de movimentos convergem para uma demanda comum: o acesso ao ensino superior (Nascimento, 2012, p. 61).

Nascimento (2012) defende ser esse movimento composto por uma grande diversidade de cursos pré-vestibulares, sendo o ponto que os une o fato de serem destinados à preparação de estudantes que compõem “camadas populares” e pertencentes a grupos sociais discriminados e marginalizados, como pobres, negros, indígenas, nordestinos etc.

Para Castro (2019), esse movimento se constitui

como um meio de ação contrário ao projeto hegemônico do capital, pois combatem a forma e a estrutura atual que estabelecem os acessos aos mais altos níveis de educação e que está intimamente ligado e submisso aos interesses do mercado, com a anuência do governo e a determinação política do Estado, por meio da hegemonia política e cultural exercida pelo bloco histórico no poder (Castro, 2019, p. 173).

Cursos pré-vestibulares populares se entendem e são reconhecidos como movimento social e têm na ativa presença da militância negra um ator fundamental para seu surgimento, assim como na disputa pela hegemonia da questão racial na luta pelo acesso da classe trabalhadora pobre ao ensino superior.

As experiências do movimento estudantil, outro ator importante para a institucionalização dos movimentos dos cursos pré-vestibulares populares, “não estiveram desfocados das vivências que possibilitaram a emergência das práticas dos cursinhos populares originários do MN e eclesial” (Castro, 2019, p. 160), evidenciando a importância do MN tanto na gênese dos MCPVP quanto após sua institucionalização, quando se mantêm vinculados até os dias atuais.

Os movimentos sociais se compõem para “pressionar instituições e reivindicar direitos e, até mesmo, para produzir formas próprias de acesso ao que o Estado, concretamente, nega às camadas marginalizadas e mais pobres” (Nascimento, 2012, p. 19).

O trabalho dos cursos pré-vestibulares populares possui uma dimensão política que coloca, também, em debate a capacidade desses cursos em se constituir como um movimento social que, nas suas dinâmicas de luta, contribua para a redução das desigualdades e das relações sociais assimétricas que a própria existência do movimento denuncia, ou seja, a capacidade do movimento de estimular um processo de universalização material do direito ao ensino superior (Nascimento, 2012).

Para mensurar a diversidade desse movimento, recorreremos a Maia (2022) que registra existir em 2004 cerca de 1.800 pré-vestibulares populares espalhados no Brasil “cada um com uma linha de trabalho específica, mas todos com o mesmo objetivo: contribuir para o ingresso dos grupos sociais populares ao ensino superior” (Maia, 2022, p. 1176).

Dessa diversidade, importa registrar que nem toda ação de cursos pré-vestibulares nesse contexto pode ser definida como popular, conceito que dá sentido a esse movimento.

Nascimento (2012) refere-se ao termo “populares”, com a intenção de

fazer referência às camadas sociais e aos grupos específicos que, historicamente no Brasil, vivem sob condições de exploração, subordinação, discriminação, tradicionalmente marginalizados em suas expressões singulares e culturas, com direitos fundamentais negados por parte das instituições que existem para garantir direitos, como os direitos à remuneração digna por suas atividades, à educação, aos dispositivos de bem-estar, ao reconhecimento cultural e à participação política, entretanto o vocábulo “populares” é também utilizado para fazer referência a alternativa e formas criativas de enfrentamento dos problemas, produzida pelos pobres (Nascimento, 2012, p. 20-21).

Em acordo com o autor, Castro (2006) aponta que, pensando a diversidade de práticas de cursos pré-vestibulares não comerciais, nem toda iniciativa pode ser denominada como curso popular, e compreende como cursinhos populares

aqueles – mesmo que surgidos da experiência do movimento estudantil ou pela assimilação daquela experiência por diversos movimentos e sujeitos sociais, tais como o MN, as pastorais sociais e mesmo aquele setor do movimento estudantil que conseguiu olhar para fora dos muros da universidade e construir com os movimentos populares alternativas de inclusão e disputas pelo ensino superior, que se estabeleceram nas cidades reais, constituídos por sujeitos e agentes que viviam nessas cidades, com seus mais agudos problemas, oriundos das desigualdades produzidas no espaço da produção e expressas (especializando-se) nos territórios cotidianos das classes populares (Castro, 2006, p. 160).

Ou seja, o termo “populares” aqui utilizado refere-se a ações voltadas para um grupo específico (como discriminado pelo autor), assim como a forma como este grupo se organiza frente às suas necessidades.

As nomenclaturas como “popular”, “comunitário”, “social”, “alternativo”, carregam significados e sentimentos distintos tanto para os alunos quanto para os professores e coordenadores/diretores dos cursos. O comunitário, remete à noção de uma comunidade específica, ou localidade, são em geral cursos organizados por comunidades de bairro, associações de classe e associação de moradores. O que se diz social já parte do pressuposto que a condição social do aluno é o critério primordial de participação, na maioria das vezes, estão vinculados a movimentos sociais organizados, à organização filantrópica e às instituições de ensino. Já os alternativos nós compreendemos como algo que é diferente do “convencional”. A natureza da origem popular e comunitária dos cursos pré-vestibulares sugere uma interpretação de que estes seguem como princípio o desejo de emancipação dos alunos. É o caso dos cursos que têm a sua gênese nos movimentos estudantis e aqueles organizados pelo MN e comunidades de base, como os Pré-Vestibulares de Negros e Carentes. Normalmente, são constituídos com uma literatura crítica e trazem os princípios filosóficos do educador Paulo Freire (2019) ao advogar uma educação “emancipatória” e como “prática da liberdade” (Maia, 2022, p. 1177).

Tal referência nos permite entender e adotar o termo “pré-vestibular popular” na perspectiva de diferenciar radicalmente os cursinhos que compõem este movimento dos cursinhos organizados a partir da motivação exclusiva da preparação para o vestibular, mesmo quando voltados para parcela da população que não poderia pagar pelos cursos pré-vestibulares tradicionais,

como os voltados para estudantes que almejam uma vaga em universidade de excelência no curso de Medicina, por exemplo.

Para Nascimento (2012), os cursos pré-vestibulares populares têm como finalidade contribuir para o aumento do número de estudantes pobres e negros nas IES, principalmente nas instituições mantidas pelo Estado.¹³

No entanto, defendemos que, em que pese seja o MN principal ator responsável pela gênese do MCPVP, a questão racial não se impõe naturalmente em seu interior estando em constante disputa.

Nesse sentido, abordaremos a seguir breve contextualização de como a questão racial atravessa a institucionalização do MCPVP.

2.2.1 O MCPVP e a questão racial: o protagonismo do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)

De acordo com Santos (2006), é possível identificar experiências de cursos pré-vestibulares populares para grupos “socialmente desfavorecidos” no Rio de Janeiro já na década de 1970 e 1980.

Em 1976, o Centro de Estudos Brasil-África, no Rio de Janeiro, criou um curso voltado para negros ingressarem nas universidades. Na década de 1980, também houve a criação de outros cursos, entre eles o da Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASUFRJ) (Santos, 2010).

Na cidade de São Paulo, Castro (2019) apresenta que o MN já se encontrava organizado no início dos anos de 1980, mas não direcionava nenhuma ação coletiva que evidenciasse a presença do MN nas instituições públicas de ensino superior do estado de São Paulo. O caráter combativo do MN voltava-se para as denúncias de violência, no extermínio policial contra a população pobre (majoritariamente negra) e na Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM-SP).

No entanto em 1986, esta realidade começou a ser alterada quando três entidades de representação da comunidade da Universidade de São Paulo

¹³ Nascimento (2012) defende que as entidades mantidas pelo Estado são comumente definidas como públicas, o que entende como um equívoco. Denomina preferencialmente como estatais, porque alguns desses estabelecimentos (como são as universidades estatais) “configuram-se, ainda hoje, mesmo com uma crescente demanda, como instituições que não foram concebidas para ser, de fato, públicas” (Nascimento, 2012, p. 21).

(USP) foram ocupadas por diretores negros. A conquista dessas entidades aprofundou a necessidade cada vez maior de se pensar o debate sobre a questão racial na USP, bem como discutir a falta de negros nos bancos daquela universidade. Em consequência do debate, veio a formação do Núcleo da Consciência Negra da USP, que iniciou suas atividades em 1987 (Castro, 2019).

Mas é no Rio de Janeiro, na década de 1990, que as experiências de cursos pré-vestibulares populares se intensificam, sendo o curso pré-vestibular popular denominado Mangureira Vestibulares uma referência voltada para estudantes de uma escola na favela da Mangureira e moradores da região.

Nessa década, conforme registra Maia (2023), os cursos populares se institucionalizam como um dos mais expressivos movimentos de tensionamento do sistema educacional do Brasil. “São os maiores críticos à elitização da universidade, pautando-se também por grande número de discussões sociais como racismo, exclusão educacional, pobreza” (Maia, 2023, p. 1176).

Houve a expansão massiva de cursos pré-vestibulares com recorte racial, iniciativas ligadas diretamente ao MN. Para Santos (2010 *apud* Lisboa, 2021), essa relação foi crucial na luta por políticas públicas educacionais de acesso e permanência da população negra no ensino superior.

Neste contexto, os debates sobre a questão racial se fortaleceram, explicitando as desigualdades latentes no processo de escolarização, que ficam mais evidentes durante a seleção para o ingresso nas universidades públicas, o denominado vestibular. Um dos cursos mais expressivos na época foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que surge como um movimento ligado à igreja católica, com vertentes do MN (Lisboa, 2017) no estado do Rio de Janeiro.

Em São Paulo, 1996, tivemos a experiência de o Núcleo da Consciência Negra da USP, a contragosto da reitoria da universidade, organizar o Cursinho do Núcleo da Consciência, voltado prioritariamente para “afrodescendentes e egressos das escolas públicas que não tinham condições de custear um pré-vestibular convencional” (Castro, 2019, p. 199-200).

Identificamos na experiência do PVNC a preocupação em demarcar o recorte racial e o recorte de renda, característica dos cursos pré-vestibulares ligados ao MN.

Esta demarcação retrata, já nas primeiras experiências de cursos, a relação entre classe social e raça, questão que será fortemente discutida e disputada no interior do que virá a ser o MCPVP.

O destaque para a experiência PVNC se dá

pelo número de núcleos que criou e congregou e pelo seu caráter seminal, muitos cursos, mesmo que desvinculados dele, surgiram a partir da ação direta ou da influência de seus militantes, difundindo seu formato e alguns de seus princípios organizativos e ideológicos. O PVNC constitui uma rede que chegou a articular mais de 80 cursos pela região metropolitana do Rio de Janeiro (Santos, 2006, p. 233-234).

O primeiro núcleo do PVNC foi criado em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, em 1993, por um grupo composto por Agentes da Pastoral dos Negros (APNs), voltados à militância católica de corte racial, outros movimentos eclesiais de corte semelhante e também membros de religiões não católicas (Lisboa, 2021).

O PVNC do Rio de Janeiro teve como uma de suas principais lideranças Frei Davi Raimundo dos Santos, que em São Paulo havia no mesmo ano conseguido, junto com a APNs e o Instituto do Negro Padre Batista de São Paulo, bolsas de estudo para alunos negros na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP) (Santos, 2006).

Para a constituição do PVNC, em atenção à dificuldade de montagem de um quadro de coordenadores e professores composto por membros do próprio campo da militância negra religiosa, ampliou-se a busca por pessoas para além do núcleo negro-eclesial. Assim, juntaram-se a este grupo outros militantes interessados na iniciativa, não necessariamente pela questão da bolsa de estudos (ponto divergente já no grupo inicial, cuja parcela defendia o foco no acesso ao ensino público), ou no corte racial, mas pela constatação da má qualidade do ensino na Baixada Fluminense (Santos, 2006).

Aqui identificamos um aspecto que será expressivo no MCPVP: uma característica comum que compõe esse movimento é que sujeitos não engajados, ou seja, não militantes, pessoas que por valores e escolhas por

motivos diversos passam a contribuir na organização e operacionalização do curso, apropriando-se desse espaço e muitas vezes tencionando para a manutenção de um projeto de educação e sociabilidade pautado no pensamento dominante (por meio de valores religiosos, de solidariedade etc.).

Os organizadores, corpo docente e discente dos cursos pré são muitas vezes estudantes universitários que buscam organizar cursinhos que deem conta de interferir na demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ensino superior. Contudo, existe uma grande diversidade de visões dentro do cursinho e nem todos os seus colaboradores são conscientes e/ou politizados, inclusive muitos estudantes começam a dar aulas nos cursinhos com objetivos que fogem à democratização do acesso ao ensino superior ou da militância por um mundo menos desigual e injusto (Pereira *et al.*, 2010).

A diversidade na composição desse grupo voltado para pensar a institucionalização do PVNC foi, segundo Santos (2006, p. 235), marco para “embates em torno da definição da concepção do que seria o curso: seus objetivos, sua atuação, as pautas de discussão etc.” e inclusive a centralidade ou não na “questão racial”, já que algumas lideranças deste não tinham a questão racial como elemento fundante de suas trajetórias de militância.

Este é um aspecto que na pesquisa de campo foi apresentado pelo Sujeito 1 [CD] como um desafio no direcionamento do curso, o que nos permite identificar uma possível desvinculação teórica e prática sobre a luta de classe e a questão racial.

“ ”

*[...] Eu acho que os professores, talvez sejam as formações que eles recebem muitas vezes nas universidades, onde **o currículo é um currículo embranquecido muitas vezes que não pensa o racismo e não pensa o antirracismo como prática de formação intelectual** e muitas vezes a gente se encontra sem professores que vêm com uma necessidade de se dedicar com a luta contra o racismo, que ela é que embasa o trabalho da educação popular que a gente acredita, né? Da educação popular como um aspecto da formação humana, não apenas ligada aos conhecimentos, mas à compreensão do mundo, no sentido freiriano mesmo. [...]*

Sujeito 1 [CD], 2023

No contexto da criação do PVNC, concomitante e a esta iniciativa, aconteceu o I Seminário Nacional dos Estudantes Universitários Negros

(Senun), ocorrido em Salvador no ano de 1993, momento em que foi apresentado para o MN em escala nacional o curso para negros promovido pelo Instituto Cultural Steve Biko (Santos, 2006).

Esse curso teve grande influência no desenvolvimento do PVNC assim como em outros cursos populares, nas cidades do Rio de Janeiro, como o Mangueira Vestibulares, em atenção ao recorte racial dessas experiências. Recorte este em constante disputa neste grupo inicial do PVNC¹⁴ (Santos, 2006).

É válido ressaltar que não há nessas experiências que antecedem ao PVNC, ainda, a noção de negros e carentes. Na experiência do curso da ASUFRJ, por exemplo, tem-se uma lógica de compreensão de universidade para trabalhadores. No Mangueira Vestibulares, apesar de anunciar a questão racial, trata-se de um movimento organizado mais sob uma perspectiva de movimento comunitário. E Steve Biko, que tratava da questão racial, constituía-se como curso pago. O PVNC emergiu da apropriação e ressignificação dessas distintas iniciativas e consolidou-se como organização de cursos comunitários, de caráter gratuito oferecido aos estudantes pobres e negros (Almeida, 2016).

Outra divergência identificada na institucionalização do PVNC refere-se ao formato institucional que o curso pré-vestibular deveria adotar.

Santos (2006) apresenta que o grupo se dividia entre os que defendiam que o PVNC deveria ter um formato baseado na autogestão e na não criação de aparatos jurídico-institucionais – modelo já utilizado pela igreja católica em suas ações –, o que possibilitaria mais ampla disseminação da experiência; e outro grupo de militantes apontava para a construção de um aparato institucional no formato de Organização não Governamental (ONG), almejando assumir um espaço de atuação na Baixada Fluminense que, frente às incipientes reformas no setor estatal naquela época, vinha sendo ocupado por

¹⁴ Em entrevista concedida a Santos (2006) em sua pesquisa de doutorado, um dos membros externos que integrou o grupo voltado para a institucionalização do PVNC, pontua que “[...] era importante fazer um esforço de criar o pré-vestibular com a perspectiva de preparar estudantes pobres para a universidade”. “Nós ainda, nesse momento, nós três [refere-se aos militantes externos que se juntaram a iniciativa] [...] nos movíamos não em torno da questão racial. Nos movíamos em torno da ideia de ‘popular’ – pré-vestibular popular, preparar estudantes populares, falávamos assim, estudantes populares para a universidade pública” (Santos, 2006, p. 235).

outras organizações. Com esse formato, a ideia era pleitear apoios financeiros e institucionais para sustentação do trabalho.

Ou seja, estava em disputa a manutenção e a sustentação financeira do projeto, ponto essencial para autonomia ou dependência na relação com a igreja, representada por parte do grupo cuja trajetória de militância se efetiva no interior daquela.

Os pontos de divergências do grupo expressam projetos de cursos pré-vestibulares populares distintos, porém, não necessariamente opostos. O que nos parece ser uma pista importante para entendermos o movimento de cursos pré-vestibulares populares que, segundo Santos (2006), gesta-se a partir da iniciativa do PVNC.

Também nos parece importante registrar que, independentemente do formato em que o curso pré-vestibular se institucionaliza, o caminho para o nascimento de contornos enquanto um MCPVP estava sendo traçado na perspectiva de organização e pressão para que o Estado brasileiro reconhecesse a histórica desigualdade no acesso ao ensino superior da classe trabalhadora defendida como parcela “popular”, com forte hegemonia, que foi sendo conquistada, com compreensão da importância do recorte racial nessa luta.

É significativo pontuar que até esse momento ainda não se pensava em “movimento”, sequer se tinha a ideia de que algum dia tomaria essa configuração. “O que existia era uma iniciativa pontual, que já começava a ser objeto de disputa por aqueles que a construíam” (Santos, 2006, p. 235).

Entre embates, conciliações e disputa por hegemonia, o PVNC foi se institucionalizando e se fortalecendo. Em 1993 a primeira turma iniciou com 98 alunos e em 1994 inscreveram-se no PVNC 716 entre candidatos para o trabalho voluntário e alunos (Santos, 2006).

Em 1994, a partir de diretrizes definidas por seus fundadores, a iniciativa começa a ser replicada, o que vai, como defende Santos (2006), se constituindo num sentimento de movimento. Sentimento este reflexo da transformação do próprio significado e do vocabulário associado, que ainda em 1994 denominava cada iniciativa como ‘curso’.

No mesmo ano, tal iniciativa passa a ser denominada 'frente' e em 1995 "começa a aparecer a denominação 'núcleo', que se cristalizou e até hoje é utilizada no movimento" (Santos, 2006, p. 244).

Para Santos (2006) esta mudança na denominação de cada iniciativa representa na verdade

i) uma crescente percepção do crescimento do trabalho, que deixa de ser apenas um curso para se tornar um movimento, mas que para isto gradativamente; ii) vai se desvinculando do seu berço, os Agentes de Pastoral Negros. "Frente" é uma denominação que realça uma origem comum, uma "matriz" – este é o significado duplo que ganha o Pré-Matriz, que assim se chama por estar situado na Igreja Matriz, mas que se considerava neste momento (e, diversos de seus militantes até hoje assim o colocam) a "matriz" de todas as iniciativas. Estas outras, por seu turno, vão de imediato disputar a sua autonomia (fundamental para a manutenção da coletivização, do estar junto) que vai aparecer na denominação do "núcleo". Autonomia em relação ao Pré-Matriz, autonomia em relação aos APNs, em relação à igreja católica (Santos, 2006, p. 244).

Nessa dinâmica, o próprio crescimento do PVNC o empurra para que seu protagonismo seja questionado, abrindo frente para que, a partir dessa experiência, outras inúmeras iniciativas sejam institucionalizadas, compondo o que será denominado MCPVP.

Neste sentido, Santos (2006) lembra que

o coletivo ganhou então, no ano de 1994, além de um significativo crescimento numérico, uma complexidade maior no tocante às ligações com outros movimentos organizados, o que determina uma maior gama de influências ideológicas e de concepções acerca do que o nascente movimento deveria ser. Inicia-se uma hierarquização simbólica do movimento, com a entrada de militantes com experiências e capitais acumulados em outros movimentos, que multiplicam os interesses em jogo e, com isto, passam a ser criadas novas esferas e arenas de disputa (Santos, 2006, p. 246).

De uma única iniciativa, pontual, isolada e paroquiana há uma passagem para uma ação coletiva em franca replicação e ampliação, vão se instaurando disputas por aquilo que cada vez mais se anunciava enquanto um movimento (Santos, 2006).

Disputas: i) de concepções; ii) por hegemonias; e iii) entre diferentes experiências do fazer político que condicionam percepções, objetivos, estratégias e táticas. Estas disputas apareciam ainda em 1994, sobretudo nos debates sobre a racialização da iniciativa, na busca de

autonomia das “frentes” (que iam buscando se transformar em “núcleos autônomos”) diante da tendência à centralização no pré/matriz salão quilombo, na proposição de uma institucionalização do movimento autônomo em relação à igreja católica e aos APNs, na proposição da busca de financiamento para a iniciativa, na definição do nome entre outras (Santos, 2006, p. 247).

Este também é um ponto expressivo no MCPVP que se delineará a partir desta experiência até os dias atuais. A multiplicação de uma experiência em outras, resultantes de disputas internas de projetos que desembocam em rompimentos e criação de novas ações é uma realidade marcante, viva e contínua.

Na disputa em torno da centralidade da questão racial nas ações do PVNC

a predominância da influência negro-eclesial foi marcante, inclusive na definição do nome “Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. Este nome, criado ainda em 1993, foi aos poucos se firmando como referência para o movimento, sendo oficialmente assumido pelo conjunto apenas em agosto de 1995 na 8ª Assembleia dos Núcleos. Até então vários nomes apareciam, ou designando núcleos individualmente, ou designando o próprio movimento como um todo. Nomes como “Pré-Vestibular pela Cidadania”, “Pré-Vestibulares para a Juventude Negra e Empobrecida do Grande Rio de Janeiro”, “Curso Popular da Baixada” e “Pré-Vestibular da Baixada” são alguns exemplos. Ou seja, tratava-se de um embate entre bandeiras fundadoras do movimento, das quais a antirracismo se mostrou hegemônica confrontada a outras em cuja base de construção se encontravam identidades decorrentes de construções espaciais, ideológico-partidárias e outras (Santos, 2006, p. 246).

Os coletivos negros que constituíram os cursos preparatórios unificados sob a perspectiva da experiência do PVNC estabeleceram uma lógica própria de inclusão fundada na concepção de negros e carentes (Almeida, 2016).

Essas divergências instauram um jogo na definição não apenas de um nome, mas de um princípio de identidade da iniciativa, ponto de agregação ou de afastamento de militantes e de estabelecimento de vínculos ou de rupturas com outras lutas e com outras esferas do fazer político (Santos, 2006).

Em decorrência disso, sobre o sentido atribuído à concepção de PVNC pelo MN em sua diversidade, que fundou o maior curso preparatório do país, entende-se que tal termo – negros e carentes – seja uma chave de compreensão de diferentes experiências organizadas por esses movimentos (Almeida, 2016).

O PVNC inaugurou uma nova fase no trabalho popular de preparação de estudantes para o vestibular, trazendo em sua luta o debate sobre discriminação e desigualdade racial relacionado aos conflitos de desigualdades de classes sociais. O termo “negros e carentes” é expressão dessa relação (Nascimento, 2012, p. 71).

Para Nascimento (2012) é evidente que a relação com o MN é expressiva no esforço político e epistemológico dos envolvidos na organização dos cursos preparatórios e dos pesquisadores dessas experiências, na afirmação das desigualdades sociais no Brasil como fenômeno que se expressa de maneira não somente pelas desigualdades oriundas das classes sociais.

Há no conceito de ‘negros e carentes’ a preocupação em demarcar as desigualdades raciais e as desigualdades sociais. Importante frisar que com a institucionalização dos diversos cursos que irão se firmando, mesmo que tais pré-vestibulares tenham ampliado a base social do curso com a ideia de pessoas carentes, ou seja, independentemente do pertencimento racial, “as pautas e as diferentes concepções em disputa nos cursos estiveram, de certo modo, orientadas em forma de organização de conteúdo político do MN” (Almeida, 2016, p. 47).

Destacamos que se faz necessária a ênfase no papel do MN no fortalecimento da pauta racial, por ser este recorte pauta intensa de disputa no interior do MCPVP ainda no contexto atual.

Esta afirmação é possível, considerando que na fase de pesquisa exploratória deste estudo, antes mesmo da definição dos cursos pré-vestibulares populares que seriam nossos sujeitos, nos deparamos em uma primeira aproximação com uma liderança do Capão Redondo que fez questão de enfatizar, após entender que nossa pesquisa tinha o recorte racial, que este não era centralidade no movimento, que poderia indicar um curso, mas que isso era uma questão.

Em uma segunda aproximação, agora com um sujeito que por questões metodológicas não pudemos considerar na pesquisa de campo, mais uma vez esta foi uma afirmação, e a explicação que nos foi apresentada foi a de que o curso pré-vestibular em sua individualidade é diverso e composto por militantes de diferentes movimentos sociais (feminista, negro, LGBTQIAP+ etc.), e que as

diferentes pautas conduzem o processo. Ainda que, para entendermos a pauta racial, o indicado era que entrevistássemos os militantes do MN que também compunham a organização e ações neste coletivo.

Para Santos (2006, p. 271), a luta por uma chamada “minorias raciais” (valendo aqui um parêntese já que este conceito já foi superado) passa a ser atacada em nome dos defendidos direitos para todas as pessoas independentemente de sua origem. Este é um ponto que identificamos na defesa por um “popular” sem um recorte racial, mas que enfatiza pobres, carentes, baixa renda etc. Discussão que abordamos no capítulo 1 quando se problematiza um homem universal que desconsidera as diferenças de raça, gênero e classe social.

Assim, segundo o autor, um pré-vestibular para negros também é interpretado como uma iniciativa que afirma o racismo, como se fosse possível, um racismo reverso, e alguns núcleos se desvinculam do PVNC e passam a negar a questão racial como uma das bandeiras fundantes do núcleo, o que defendemos como um equívoco.

É válido registrar que na etapa de levantamento de cursos pré-vestibulares populares que atuam na cidade de São Paulo, identificamos nos *sites*, onde estes projetos de educação são defendidos e divulgados, que nesse movimento a questão racial não é negligenciada, mas aparece de maneira secundária nos cursos não vinculados diretamente ao MN.

Já nos cursos vinculados ao MN, sujeitos do nosso estudo, fica evidente, em que pese não seja exclusiva, a hegemonia desta pauta na luta pelo acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Realidade que não abordaremos com profundidade neste estudo, mas que merece ser melhor explorada em pesquisas futuras.

Identificamos o protagonismo do MN na perspectiva de afirmar a pauta racial, dentro do MCPVP, na fala do Sujeito 1 [CD].

“ ”

É um movimento misto, né? Você tem gente, branca, negra, indígena, tem gente amarela também, você tem pessoas LGBTQIA+ branca, negra também que participa do movimento [...], então você tem experiências muito diversas, né? Então eu acho que, talvez, o caráter de organização política [...] (deste curso pré-vestibular que é um movimento dentro do movimento dos cursos pré-vestibulares) traz a responsabilidade do MN de politizar a sociedade, o que significa é

*uma democracia, né? É claro, né? Mas a gente é MN, a gente não é o Estado, então a gente precisa dar poder mais, não é poder, né? É dar mais espaço para articulação política para as pessoas negras dentro do Movimento, **então as nossas pautas que definem o movimento são as pautas raciais**, é isto que define o movimento, não única e exclusivamente as pautas raciais, porque a gente sabe que tem muitos outros problemas que atravessam e que são atravessados pelas pautas raciais e que a gente precisa apreender também estas questões se a gente quer se tornar o poder, né? A expectativa é esta, a gente não se organiza politicamente só pela educação, mas de entender que a educação é uma ferramenta de disputa do poder, né? Eu acho que isto caracteriza muito o nosso trabalho e principalmente nossa forma de organização política.*

Sujeito 1 [CD], 2023

No caso do PVNC, tais divergências não apenas em torno da questão racial, mas em outras inúmeras pautas até aqui problematizadas, contribuem para seu desgaste, levando à criação, em 1997, em São Paulo, da Educação para Afrodescendentes e Carentes (Educafro) (experiência que retomaremos, sendo este um dos atores que serão sujeitos de nosso estudo), sob a liderança de Frei David e dos Agentes Pastorais Negros (APNs) (Castro, 2019).

Estas duas experiências encontram, no contexto histórico vivido, terreno fértil para a luta contra a desigualdade racial no acesso ao ensino superior, tornando-se protagonistas na luta pela hegemonia da questão racial no interior do MCPVP.

Contexto marcado por ações de combate ao racismo de âmbito internacional, quando a partir da influência de um cenário internacional de apoio de agências multilaterais e a preparação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na África do Sul em 2001, torna-se ainda mais expressiva e legítima a luta antirracista na sociedade brasileira (Santos, 2006).

Influenciado por essa movimentação e pela profunda atuação de outras entidades do MN, o PVNC e a Educafro que até este momento ainda mantinham uma vinculação próxima, começam a ganhar destaque e visibilidade nacional se tornando referências para a luta do povo negro na contemporaneidade, e para a discussão sobre a democratização da educação (Santos, 2006).

Neste contexto,

o governo federal, pressionado interna e externamente a assumir posicionamentos e tomar providências acerca da questão racial, através da Secretaria de Direitos Humanos, começa a preparar seminários regionais e estabelecer contatos com entidades do MN, numa estratégia de coleta de experiências e informações que subsidiassem esses posicionamentos e a construção de políticas. Em meio à miríade de experiências observadas, acaba ganhando força a ideia de fortalecimento dos cursos pré-vestibulares, pois, além de serem a iniciativa que quantitativamente mais vinha se multiplicando, ou seja, vinha mostrando capacidade de mobilização de subjetividades e grande capilaridade social, a ideia de um curso em si não rompe com a ideia de mérito, um dos mitos de origem da nossa sociedade burguesa. Isto faz com que políticos e diferentes instâncias do Estado comecem a chamar o PVNC para dialogar sobre estas questões, abrindo novos canais de interlocução para o movimento. O duplo envolvimento da liderança RJ e SP fizeram com que o mesmo se estendesse à Educafro (Santos, 2006, p. 290).

O PVNC passa a ser reconhecido como um interlocutor deste debate em escala nacional, atuando junto às esferas estatais e de poder nesta escala.

Nos discursos do MN e assim como no dos professores e estudantes dos cursos pré-vestibulares populares, o racismo e a discriminação racial são aspectos importantes na composição das desigualdades sociais e, portanto, na constituição do ensino superior; e as chamadas políticas de ação afirmativa aparecem como propostas para uma recomposição social e racial das instituições (Nascimento, 2012).

No final do ano de 2001, após estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) – então, o principal órgão formulador de políticas do governo federal – apontarem a educação como um campo marcado por desigualdades raciais, se fortalece a ideia da intervenção no acesso ao ensino superior, com entidades e lideranças do MN cada vez mais aderindo à proposta da reserva de vagas em universidades públicas, proposta que resultou na promulgação de lei estadual no Rio de Janeiro (Santos, 2006).

As políticas de cotas e outras políticas de acesso e permanência para pobres, negros e indígenas que passaram a ser implementadas nas IES, a partir de 2001, são os frutos concretos mais notórios de luta, sendo os cursos pré-vestibulares populares fundamentais neste processo (Nascimento, 2012).

Vale lembrar que a relação do MN com o MCPVP pode ser observada a partir da aparição na cena política nacional da defesa das cotas nas universidades públicas e de ações afirmativas como pautas comuns de ambos os movimentos (Almeida, 2016), demonstrando que a hegemonia da questão

racial no movimento está diretamente ligada a ações do Estado no atendimento às demandas de acesso ao ensino superior da população negra.

Frente a este debate, o governo federal cria como alternativa um programa de apoio financeiro a cursos pré-vestibulares com recorte racial, o Programa Diversidade na Universidade.¹⁵ O PVNC foi um dos cursos utilizados como experiência-piloto para a construção do programa e, desde então, vem fortalecendo a interlocução com ele (Santos, 2006).

A partir do ano de 2003, ano que marca o recorte temporal inicial que escolhemos para este estudo, em que se inicia o processo de construção do projeto de lei que propõe uma reforma de educação superior – inicialmente chamada de Reforma Universitária –, PVNC e Educafro se tornaram interlocutores diretos do governo federal para a temática da democratização do ensino superior (Santos, 2006).

No entanto, este protagonismo não neutralizou os embates crescentes entre as instituições, pelo contrário, influenciou significativas mudanças nas pautas de discussões, tornando-se insustentável a manutenção deste vínculo.

Com a cisão entre PVNC e Educafro, não exclusivamente por ela, há o enfraquecimento do PVNC. Entretanto, esse esvaziamento não indica um enfraquecimento do movimento, mas, sim, do desenho de uma nova configuração, como aborda Santos (2006):

A desvinculação dos núcleos em relação ao PVNC, com a fundação da Educafro, a multiplicação de núcleos independentes (ou isolados, dependendo do ponto de vista), e o engajamento de militantes formados no PVNC em outros movimentos sociais indicam que se enfraqueceu a entidade, mas continua o movimento. Agora em outras instâncias e escalas, com outras agências (Santos, 2006, p. 300).

Já no final da década de 1990 o PVNC, enquanto entidade, passa por um agudo processo de esfacelamento e redução que, na verdade, mais representa uma redefinição do movimento que sua decadência. Com a criação

¹⁵ O Programa Diversidade na Universidade foi criado em 2002: “[...] O desenho desse programa enfoca a promoção da equidade e diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. Além de apoiar a formulação de políticas públicas de inclusão social e combate à discriminação étnico-racial para o ensino médio e superior, foi definido como objetivo relevante do programa o apoio, desenvolvimento e avaliação de Projetos Inovadores de Curso (PICs), idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras” (Braga; Silveira, 2007, p. 7).

de outras redes e a atuação isolada de diversos outros núcleos, o PVNC perde o *status* de núcleo gravitacional único do MCPVP, este sim ainda em fortalecimento e crescimento numérico (Santos, 2006).

A partir do ano 2000 enfatiza-se a distinção entre PVNC e MCPVP (para negros, carentes, comunitários, alternativos etc.) que a entidade simboliza e que se confundia com ela no imaginário e na representação social. Se até então a entidade se confundia com o movimento, a partir deste momento outros atores são reconhecidos, o movimento vai se reconfigurando, se hibridizando cada vez mais com outras iniciativas atuantes em campos diversos (Santos, 2006).

Deste contexto em diante, multiplicam-se os cursos pré-vestibulares populares também na cidade de São Paulo com destaque à disputa pela pauta racial, que se apresenta como um elemento importante na luta pelo acesso e pela permanência do/a negro/a nas IES públicas e privadas na perspectiva do enfrentamento da desigualdade racial também experimentada no acesso aos bancos universitários.

Segundo Castro (2019), entre os atores expressivos que contribuíram para fortalecer o MN e a luta pela democratização do ensino superior estão os cursos pré-vestibulares populares que definimos como sujeitos para nossa pesquisa: Educafro e UNEafro.

Como já abordado, a Educafro nasce da divergência com o PVNC, como uma iniciativa de curso pré-vestibular popular cuja estratégia de inserção de alunos em universidades privadas por meio de bolsas é assumidamente sua linha de atuação.

Compromisso registrado na carta enviada ao conselho da PVNC, datada de 5 de fevereiro de 1999, pelo Conselho Gestor da Educafro (quem assina é Frei Davi) (Santos, 2006), como segue:

Companheiros(as), nós da Educafro, viemos (sic) através desta apresentar esta entidade social popular ao PVNC, e queremos colocar com bastante transparência o motivo de sua criação e seus reais objetivos [...]. É do conhecimento de todos a preferência e a opção da luta do PVNC, e de todos nós, por uma educação pública e de qualidade, porém, é também conhecida a incapacidade, o desinteresse e a impossibilidade do sistema de ensino público brasileiro de atender à crescente procura por uma vaga nas universidades públicas. Contudo e apesar disto, muitas das nossas lideranças insistem em não aceitar as bolsas de estudo conseguidas

– com muita luta – nas universidades particulares como uma opção justa e concreta de possibilidade de acesso ao ensino superior. [...] Com o objetivo de qualificar e ampliar estas parcerias e diminuir estes conflitos dentro do seio do PVNC, foi criada a Educafro, com a função específica de ser a mediadora e a articuladora junto às diversas instituições particulares de ensino superior [...] (Santos, 2006, p. 292-293).

A defesa pelo acesso do estudante dos cursos pré-vestibulares populares às IES privadas por meio de bolsa, como pudemos observar, era um ponto de profunda divergência dentro do grupo inicial que criou o PVNC, pois este defendia o acesso majoritário ao ensino público, o que se tornou ponto fulminante para a saída do então líder do PVNC e Educafro, Frei Davi, que em 2001 se desligou definitivamente do primeiro.

Na pesquisa de campo, fica evidente que o acesso ao ensino superior via setor privado para uma parcela da população tornou-se uma possibilidade concreta para a formação superior, mesmo que após a frustração do acesso via setor público não ter sido materializada.

“ ”

[...] Eu sou, sempre fui da periferia, sempre estudei em escolas públicas, e quando eu terminei o ensino médio, eu não trabalhava ainda, estava na busca do meu primeiro emprego, mas não conseguia e aí eu não tinha naquele momento, eu não tinha a menor possibilidade de arcar com o custo de uma faculdade, então a ideia inicial era tentar uma universidade pública, que também estava um pouquinho distante da minha realidade, né? Aluna de escola pública, sabe como é, né? A gente não tem preparo.

Sujeito 3 [AS], 2023

“ ”

[...] Meu objetivo sempre foi estudar em universidade pública, até porque meus pais não teriam condições de arcar com os custos de uma faculdade particular. [...]

Sujeito 6 [AS], 2023

Em 2009, divergências de concepções de movimento e posicionamentos individuais levaram a Educafro a uma ruptura, desbocando em mais um movimento na luta pela democratização do acesso ao ensino superior e de combate antirracista, sendo ele a União de Educação Popular para Negros(as)

e Classe Trabalhadora (UNEafro), “movimento social surgido a partir de contradições inconciliáveis no interior da Educafro” (Castro, 2019, p. 206).

De acordo com Castro (2011):

O movimento de ruptura na Educafro, que deu origem à UNEafro, se fez necessário diante da impossibilidade desse grupo dissidente influir nos rumos tomados pela Educafro e diante da necessidade de se continuar em outras frentes os objetivos que se inviabilizavam naquela organização. Assim, foram desencadeadas ações e disputas no interior da Educafro, como a luta por democratização das relações internas, pela construção coletiva da linha de atuação política, e por uma formação crítica de viés claramente anticapitalista e antirracista, associadas à compreensão de que essas lutas precisam estar ligadas ao combate mais amplo contra as superestruturas que geram as desigualdades sociais (Castro, 2011, p. 200).

Na reflexão sobre esse rompimento, um sujeito entrevistado registra:

“ ”

Aí aquele momento se torna um momento muito importante, né? De pautar qual MN especificamente voltado para a educação se quer construir de modo democrático, né?

Sujeito 1 [CD], 2023

“O principal ponto de divergência foi a leitura de mundo e do papel enquanto organização que se propõe congregar a comunidade negra e pobres no geral” (Castro, 2019, p. 155). O movimento de cursinhos populares é urbano e mobiliza milhares de pessoas e muitas comunidades, e por isso entende-se que deve ser orientado pelo povo que o constrói no cotidiano (Castro, 2019).

No *site* da UNEafro, registra-se o motivo desse rompimento:

Somos participantes de várias lutas sociais, entre elas o movimento estudantil e sindical, popular de base e movimento dos cursinhos comunitários e populares. Ajudamos a construir o que já foi uma importante ferramenta da luta do povo negro, da juventude e da educação brasileira. Enquanto membros daquela organização pautamos os poderes públicos, universidades, empresas privadas e o setor educacional. Ações afirmativas e cotas para negros, indígenas e pobres tomaram corpo de política pública, transformaram-se em leis ou regras autônomas em universidades. Temos convicção de que nossa atuação contribuiu para transformação da vida de milhares de pessoas que buscaram, com dignidade, ocupar espaços historicamente negados à população empobrecida, em especial aos descendentes africanos. A inviabilidade da continuação do projeto popular, democrático e de luta no seio daquela entidade nos levou a

aceitar o desafio da construção deste novo movimento (UNEafro, 2023).

Em entrevista concedida à agência Afropress (*apud* Castro, 2019), Cleyton, Douglas e Hebe (militantes que defendem nova frente) explicitam a intencionalidade desta nova trincheira de luta:

A UNEafro Brasil é um movimento social negro, de atuação urbana, que tem como eixo norteador o campo da educação popular dirigido à questão étnico-racial. Traz no próprio nome sua autodefinição: União de Núcleos de Educação Popular para Negras, Negros e Classe Trabalhadora. Por reunir em sua construção inicial militantes de causas distintas, tais como a luta antirracista, das mulheres, da diversidade sexual, educação libertária, contra a exploração econômica, em defesa da cultura negra, somos um movimento que atua nessas diversas frentes, sempre levando a problemática social do negro em primeiro lugar (*apud* Castro, 2019, p. 155).

Para o autor, a UNEafro pode ser considerada um dos mais expressivos movimentos sociais de educação e luta antirracista no Brasil. “Está presente em cerca de 14 municípios do estado de São Paulo e organizada em mais de 40 núcleos” (Castro, 2019, p. 160), um ator de grande relevância no MCPVP ainda no contexto atual.

Como já abordado, no interior do MCPVP a disputa pela pauta racial ganha relevância pela peculiar contribuição do MN tanto para seu surgimento quanto para a manutenção da hegemonia da questão racial em seu interior.

Entendemos que esse protagonismo se materializa pelo fato de o MN em sua diversidade ter historicamente sido o mais expressivo ator na denúncia do racismo e suas mais perversas expressões, inclusive sobre a interdição da população negra e pobre ao ensino superior, colocando luz ao fato de que não basta o enfrentamento da pobreza e da desigualdade apenas na perspectiva de classe e gênero, enfatizando a urgente necessidade da questão racial neste debate.

Nesse sentido, abordaremos a seguir o MN e o acesso da população negra ao ensino formal, sendo a luta pelo acesso à educação pauta que atravessou gerações do MN em toda sua diversidade, constituindo-se em uma pauta permanentemente viva até o cenário atual.

2.3 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO FORMAL

Como temos abordado, a gênese do MCPVP, objeto do nosso estudo, está diretamente vinculada ao MN e suas ações para a inclusão da população negra e pobre ao ensino superior com o compromisso político de enfrentamento do racismo.

Embarcamos na contribuição de Gomes (2019), que defende ser o MN educador não só pelo fato de gerar conhecimento novo, mas por constituir novos atores políticos e contribuir para que a sociedade em geral acesse conhecimentos diversos que a enriquecem no seu conjunto.

A autora entende ser o MN

uma das mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação deste perverso fenômeno na sociedade. Participam desta definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos, e artísticos com 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 de 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 desta 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 o coletivo seja considerado como MN. É preciso que nas ações deste coletivo se faça presente de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura esta que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2019, p. 24).

Esta definição de MN nos contempla porque nos provoca a entendê-lo não como um movimento único, homogêneo e estático. É uma perspectiva que nos permite identificar atores diversos, em contextos diversos com a função comum de questionar os pilares racistas da sociedade brasileira, propondo ações concretas que, sejam no âmbito das políticas públicas, sejam no âmbito de interditar a naturalização do racismo na vida cotidiana etc., contribuem para o enfrentamento das opressões pautadas nos múltiplos pilares da estruturação da sociedade brasileira, já apontados pela autora, mas que aqui os enfatizo: sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista.

O Sujeito 1 [CD], ao explicar que a participação em um curso pré-vestibular possibilitou conhecer o MN, nos permite entender a dimensão do legado dos e das militantes desse movimento na perspectiva de educador defendida por Gomes (2019).

“ ”

Eu acho que estava descobrindo coisas que eu não sabia que existia. [...] Eu sabia que existia partido político tal, mas movimentos sociais era uma coisa que não fazia parte do meu vocabulário, não fazia parte da existência, [...] não sabia nada sobre movimentos sociais. [...] Então passa a existir, né, no meu horizonte, no meu mapa mental (rsrs), então descobri: caramba, existe o MN, [...] existe um grupo que se organiza pelos pretos, é real, existe, então aquilo, nossa, muda minha vida assim. Pô, é muito maluco, né? Porque às vezes a gente se olha assim como pessoa preta é muito sem expectativa, né? Muito sem autoestima, sem condições e capacidade de revidar; eu acho que eu vivia muito desesperançoso por todas as coisas que já vinham acontecendo, mas tipo pensando nas minhas relações assim, que tinham mudado muito, eu me afastei muito de colar nos fluxos, de dar pião, sabe? De colar com os moleques que sempre colou comigo. Eu tava com medo assim, eu tinha medo, medo. Eu estava em pânico assim, eu tinha medo de morrer. [...] Aquilo foi muito foda porque devolveu muito, de dar força, sabe? [...] É real, eu posso ainda dizer: não, mano, não dá para tripudiar, é preciso pôr o pé no chão, ter força, tipo vamo lá, tem mais gente que tipo está passando por situação pior, tem mais gente que mesmo não passando por situação pior também é alvo, vai viver e pode viver essas mesmas situações. Então foi um momento assim que, cara, que eu preciso dar sentido para essas coisas e aí eu comecei a tentar descobrir o que mais existia nesse universo de movimentos sociais.

Sujeito 1 [CD], 2023

O Sujeito 1 [CD] entende sua aproximação ao MN como um suporte necessário para reunir forças e concretamente redirecionar sua vida, na perspectiva de buscar uma sociabilidade não atravessada pela violência urbana que vivia na periferia onde morava. A militância foi a forma que encontrou para nesse caminho construir possibilidades, coletivas e concretas, de enfrentar a forma perversa como o racismo o fazia sentir e se relacionar, entendendo nesse processo que esse enfrentamento precisa ser coletivo.

Como temos sustentado neste estudo, concordamos com Gomes (2012) que na reflexão sobre a definição teórica do que é MN não quer nos prender a uma ampla definição conceitual sobre o que é e o que não deve ser considerado MN.

Importa-nos compreendê-lo em sua potência e enfatizar as dimensões mais reveladoras de seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam “como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (Gomes, 2019, p. 24).

Este movimento estimula e dialoga com o MCPVP que, como já abordado, tem no PVNC um agente de motivação e ampliação das bases para sua existência.

Nesta perspectiva, esse movimento mantém a importante função de fortalecer a luta pela pauta racial no interior do MCPVP, mantendo seu caráter educador como muito bem enfatizado por Gomes (2019).

A luta pelo acesso da população negra ao ensino formal é um legado desde os primórdios do movimento, ultrapassando gerações e sendo um ponto comum na diversidade que historicamente o compõe, sendo este o recorte para a breve contextualização do MN que apresentaremos a seguir.

2.3.1 Trajetórias de luta do Movimento Negro pelo acesso à educação formal (1888-1980): a resistência sempre existiu

As primeiras décadas depois da Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram decisivas para o futuro da população negra no Brasil (Domingues, 2008), que se tornou um presente marcado pelas profundas desigualdades raciais.

Isto porque a chamada ‘liberdade’ da população afrodescendente foi fruto do desgaste das relações econômicas, políticas e sociais em um contexto histórico que já não comportava a escravidão.

[...] Em uma escala econômica e cultural, as desigualdades presentes nas vidas da população negra têm resquícios incontestáveis dos quase 400 anos em que o Brasil estruturou um dos regimes escravocratas mais cruéis do mundo. O país foi o último da América do Sul a abolir formalmente a escravidão, que tinha uma organização econômica baseada na exploração da força do trabalho de pessoas negras, configurando uma característica estrutural que permanece marcante no panorama em que essa população ainda (sobre)vive (Lisboa, 2021, p. 71).

Era impossível para a população afrodescendente ser livre, isto é, ser cidadã, em um contexto no qual predominavam os ideários do racismo científico (como darwinismo social, determinismo evolucionista, arianismo, eugenia) e as teorias do branqueamento da nação (Domingues, 2008). Assim, a ideia de raça e superioridade racial foi – e ainda é – um dos pensamentos que tendem a legitimar as relações de dominação (Lisboa, 2021).

Muitos intelectuais, como abordado no capítulo anterior, atribuíam a inferioridade do povo brasileiro à herança biológica e cultural da “raça negra” impressa no fenômeno da mestiçagem. Porém, esses pressupostos racistas não ficaram limitados aos meios acadêmicos, tendo sido divulgados por jornalistas por meio da imprensa, incorporados nos postulados e discursos médicos e debatidos por políticos, que, aliás, os utilizaram na elaboração e implementação de programas governamentais (Dávila, 2006 *apud* Domingues, 2008).

Tais práticas tornam, ainda hoje, naturalizados valores e crenças sobre a inferioridade da população negra, alimentando o pensamento hegemônico de dominação e opressão.

Para a população negra, o contexto pós-Abolição foi marcado por uma inclusão marginal e de práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca. A cidadania plena não contemplava a população negra recente e oficialmente liberta (Domingues, 2008).

No entanto, diferente do que se tem historicamente afirmado na perspectiva do colonizador, a população de negros e negras brasileiras sempre se organizou contra a exploração e as condições desumanas as quais foi submetida, seja a partir da exploração do trabalho escravo, seja após este contexto até os dias atuais.

Como nos apresenta Santos (2019) no prefácio que elabora para coroar Gomes (2019) na necessária reflexão sobre o papel educador do MN:

[...] A trajetória de luta do MN brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam o processo de colonização

de poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo (Gomes, 2019, p. 14-15).

Santos (2015) problematiza o fato de educadores e cientistas sociais não reconhecerem o papel do MN em sua diversidade na luta por educação formal e de qualidade, assim como a reprodução de sua não existência no campo científico, aspecto evidente em pesquisas e estudos sobre educação popular, em que feitos e narrativas de intelectuais negros(as) são, inúmeras vezes, ignorados(as) (*apud* Lisboa, 2021, p. 72-73).

Na contramão desta realidade, nos cabe afirmar que frente à situação em que se encontrava a população negra pós-escravidão

houve a união e luta coletiva por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”. Em 1918, o jornal O Alfinete [de 22 set. 1918] revelava que o analfabetismo “predominava em mais de dois terços de tão infeliz raça” (Domingues, 2008, p. 518) (grifo nosso).

Sendo o nosso recorte para esta breve contextualização a luta pela acesso da população negra à educação formal, cabe ressaltar que a Imprensa Negra (IN) paulista foi um importante instrumento que buscava incentivar a população negra na busca pelo caminho da educação. Mas não exclusivamente.

As associações negras que nasceram nas primeiras décadas do século XX depositavam na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para à resolução dos problemas da “gente de cor” na sociedade brasileira (Domingues, 2008, p. 518).

Dialogando com nossa pesquisa de campo, podemos identificar que ainda hoje o acesso à educação, no caso ao ensino superior, é um importante valor defendido pela população negra, como acesso fundamental para uma ‘vida melhor’, como podemos identificar nas falas que seguem.

“ ”

[...] Pensar no curso superior, na verdade isso já foi incentivado em casa. A minha mãe [...], a minha mãe sempre incentivou eu e a

*minha irmã, né? Nós somos as duas, então desde pequena ela sempre colocou a importância do **estudo para gente conseguir algo melhor na vida**, até porque ela teve uma vida bem simplória, né? Então ela sempre valorizou e incentivou muito.*

Sujeito 3 [AS], 2023

“ ”

[...] Inserir as pessoas mais carentes, que nem eu e outras pessoas, de passarem por uma universidade, entendeu? Então isto é, mudou a vida de muita gente, como mudou a minha, por exemplo. Se eu não tivesse feito a faculdade, eu ia fazer o quê? Porque com o nível de escolaridade do ensino médio hoje em dia você trabalha, você não tem tanta chance de trabalhar de alguma coisa assim para ganhar um pouquinho mais, entendeu? Então você ia ficar sempre naquela estaca do salário-mínimo, do salário-mínimo e meio, entendeu? E ia construir o que da vida? Ia proporcionar o que para os filhos?

Sujeito 5 [AS], 2023

“ ”

[...] Eu nunca esqueço assim que o meu filho, quando ele estava no ensino médio, não sei se foram fazer uma pesquisa lá, de quem, qual mãe que estava na faculdade, ou que tinha feito faculdade, e ele teve orgulho de falar, sabe?, que eu tinha feito faculdade, que a mãe dele tinha feito faculdade, sabe? Acho que era só da sala dele que a mãe tinha feito faculdade, porque as outras não tinham essa condição. [...]

Sujeito 5 [AS], 2023

Entre as associações que lutavam pela educação formal para a população negra, destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada uma das organizações mais importantes dos movimentos negros (Lisboa, 2021).

Com o golpe de estado de 3 de outubro de 1930, Getúlio Vargas assume o poder no Brasil, iniciando uma conjuntura de polarização política. As forças políticas mobilizaram-se em duas frentes: a da esquerda e a da direita. No entanto, tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta em favor da população negra.

Desamparados pelo sistema político tradicional e acumulando a experiência de décadas em suas associações, um grupo de “homens de cor” fundou a Frente Negra Brasileira (FNB), no dia 16 de setembro de 1931 (Domingues, 2008), cunhando o recorte racial na luta contra as injustiças sociais.

A importância da educação como uma pauta expressiva de luta neste movimento pode ser percebida considerando que o Departamento de Instrução da FNB, também conhecido como Departamento de Cultura ou Intelectual, foi o maior e mais expressivo neste coletivo.

Um de seus motes propagandísticos conclamava: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhes uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (A Voz da Raça, 28 out. 1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (Domingues, 2008, p. 522).

Acreditava-se que os negros, pela própria dificuldade de acesso ao ensino formal, na medida em que se desenvolvessem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e apreciados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de abolir o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (Domingues, 2008).

Historicamente ao negro e à negra os territórios escolares foram negados ou, quando havia obrigatoriedade da lei, era oferecida de maneira hostil e excludente, explicitando o pensamento dominante de que o conhecimento deveria ser restrito à população branca.

Olímpio Moreira da Silva (*apud* Domingues, 2008) denunciava a existência de “grupos escolares” que aceitavam os negros porque eram obrigados, porém seus professores procuravam “menosprezar a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para que não aprendessem, e os pais, pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos, resolvessem tirá-los” (A Voz da Raça, 17 fev. 1934 *apud* Domingues, 2008, p. 527).

Em que pese não nos interesse explorar essa trajetória educacional, é importante destacar que o não pertencimento – seja estatístico, como nos revelam os dados sobre o acesso desta população ao ensino superior, por exemplo (dados apresentados no capítulo anterior), seja subjetivamente expresso no sentimento de que o ensino superior não é uma realidade possível, ou é uma realidade muito distante para a população negra – é expressão de tortuoso caminho, como identificamos na pesquisa de campo.

“ ”

[...] Eu nem imaginava como ingressava no ensino superior, eu não tinha ideia, e não tinha muita expectativa de um curso específico até porque eu fui o primeiro a entrar na universidade na minha família, da minha família por parte de mãe e da minha família por parte de pai também, né? E dentro do meu núcleo familiar.

Sujeito 1 [CD], 2023

“ ”

[...] Eu fiz ensino médio supletivo, porque na época eu engravidei jovem, aí eu tive meu filho, esperei ele crescer um pouquinho para voltar a estudar, aí voltei a estudar, aí concluí o ensino médio, mas naquela ocasião a gente não tinha a menor possibilidade de entrar em uma universidade, isso nem passava pela cabeça da gente, né? A pobre de periferia, né? E, tipo, mãe e tal essas coisas, então, eu nem imaginava, né?

Sujeito 2 [CD], 2023

“ ”

[...] Quando eu cheguei na oitava série minha mãe falou assim: “até a oitava série eu consegui te dar, agora você vai ter que trabalhar e se você quiser fazer o colegial, assim, você vai ter que se virar, entendeu?”

Sujeito 5 [AS], 2023

“ ”

[...] Para mim fazer faculdade era um sonho, minha mãe sempre falou que faculdade era coisa de rico, entendeu? Não era [coisa de], pobre não fazia faculdade, né?

Sujeito 5 [AS], 2023

“ ”

[...] Quando eu entrei na faculdade, no primeiro dia de aula, foi muito emocionante, sabe? Eu comecei a chorar, era para mim, era uma coisa muito emocionante assim, sabe? Parecia que era um outro universo, né? Era inacessível para mim esse universo da faculdade.

Sujeito 5 [AS], 2023

Fica evidente nas falas dos sujeitos a reprodução de um valor perpetuado pelo racismo, todas as falas são de pessoas negras que tinham no imaginário a certeza de que a formação superior não seria uma realidade, ou estaria tão distante que muito provavelmente não seria alcançada.

O enfrentamento desses mecanismos para manter a população negra afastada da educação em seus diferentes níveis, com ações concretas de denúncia e enfrentamento do racismo, materializa-se pela atuação ativa do MN.

Santos (2014) aponta:

[...] Podemos dizer, sem exageros, que os movimentos negros se empenharam desde seus primórdios no reajustamento das políticas educacionais com vistas a realocar, com justiça e dignidade, um contingente que esteve desde sempre marginalizado da vida nacional, exceto como força de trabalho escravo (Santos, 2014 *apud* Lisboa, 2021, p. 74).

A FNB, por meio de suas lideranças, já alertava sobre as repercussões negativas das abordagens preconceituosas com que autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil. “Exercer no aluno negro, ao transmitirem uma imagem de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuí-lo e não para elevá-lo, como deveria ser a função da escola” (Pinto, 1993 *apud* Domingues, 2008, p. 528).

Essas lideranças procuraram esboçar – ainda que por um prisma mítico e esquemático – uma nova abordagem para a história do negro. Alguns fatos da história do Brasil Colônia (como a “heroica” expulsão dos holandeses do Nordeste brasileiro e a “epopeia” do Quilombo dos Palmares) eram frequentemente lembrados; o objetivo era comprovar a participação decisiva do elemento negro no berço da “civilização” brasileira (Domingues, 2008, p. 528).

Outra tentativa nesta perspectiva por parte dos dirigentes fretenegrinos foi de formar um centro de estudo, agregando os negros “cultos, os que estudam e os que querem aprender” (A Voz da Raça, jun. 1936 *apud* Domingues, 2008, p. 529).

Pensaram ainda em criar um Clube dos Intelectuais, para reunir “estudiosos, poetas, jornalistas ou escritores” negros. Além de espaço de intercâmbio social e cultural, o clube ansiaria garantir a publicação tanto de um jornal literário como de livros dos intelectuais negros (A Voz da Raça, ago. 1937 *apud* Domingues, 2008, p. 529).

A atuação da FNB foi tão expressiva a ponto de em 1936 deixar de ser um movimento social e se tornar um partido político. Porém, por um curto prazo, pois no ano de 1937 o golpe deflagrado pela ditadura de Getúlio Vargas dissolveria todos os partidos, entre eles a FNB (Lisboa, 2021).

Outra organização negra expressiva na luta antirracista e que resgatamos para exaltar sua importância na preparação do terreno que será semeado pós-1980 no que tange à pressão ao Estado para olhar e concretizar políticas públicas no campo da educação foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, no estado do Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento.

Entre seus principais objetivos destacava-se a formação de atores negros engajados na luta contra o racismo e a reconstrução da herança africana na sociedade brasileira (Lisboa, 2021).

Interessa-nos destacar que a IN, a FNB e o TEN foram movimentos sociais organizados pela população negra para enfrentar o racismo e lutar por direitos elementares, como a educação formal (Lisboa, 2021).

Para Santos (2014) essas três instituições são expressão do empenho do MN para a garantia da educação para a população negra no período pós-escravismo. Para o autor, o ponto de partida dessas entidades pode não ter sido o mesmo, mas o porto de chegada indiscutivelmente é: elas destacaram-se por proporcionar um conjunto complexo de propostas comprometidas com a formação educacional dos negros, apontando um projeto amplo de inclusão dos grupos historicamente discriminados.

As ações afirmativas, por exemplo, são fruto da luta travada por tais organizações, considerando que já “eram reivindicadas pelos movimentos negros desde o ano de 1945” (Santos, 2014 *apud* Lisboa, 2021, p. 75).

Frutos cujas sementes foram sufocadas pelo período da ditadura militar (1964-1985), contexto histórico que, como afirma Santos (2014), foi marcado por um profundo refluxo nos movimentos sociais, principalmente entre 1964 e 1977, ainda que diversas organizações sociais negras tivessem desempenho irretocável no aguerrido combate ao racismo.

Ainda segundo o autor, as tentativas de eliminar o fluxo das ações dos movimentos sociais se mostraram eficazes até determinado momento, mas provocaram, ao contrário do esperado, no final da década de 1970 e início da década de 1980, uma explosão de organizações sociais, cuja demanda

reprimida veio à tona (Santos, 2014). Essas sementes puderam então ser regadas, fortalecidas e ainda hoje estão sendo colhidas e também semeadas.

Passados os anos mais duros da ditadura, entre as diversas reivindicações da sociedade, entidades antirracistas se fortalecem e passam a “traçar emergentes linhas divisórias na história dos movimentos negros brasileiros. O ano de 1978 é um marco fundamental, posto que instaura um novo tempo discursivo para as organizações negras” (Santos, 2014, p. 1134).

Foi dos anos de 1977 em diante que se intensificaram as ações dos movimentos sociais contra as perversidades da ditadura. “O momento era de efervescência política, apesar do regime de exceção, que buscava a todo custo restringir a participação política popular” (Santos, 2014, p. 1135).

Engrossando este caldo, a conjuntura racial internacional também propiciava todo esse fervilhar, dado que as lutas dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos da América, tal como aquelas por independência ou libertação de vários países africanos de língua portuguesa contra o racismo colonial, transformavam-se em referências a serem seguidas internamente. Os resultados positivos dessas ações reverberavam no Brasil, tendo significativa influência no meio da juventude negra (Santos, 2014).

Na década de 1980, a necessidade de se denunciar o racismo e sua incidência na população afro-brasileira era explicitada, consensual e urgente, assim como a formulação de propostas de natureza antirracista à sociedade (Santos, 2014).

2.3.2 MN e educação: mesma ponte para novos horizontes

A partir da década de 1980, destaca-se que dois períodos cumulativos contribuíram para o alargamento da base social e a organização do MN, sendo que tais períodos são fundamentais para a compreensão dos cursos pré-vestibulares populares criados por esse movimento e suas estratégias para o acesso à educação superior.

O primeiro período é manifestação de um movimento no cenário nacional, expressivo na década de 1980. O segundo período está ligado às proliferações de centenas de grupos e coletivos negros pelo país que se

apresentaram na abertura política e, com mais força, a partir da década de 1990 (Almeida, 2016).

Na primeira fase, destaca-se a criação do Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR) – posteriormente denominado Movimento Negro Unificado (MNU) –, momento em que o discurso hegemônico entre as entidades do MN em sua diversidade era aquele trazido por este movimento “que com viés esquerdizante ou, caso se prefira, de raça e classe, criticava duramente a sociedade capitalista/racista brasileira” (Santos, 2014, p. 1314).

Embora haja divergências e rupturas entre esta fase e a que abordamos no item anterior (contexto histórico de 1888-1980), expressas principalmente pela FNB, “permanece no bojo das reivindicações dos movimentos negros a luta por educação formal. Esta sempre foi uma prioridade da comunidade negra e do conjunto do MN brasileiro” (Cardoso, 2002 *apud* Santos, 2014, p. 1328).

Em 18 de junho de 1978, diversas entidades negras, mobilizadas contra a discriminação racial vivida cotidianamente pelos afro-brasileiros, fundam, em São Paulo, o MUCDR, que, em dezembro de 1979, na data do seu primeiro congresso na cidade do Rio de Janeiro, reduziu o nome para Movimento Negro Unificado (MNU) (Santos, 2014).

A esse respeito, e tomando como referencial teórico a história oral, Verena Alberti e Amílcar Pereira (2007) contribuem no entendimento destes movimentos. As autoras (re)constroem a memória do MN no Brasil pelas narrativas e relatos de militantes. Abordam narrativas sobre a constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), oficializada em 7 de junho de 1978, após a morte de um operário na delegacia de São Paulo. Tal evento seria um marco para se pensar um recorte histórico. Em decorrência deste ato, houve um protesto realizado na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo. Para as autoras, constitui-se a partir desse período, quando o movimento tomou dimensão nacional, a noção de Movimento Negro difundida no Brasil na década de 1980 (Almeida, 2016, p. 45-46).

Os autores nos permitem compreender que a fundação do MNU registra um novo e expressivo momento para o MN na sociedade brasileira.

Segundo Santos (2014), esse movimento, o MNU, torna-se um polo aglutinador do problema racial no final da década de 1970. Para o autor, assim como o surgimento da FNB resultou de décadas de confrontação com o racismo, da dedicação das várias organizações negras fundadas no início do século XX, a fundação do MNU também foi o coroamento da insurreição negra

das entidades nascidas no início da década de 1970, fortemente marcada pela repressão e pelo silenciamento dos problemas nacionais (Santos, 2014).

Para Santos (2014), o MNU marca uma nova fase dos movimentos negros, onde se registra

sobretudo o distanciamento com relação à primeira etapa da organização negra no pós-Abolição, tipificada como um período no qual “as associações de negros no Brasil tinham uma tendência culturalista e objetivos assimilacionistas” (Telles, 2003, p. 69), visam à integração dos negros à sociedade de classes, sem questionar profundamente os princípios fundantes da sociedade, além de terem os valores dos brancos como referência (Santos, 2014, p. 1314).

Os elementos apresentados pelo autor nos permitem pensar que, na perspectiva do acesso à educação, como já abordado neste capítulo, o MN entendeu ser papel da educação, moldar o negro e a negra, marcados pela escravidão e largados à própria sorte pelo poder público após a formalização da Abolição, para uma real integração à sociedade.

Nesta perspectiva, não se questionava a raiz desigual do sistema capitalista nutrida pelo racismo que sustenta uma hierarquia socialmente construída de raças (abordada no capítulo 1), onde o branco tem por sua pretensa superioridade, historicamente, ocupado os lugares de poder político, econômico e social no Brasil, mesmo sendo este grupo minoria no país, o que denuncia particularidades desta realidade que precisam ser consideradas para uma análise comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

Aqui vale enfatizar que na definição de MN apresentada por Gomes (2006) há a superação da visão romântica sobre a relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana etc., buscando, para além da valorização da cultura africana, e sendo “preciso que nas ações deste coletivo se faça presente de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (Gomes, 2006, p. 24) – acrescentamos – de defesa de um projeto de educação antirracista.

Esta passagem nos alerta para a limitação de ações voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior da classe trabalhadora pobre, restrita a consumo, ou permeada por um discurso de diversidade pautado na meritocracia, sem o real compromisso com o enfrentamento ao racismo e com

a defesa de um projeto de educação alimentado e que alimente outra hegemonia.

Ações antirracistas a partir dos acúmulos do MN devem superar a tendência culturalista e os objetivos assimilacionistas, oferecendo novas perspectivas para se pensar e viver as relações sociais, políticas e econômicas.

A formação superior tem historicamente se colocado como uma condição, principalmente para a população negra e pobre para acesso ao mercado de trabalho de forma melhor remunerada, enfrentando, muitas vezes, ciclos de total precarização e permitindo o acesso ao consumo que lhe foi durante gerações negado.

Melhores condições de trabalho e melhor remuneração, resultados do acesso à educação superior, permitem materializar projetos individuais, mas que também são coletivos.

A perenidade da educação nas propostas elencadas pelos movimentos negros brasileiros já no nascedouro da República [...] revela o papel instituinte do processo educacional na aparição do humano. Mais do que formação técnica, a educação nos fornece o passaporte para ingresso à cidadania plena, é o fator primário de desenvolvimento social, categoria decisiva para a biografia de qualquer pessoa, capaz de tirá-la das margens da sociedade (Santos, 2014, p. 1764).

O Sujeito 1 [CD] apresenta como entende a particularidade do acesso ao ensino superior de um estudante trabalhador que passou pelo cursinho popular como uma conquista individual e também coletiva, mas não como um fim.

“ ”

*Hoje eu vejo [...] que as pessoas elas têm expectativas com o cursinho que não necessariamente passam pelo filtro do MN, mesmo pessoas negras; as pessoas **têm expectativas é de mudar de vida, de ter ascensão social, querem entrar no ensino superior, e é muito, não é que é raro, mas também, tipo, é muito difícil você ver em todo mundo a mesma necessidade que eu senti de militar**, porque as pessoas elas têm histórias diferentes na periferia, as pessoas elas enfrentam realidades diferentes, muitas pessoas elas por mais que se dediquem e entendam que é importante discutir a pauta racial elas estão preocupadas com outras coisas, né? Em ordem, eu acho que a pauta racial ela pode ser importante, ela aparece como uma coisa importante, mas elas **estão querendo superar outros problemas muitas vezes, querem superar a fome, querem criar condições para poder ajudar a família a realizar um sonho, né? Que é individual**, mas eu acho que, nessa coisa de*

realizar o sonho individual de estar no ensino superior, estudar e se formar, aparece mais, tipo, como o lugar onde eles descobrem que quando a gente está ali no cursinho é quando alguém consegue entrar, isso é a realização coletiva, acho que assim, talvez esta é a coisa que mais pega nas pessoas.

Sujeito 1 [CD], 2023

Para este sujeito, a perspectiva coletiva para o discente que acessa a formação superior se materializa no reconhecimento da importância do curso pré-vestibular para seu ingresso. Reconhecimento que identificamos na fala do Sujeito 6.

“ ”

Essa questão mesmo de reforçar o quanto é importante, o quanto impacta os cursinhos pré-vestibulares comunitários na vida das pessoas [...] foi um grande impactador e um grande influenciador para formar quem eu sou hoje, né? Porque se não existisse talvez eu nem estaria aqui [...], não teria feito uma faculdade [...]. Então assim, a importância da dimensão social que os cursinhos pré-vestibulares têm na vida das pessoas, como possibilitando o acesso ao ensino.

Sujeito 6 [AS], 2023

“ ”

[...] A questão racial, eu acho que ela aparece muito importante dentro do MN quando a gente consegue levar esse estudante, esse professor, coordenador que vai contribuir com a organização do cursinho a se organizar fora do cursinho fazendo outras atividades dentro do MN; é quando ele/ela vai para a marcha da Consciência Negra, é quando participa em uma reunião que tem membros do MNU que estão há 50 anos já lá e fazendo militância e aí você, caraca, dá um despertar.

Sujeito 1 [CD], 2023

Isso porque parte expressiva de pessoas que compõem o MCPVP não necessariamente tornam-se militantes, passam por ele, apropriam-se das discussões propostas, participam das atividades externas convocadas pelo MN e outros movimentos, mas após o ingresso no ensino superior se afastam dessa experiência.

Para o Sujeito 1 [CD], o curso pré-vestibular popular precisa enfrentar esse desafio.

“ ”

Eu acho que o cursinho ele ainda é muito, por ter esse aspecto comunitário, ele ainda está muito ligado às experiências cotidianas que as pessoas têm no bairro; as pessoas, hoje mais, mas ainda assim não veem o racismo no cotidiano, as pessoas não veem o racismo no cotidiano; é só quando elas vão em espaços onde você pode compartilhar experiências específicas, mais amplas sobre o racismo que elas se aprofundam mais sobre esse aspecto [...].

Sujeito 1 [CD], 2023

Identificamos neste posicionamento o reconhecimento do papel educador do MN, como bem defende Gomes (2006), no interior do MCPVP que direciona ações para o enfrentamento do racismo, tendo como horizonte a educação na perspectiva emancipatória.

Na perspectiva trazida por este sujeito, entendemos que a passagem pelo MCPVP pode ser uma possibilidade de pensar a ampliação do acesso à formação superior em uma perspectiva contrária, ou de enfrentamento à lógica mercantil.

Neste universo, como já sinalizado, a questão racial precisa ser estimulada e entendida como um elemento para o combate ao estrutural racismo que compõe as desigualdades sociais, econômicas e políticas no cenário nacional, alimentando a disputa por um projeto de educação antirracista que vislumbre outras possibilidades de sociabilidade.

Como aprendizado, na nova fase do MN, a partir da década de 1980, a educação permanece como pauta de luta, mas por um projeto de educação emancipatória. E nesse caminhar é fundamental o enfrentamento e debate sobre a articulação da questão de raça, questão de classes e questão de gênero amplamente discutido no contexto histórico atual, pautado como fruto da árdua luta contínua do MN.

Ainda sobre o MNU e a centralidade na luta pelo acesso da população negra ao ensino superior, Santos (2014) registra que a comprovação da importância da educação se expressa no primeiro programa de ação do MNU, aprovada no seu III Congresso Nacional, que se realizou em Belo Horizonte, em abril de 1982.

Nesse evento foi redigido um texto para direcionar os/as militantes negros/as no combate ao racismo, explicitando um conjunto de propostas concretas e objetivas. Já na introdução do programa, identifica-se um

questionamento incisivo da suposta democracia racial brasileira, pondo em destaque a ausência da população negra nas IES: “Por que são tão poucos os negros nas universidades públicas e particulares de ensino superior” (Santos, 2014, p. 1328). Questionamento fértil para ampliar as reivindicações pelo acesso da parcela da população brasileira excluída dos bancos universitários.

Na medida em que o MN luta pelo acesso da população negra ao ensino superior, compreendendo-o como direito, “articulou-se para desordenar essa estrutura, com a criação de cursos populares direcionados à preparação dos estudantes negros e negras” (Lisboa, 2021, p. 75).

2.3.3 MN e acesso à educação superior: dos cursos pré-vestibulares populares à gênese do MCPVP

A segunda fase pensando a organização do MN, em contexto pós-abertura política, é marcada pela definição de grupos por área de atuação, ocorrida na década de 1990.

De acordo com Domingues (2008) nessa década se aprofundou a tendência de fragmentação e multiplicação do MN, com a formação de vários grupos regionais, de atuação local.

A “regionalização” do movimento implicou na diluição do MNU, que perdeu muito de sua força política aglutinadora, isto é, de sua capacidade de canalizar em frente única a luta antirracista do país. No bojo desse processo, paradoxalmente, surgiram outras organizações de inserção nacional. As mais importantes foram: os Agentes de Pastoral Negros (APNs), ligados à igreja católica; a União de Negros pela Liberdade (Unegro), vinculada ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB); o Congresso Nacional Afro-Brasileiro (CNAB); o Fórum Nacional de Mulheres Negras (FNMN); a Coordenação Nacional dos Estudantes Negros Universitários (Cecun); a Coordenação Nacional dos Remanescentes de Quilombos (Conaq); a Coordenação Nacional de Entidades Negras (Conen); e o Movimento Nacional pelas Reparações (MPR) (Domingues, 2008, p. 104).

Neste contexto inúmeras entidades negras se especializaram, passando a atuar em uma única área. Nessa perspectiva, surgiram as entidades voltadas para atuar na área da educação, como

a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida (Abrevida), em São Paulo; o Educafro, no Rio de Janeiro; o Núcleo de Estudos do Negro (NEN), em Florianópolis; as entidades dedicadas à saúde reprodutiva da mulher negra, como a ONG Fala

Preta!, de São Paulo; as direcionadas aos empresários negros, como o Coletivo de Empresários e Empreendedores Afro-Brasileiros do Triângulo Mineiro (Ceabra); as destinadas a enfrentar o racismo à luz do Direito, como as Comissões do Negro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); as dirigidas para tratar dos problemas psicológicos decorrentes do racismo, como o Amma – Psique e Negritude, de São Paulo; as voltadas para conscientizar os protestantes negros, como o grupo Negros em Cristo e, até mesmo, aquelas criadas para defender os direitos dos gays negros, como o Quimbanda-Dudu, de Salvador (Domingues, 2008, p. 105).

Almeida (2016) destaca que o MN, adotou em sua forma de organização a atuação em grupos e coletivos por área, seja por demandas educacionais, comerciais, religiosas, de saúde, de liberdade sexual ou em direitos civis mais amplos, como expressam as Comissões do Negro da OAB. E cita, como exemplo, o Educafro, movimento de cursinhos populares, como uma dessas formas de atuação por área do MN.

Reitera que neste fluxo, os cursinhos preparatórios criados pelo MN são, na origem, o próprio movimento concretizando ações coletivas fundamentadas por uma consciência da cor ou da racialidade (Almeida, 2016).

É neste contexto que o MCPVP passa a se delinear enquanto movimento autônomo ao MN com destaque para a experiência do PVNC.

Ao recorrer à produção acadêmica por meio de levantamento de pesquisa bibliográfica realizada por consulta a dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação, percebe-se um número significativo de trabalhos sobre o PVNC. Explica-se tal fato em função dos cursos destinados a negros e carentes terem sido experiências precursoras que serviram como referência para outras ações que pautam o racismo como um dos elementos fundantes da desigualdade (Almeida, 2016, p. 47).

Na década de 1990, o PVNC tornou-se um ator de referência para compreensão do MCPVP, sendo este precursor da diversidade que, como já abordado neste estudo, constitui o MCPVP.

Como temos sustentado, a educação pode ser um instrumento potente de transformação. Nesta perspectiva é que analisamos o MCPVP.

Assim, no capítulo que segue, buscaremos analisar as experiências de assistentes sociais que passaram por esse movimento, visando identificar se a atuação dos cursos pré-vestibulares com recorte racial contribui para uma formação política antirracista capaz de efetivar, a partir de valores de sociabilidade pautados por outra hegemonia, a preparação para um acesso ao

ensino superior na perspectiva crítica, com a defesa de um projeto de educação antirracista que dispute com o oferecido pelo pensamento hegemônico como uma mercadoria.

DESTAQUES DESTE CAPÍTULO

- ✓ Existe uma orgânica ligação entre MN e surgimento, ampliação e fortalecimento do MCPVP.
- ✓ Os cursos pré-vestibulares populares na perspectiva de movimento social nos levam a compreendê-lo na função de ampliar o acesso da classe trabalhadora pobre ao ensino superior.
- ✓ A questão racial no interior do MCPVP não se impõe naturalmente, sendo o MN ator fundamental para seu surgimento e na disputa pela hegemonia dessa questão na luta pelo acesso da classe trabalhadora pobre ao ensino superior.
- ✓ A relação entre o MCPVP e o MN não se restringe às experiências de cursos pré-vestibulares com recorte racial e se materializa justamente pela absorção por parte do Estado às demandas relacionadas a políticas públicas de ampliação do acesso da classe trabalhadora, assim como por meio de políticas públicas de ações afirmativas que garantem ao menos a disputa pelo recorte racial, voltadas para o acesso da população preta, pobre, que ocupa as periferias, ao ensino superior.
- ✓ A luta do Movimento Negro pelo acesso da população negra ao ensino formal, inclusive ao ensino superior, é uma ponte entre a multiplicidade e a diversidade do próprio MN, ultrapassando gerações e chegando como pauta comum de luta à cena contemporânea.

3 SERVIÇO SOCIAL, MOVIMENTO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL

“ ”

[...] A gente não trabalha, especificamente, a questão racial, porque lá são tantas questões [...], não são exatamente essas questões, a questão racial [...], o foco principal; a gente trabalha a garantia de direitos, entendeu? Então a gente precisa garantir a questão da violência, né? A questão da negligência, então a questão do idoso, tudo.

Sujeito 5 [AS], 2023

Neste capítulo, apresentaremos reflexão sobre a importância da aproximação do Serviço Social ao movimento social, possibilitando à profissão a escolha de novos caminhos para o fortalecimento de uma formação superior que desencadeará em um PEPP comprometido com a classe trabalhadora, rompendo assim com sua origem conservadora.

No entanto, pautaremos que historicamente o Serviço Social brasileiro não se apropriou da questão racial no processo de elaboração desse projeto, o que representa profundos desafios para uma atuação antirracista desse profissional, pensando sempre a atuação direcionada por uma escolha teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Dimensões que devem ser compreendidas como indissociáveis entre si, formando uma unidade.

Em um segundo momento, apresentaremos como a questão racial passa a ser discretamente disputada no interior da categoria profissional, na década de 1980, com destaque ao protagonismo das mulheres assistentes sociais e também militantes MN, MMN e MF, que iniciam o debate.

Por fim, abordaremos sucinta contextualização e reflexão acerca da produção teórica/atuação dessas assistentes sociais, assim como o histórico apagamento da luta dessas mulheres nessa árdua tarefa que se torna legado na história do Serviço Social brasileiro.

3.1 O MOVIMENTO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

A aproximação do Serviço Social ao movimento social como possibilidade de enfrentamento do pensamento conservador não se constitui em novidade.

Sabemos que o Serviço Social brasileiro nasce conservador e passa a partir da década de 1960 por um processo de erosão experimentado na América Latina e que, guardadas as particularidades da forma como se materializou em cada país, ficou conhecido como Movimento de Reconceituação,¹⁶ sendo a aproximação do movimento social estudantil às escolas de Serviço Social, segundo Netto (2007), um dos vetores que contribuíram com o desgaste do Serviço Social tradicional brasileiro.

O golpe de abril de 1964 impediu o amadurecimento e o rompimento com sua gênese conservadora, mas “não impediu o seu desenvolvimento na ambiência cultural e ideológica que se caldeia com o exercício oposicionista de segmentos das camadas médias urbanas – com destaque para o movimento estudantil” (Netto, 2007, p. 257) e que culminaram no rompimento com a formação conservadora na década de 1980.

O que nos permite afirmar que novos elementos teóricos organicamente vinculados à vida organizada em luta contra o pensamento hegemônico, inseridos no interior da academia e da formação profissional por meio dos/as militantes do movimento social em sua diversidade, possibilitaram ao Serviço Social a escolha de novos caminhos para a profissão.

Houve nesse percurso o fortalecimento de uma formação superior que desencadeou em um PEPP que busca romper com a visão neutra, acrítica, da realidade, visando superar a funcionalidade social da profissão ao capital, construída ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico, trazendo a necessidade de um trabalho ligado aos interesses dos trabalhadores, aos movimentos sociais, aos direitos humanos e de cidadania (Marconsin, 2019).

Aqui recorreremos à Yazbek (2014) para, assim como se posiciona a autora, explicitar que não temos a pretensão de retomar algo já profundamente debatido entre nós na academia – a visão messiânica e sua perspectiva militantista –, mas “vale registrar que, resguardados os espaços de atuação, os cruzamentos de projetos profissionais e societários vão ser, inevitavelmente,

¹⁶ O Movimento de Reconceituação pode ser definido como “o período compreendido pela aproximação do Serviço Social à teoria marxista, entre o final da década de 1960 a 1980, a formatação de um Serviço Social mais alinhado com a realidade brasileira e a intenção de ruptura com o conservadorismo na profissão” (Lira, 2019, p. 122).

entrecortados por projetos organizativos da classe trabalhadora” (Yazbek, 2014, p. 673).

Para a autora, a formação profissional, comprometida com o PEPP, busca a construção de outra sociabilidade que supere a ordem do capital. Nesta perspectiva é que se aprende sobre princípios organizativos, os quais se explanam em nosso processo de trabalho em “compromissos com direitos humanos, sociais e políticos da classe trabalhadora, com autonomia e emancipação dos sujeitos, com equidade e justiça social, com a liberdade e com uma nova ordem societária” (Yazbek, 2014, p. 673).

Tais compromissos aparecem como principais princípios do Código de Ética do Serviço Social, o que explicita o compromisso ético-político-profissional do/a assistente social se apropriar dos projetos em disputa e fazer escolhas¹⁷ para uma atuação de fato comprometida com a classe trabalhadora e o enfrentamento da pobreza e da desigualdade, sendo a aproximação ao movimento social ponte fundamental para que esse compromisso seja nutrido e materializado, seja no âmbito da formação, seja da atuação profissional.¹⁸

Compromisso cujo êxito também perpassa pela apropriação teórica do racismo na sociedade brasileira e suas estruturais implicações nos diferentes âmbitos da vida coletiva (econômico, político e social) e nas subjetividades da construção dos sujeitos sociais cuja elaboração individual é tecida pelas relações vividas na sociedade.

Como nos apresenta Eurico (2013, p. 306), no movimento de reconceituação, “pela própria história da profissão e o conservadorismo que marca sua gênese, o debate sobre a questão racial não encontrou terreno fértil para ser incorporado pelo Serviço Social até a década de 1980”. Acrescentamos à história da profissão a reprodução do racismo.

Conservadorismo que, como nos apresenta Yazbek (2009), fundamenta-se por

¹⁷ Enfatizamos que nos referimos às escolhas pautadas pelo direcionamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão e não por valores morais e/ou individuais do/a profissional.

¹⁸ Esta afirmação respalda-se não apenas pela histórica contribuição da aproximação do Serviço Social ao movimento social e o direcionamento para o rompimento desta profissão com sua gênese conservadora. Tal aproximação é defendida pela categoria profissional como um exercício fundamental para “a construção de um perfil profissional assentado no PEPP” (Abepss, 2022, p. 4).

referenciais orientadores do pensamento e ação do emergente Serviço Social que tem sua fonte na doutrina social da igreja, no ideário franco-belga da ação social e no pensamento de São Tomás de Aquino (séc. XII): o tomismo e neotomismo. [...] Entre os postulados filosóficos tomistas que marcaram o emergente Serviço Social temos a noção de dignidade da pessoa humana, sua perfectibilidade, sua capacidade de desenvolver potencialidades; a natural sociabilidade do homem, ser social e político; a compreensão da sociedade como união dos homens para realizar o bem comum (como o bem de todos) e a necessidade da autoridade para cuidar da justiça geral (Yazbek, 2009, p. 3, grifo nosso).

Destacamos que a naturalizada sociabilidade em destaque se pauta na compreensão do ser humano ‘universal’ de referências forjadas na superioridade do “homem” europeu, conforme problematizamos no capítulo 1 deste estudo.¹⁹

Nesse sentido, pensando a atuação desse profissional, no que tange à questão racial, Eurico (2013) explica:

[...] À medida que o Serviço Social surge profundamente marcado pelo caráter de apostolado católico, analisando a questão social como problema moral e religioso, as relações raciais não são problematizadas, uma vez que as reflexões da categoria privilegiam as ações direcionadas à ‘resolução’ moral das contradições de classe (Eurico, 2013, p. 292, grifos nossos).

Em sua gênese a profissão reproduziu a ideologia racial dominante,²⁰ elaborando teoricamente e intervindo nas relações sociais por meio de ações direcionadas para a ‘resolução’ moral das contradições de classe, como cita a autora, sendo estas norteadas pela preocupação com o combate da miscigenação e a reprodução da eugenia que, como nos apresenta Vitorio (2019), tem vínculos umbilicais com o conservadorismo.²¹

¹⁹ Refletimos no capítulo 1 deste estudo sobre a histórica necessidade de o grupo dominante elaborar e sustentar uma pseudouniversalidade que justificasse a desigualdade inerente ao sistema capitalista, elegendo o padrão europeu como universal, excluindo dessa universalidade a diversidade humana, sendo o racismo elemento estruturante para essa construção.

²⁰ Concordamos com Moreira (2019) sobre a importância de pautar que a compreensão da profissão no processo de negligenciamento da população negra no contexto pós-Abolição deve estar vinculada ao processo mais amplo experimentado pelo contexto social da época, isto pelo fato de a naturalização e a normatização estabelecidas pelo racismo se efetivarem nos diferentes âmbitos da vida social, e o Serviço Social não estar alheio a este processo.

²¹ A autora refere-se à primeira revista de Serviço Social do Brasil (1939-1956), publicada pela Escola de Serviço Social de São Paulo, primeira unidade de ensino do país (1936).

Como nos informa Ferreira (2010):

Nos quarenta e sete números publicados até 1947 na Revista Serviço Social há referências veladas aos negros. A iconografia, por outro lado, prova que se os negros não estavam presentes nos artigos da Revista Serviço Social, estavam na realidade. As capas dos primeiros números exibem fotografias de uma população usuária dos serviços sociais em São Paulo, em creches, centros de assistência e abrigos, repleta de negros (Ferreira, 2010, p. 25).

Ou seja, a população negra constitui-se historicamente majoritária no atendimento realizado pelas assistentes sociais desde sua gênese, porém a não problematização da questão racial é expressão da naturalização da 'cor' da pobreza que só o racismo é capaz de justificar.

O que nos permite afirmar que o Serviço Social a partir das referências teóricas que o moldava se direcionava para uma atuação normatizada por esta pseudouniversalidade que se cristalizou em sua branquitude, cumprindo a função de legitimar o 'lugar' inferior da população negra.

Nesse sentido, para de maneira didática compreendermos como essa pseudouniversalidade foi operacionalizada pelo Serviço Social, olhemos para o exemplo trazido por Ferreira (2010) sobre a preocupação da categoria profissional em sistematizar teoricamente na Revista Serviço Social & Sociedade o posicionamento profissional frente aos relacionamentos inter-raciais.

Deve uma pessoa casar-se com outra semelhante em raça, altura, cor, peso, nacionalidade, religião, estado social-econômico, e assim por diante, ou tal casamento exige cônjuge dessemelhante? [...] Os contrastes das classes sociais, riqueza, religião, linguagem, raça e muitos outros traços socioculturais são tão grandes obstáculos ao encontro, associação e ação mútua de futuros noivos e noivas como o isolamento uns dos outros (Sorokin, 1945 *apud* Ferreira, 2010, p. 30).

Reflexão teórica que direciona a atuação profissional, como também nos retrata Diaz (2016) com o registro de uma análise da situação familiar, realizada por uma assistente social do período:

Família composta pelo casal e uma filha de três anos. O casamento realizou-se contra a vontade da família da noiva. O marido é mulato, possui o vício da bebida e deixa a desejar quanto à estabilidade profissional. Seu péssimo círculo de relações é causa de constantes aborrecimentos para a esposa. Ela é loira, atraente e boa dona de

casa. A situação econômica de sua família é boa, o que a torna convencida da superioridade que tem sobre o marido. Possui um gênio irascível e violento. Nas horas de trabalho chega a ser bastante descuidada com a sua pessoa e sua filha, mas à tarde ou quando sai, se transforma, não esquecendo da pintura excessiva e dos mais variados penteados (Baker, 1994 *apud* Diaz, 2016, p. 42).

Neste relato que entendemos como uma representação do pensamento hegemônico da categoria profissional à época, fica evidente que a referência de superioridade é branca.

No que tange à reprodução da eugenia no seio da profissão, Vitorio (2019) resume:

[...] A eugenia constitui-se num dos pilares do racismo brasileiro entre o final do século XIX e início do século XX, ao relacionar o pertencimento racial a características morais pré-determinadas, sendo que o branco estaria no cume da escala estabelecida, como detentor de características favoráveis como inteligência, beleza, força e saúde (Vitorio, 2019, p. 31).

Trazemos outro importante registro da forma como o Serviço Social naturaliza o lugar do branco e do negro neste exemplo pensando a atuação junto a infância:

Nas casas que recebem crianças até oito ou nove anos, o número de brancos acha-se quase equilibrado com o de pretos e pardos [...]. Entretanto, nos estabelecimentos que recebem os maiores de oito anos, a diferença é muito sensível [...]. Algumas pessoas atribuem a superioridade de internação de menores brancos ao fato de alguns estabelecimentos femininos dificultarem a aceitação de menores de cor. Certamente, isto deve influir, em parte. Mas é preciso dizer que as diretoras alegaram não se influenciarem pelo preconceito de cor, mas pelo fato de, frequentemente, esses menores apresentarem sérios problemas de conduta devido ao meio de que provêm, o que faz com que não se enquadrem nos moldes estabelecidos que não visam, especialmente a reeducação e onde estariam indevidamente misturadas com menores de conduta normal (Ferreira, 1944 *apud* Ferreira, 2010, p. 32, grifos nossos).

Chamamos atenção para os grifos. No primeiro, a hipótese que se apresenta é de que crianças negras, pobres e desprovidas de um lar tinham menor condição de serem aceitas pelas instituições em comparação com as crianças brancas na mesma condição, sendo sua “cor” e consequente desumanização cunhada pelo racismo não explícito, a justificativa para não aceitação.

O segundo grifo, ainda enfatizando uma hipótese que apenas o racismo brasileiro é capaz de justificar, é que não se aceitava determinado grupo de crianças negras não por preconceito, mas porque estas crianças tinham “naturais problemas de conduta” derivados do meio que viviam, logo, para as crianças brancas na mesma condição o destino após institucionalização seria outro, pela naturalização da superioridade de ‘raça’ que lhe permitiria a superação de condutas, podemos dizer, não aceitáveis.

Recorremos a esses exemplos para enfatizar que a concepção de um pseudo-homem universal que constitui nossas relações e naturaliza a desigualdade racial foi historicamente fio condutor para interpretação e intervenção profissional. Não temos o objetivo de contextualizar essa passagem da profissão.

O que aqui destacamos é que este pseudouniversal se pauta na naturalização e normatização da superioridade do lugar branco, que acaba alimentando um imaginário que justifica a não necessidade de se problematizar para enfrentar a desigualdade racial.

Assim, defendemos que este é um ponto que não foi enfrentado após a construção do PEPP,²² estando diretamente vinculado ao fato de a questão racial não ter sido devidamente incorporada a esse processo, o que representa obstáculos para a adesão de uma atuação antirracista.²³

²² Abordaremos mais adiante reflexão sobre esta afirmação, mas vale citar que, em enquete realizada pelo Comitê da Campanha Assistentes Sociais no Combate ao Racismo do Cress-SP (2018-2019), na apresentação de caráter preliminar da tabulação realizada, identifica-se que alguns profissionais do Serviço Social entendem que pensar o atendimento e encaminhamento na perspectiva de raça fere a universalidade que deve direcionar sua atuação. Sugerimos a leitura da página 11 dessa enquete, mas aqui citamos duas falas em defesa de que um atendimento direcionado pelo valor pseudouniversal não é compatível com o recorte racial: “A empresa onde trabalho, graças a Deus, mantém uma postura de igualdade, sem distinção de raça”; “Na área da saúde pública, o atendimento é igual a todos” (Cress-SP, 2019, grifos nossos). O documento está disponível [aqui](#).

Vale pautar que existem estudos que abordam a diferença e a violência racial voltada para a população negra no atendimento de diferentes serviços oferecidos pelas políticas públicas, mas também em instituições privadas.

²³ Sobre esta afirmação, sugerimos a leitura da dissertação de Moreira (2019) – *Serviço Social e luta antirracista: contribuição das entidades da categoria no combate ao racismo* –, em que o autor, a partir do debate étnico-racial no âmbito do Serviço Social brasileiro, analisa como a questão racial tem sido estabelecida nas entidades da categoria (Abepss, Cfess e Enesso) no período de 2017-2018, enfatizando a necessidade de se pensar a questão racial de maneira transversal para a formação profissional.

Ou ainda a efetivação de uma atuação crítica, mas que se pretende neutra frente a esta questão, em defesa de uma intervenção ‘universal’,²⁴ como já dito, tida como incompatível com o recorte racial, afinal nesta equivocada perspectiva, contempla-se ‘todo ser humano’ independentemente de sua ‘etnia’, gênero e classe social, contradição que a não elaboração sobre o racismo brasileiro pode alimentar.

Como nos apresenta Lira (2019), após o período de reconceituação, a produção do Serviço Social acerca das temáticas da questão étnico-racial e principalmente com caráter interseccional,²⁵ considerando questões de raça, gênero e classe, foram tímidas, especialmente se observarmos a efervescência da década de 1980 e 1990 em relação às intensas pautas de debate dos movimentos sociais, sobretudo dos MMN.

O Código de Ética Profissional vigente (1993), expressão do avanço no processo de revisão e ruptura com o conservadorismo, com o repúdio em relação a situações de opressão e exploração, não incorporou o conceito ‘raça’, ficando reduzido exclusivamente à questão sobre ‘etnia’,²⁶ como podemos observar, de acordo com os princípios fundamentais da profissão, registrados no documento (Lira, 2019, p. 123).

Art. VIII A opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;

Art. XI Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS, 2012, p. 24, grifos nossos).

²⁴ No tocante aos 11 princípios e diretrizes que norteiam a formação profissional, conforme as Diretrizes Curriculares de 1996, destacamos um ponto diretamente vinculado à reflexão que nos propomos a fazer: “Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (Abepss, 1996). Sem o enfrentamento desta pseudouniversalidade fundamentada pelo racismo, como pensar particularidades e singularidade na perspectiva da emancipação?

²⁵ “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado” (Akotirene, 2020, p. 19).

²⁶ No ano de 2016, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) apresenta o caderno 3 da série “Assistente social no combate ao preconceito” com o tema “Racismo”, o que defendemos ser um posicionamento político da profissão, que tem se apropriado da questão racial e se posicionado contra a pretensa neutralidade da categoria profissional frente ao racismo. Nesse caderno há uma problematização interessante e potente acerca da diferença entre o conceito de etnia e raça e um posicionamento sobre a adoção do termo “relações étnico-raciais” (CFESS, 2016).

Lira (2019) ao recorrer a Kilomba (2019) enfatiza que a não utilização do termo “raça” neste importante documento norteador da profissão não expressa apenas a escolha de usar essa ou aquela palavra, haja vista que

a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade assim como, “através de suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana” (Kilomba, 2019 *apud* Lira, 2019, p. 124).

Não inserir neste debate o conceito raça/racismo, sem o qual não é possível compreender a sociedade brasileira, expressa posicionamento e representa consequências para a identificação e escolhas que enfrentem esta pseudouniversalidade que ainda norteia a atuação profissional.

Como pudemos identificar na pesquisa de campo, esta pretensa universalidade, tal como temos até aqui refletido, direciona uma interpretação que desqualifica a necessidade deste recorte, enfatizando uma atuação mais pretensamente universal, como podemos identificar na fala que escolhemos registrar no início deste capítulo, justamente por sistematizar o debate que nos propomos a fazer e que aqui novamente registramos para facilitar a visualização:

“ ”

*Não! A questão **racial**, a gente não trabalha especificamente a questão racial, porque lá são tantas questões, não são exatamente estas questões, a questão racial [...] o foco principal, a gente trabalha a **garantia de direitos**, entendeu? Então a gente precisa garantir a questão da violência, né? A questão da negligência, então a questão do idoso, **tudo**.*

Sujeito 5 [AS], 2023

Mas a mesma assistente social assim classifica a população que atende:

“ ”

*Sim, a maioria sim, pretos e pardos. Tem alguns casos que a gente atende pessoas até de um poder aquisitivo alto, entendeu? Mas são brancos, **quem tem poder aquisitivo alto que a gente atende é branco**, a maioria é tudo preto, preto ou pardo. Vamos supor, **1% do que a gente atende são pessoas com poder aquisitivo alto**, mesmo, mas é porque são questões que envolvem dinheiro, que*

*envolvem negligência contra idoso, contra criança, **criança com deficiência** [...]. Agora a questão do preto envolve muita a questão violência contra a mulher, violência contra o idoso, outras questões, as questões são diferentes quando envolvem as pessoas mais pobres, a questão de drogadição.*

Sujeito 5 [AS], 2023

O que nos possibilita apontar que a maioria dos usuários atendidos por esta profissional/instituição é a população negra (composta por pretos e pardos conforme IBGE), porém, mesmo sendo este dado possível de ser identificado a olho nu, não é entendido pela assistente social como uma questão que no mínimo deveria ser problematizada.

Outro elemento pautado por esta pseudouniversalidade que direciona o olhar da profissional é o fato desta identificar que 'branco' é o sujeito que tem poder aquisitivo maior, o que nos permite questionar sobre esta perspectiva de uma universalidade para um atendimento 'igual', independentemente da etnia: o atendimento das instituições frente a esta referida situação do/a usuário branco/a, a urgência em encaminhar a situação e dar resposta ao poder judiciário, o direcionamento que o judiciário dará para o caso e a expectativa que a própria sociedade tem sobre essa situação, seja ela qual for, é a mesma que nas situações voltadas para a população negra?²⁷

Aqui destacamos o fato de que mesmo tendo um olhar que identifica o lugar da branquitude²⁸ em seu privilégio, naturaliza-se o lugar do negro majoritariamente na condição de pobreza, violência etc., não havendo a compreensão técnica da necessidade deste dado ser no mínimo problematizado, para um encaminhamento também na perspectiva do enfrentamento da desigualdade racial, pensando inclusive na perspectiva de

²⁷ Com estes questionamentos não temos a pretensão de realizar afirmações, apenas contribuir para reflexão acerca da tóxica universalidade que precisa ser questionada, minada e novamente construída, pautada pela diferença que contemple a totalidade do ser social. Quando a referência de ser humano superior é o homem branco, interpretações racistas, homofóbicas, machistas etc. também são legitimadas.

²⁸ Para refletirmos sobre o conceito branquitude a partir de sua função coletiva e não individual/moral recorremos a Moreira (2019): "Nesse aspecto, implica em discutir os privilégios da branquitude. Aqui, não se trata de uma análise individualizada e culpabilizatória, mas de um entendimento de que o racismo enquanto elemento estruturante das relações sociais no Brasil – fruto de um projeto de colonização-dominação a partir da noção de inferioridade entre as raças – coloca diferenças imensuráveis entre os diferentes grupos étnicos, nas quais a população branca vivencia uma série de privilégios socialmente estabelecidos/construídos, em detrimento da população negra (Moreira, 2019, p. 84).

política pública que deve se alimentar das contradições experimentadas na realidade.

A explicação que o foco é na garantia de direitos e não cabe o recorte racial neste enfrentamento só se legitima pela reprodução naturalizada do racismo.

Cabe aqui uma ressalva que entendemos ser importante para a análise que nos propomos a fazer: não estamos apontando o posicionamento da profissional como racista, pelo contrário, chamamos atenção para a naturalização da reprodução de uma pretensa universalidade com fundamento racista.

O racismo como elemento teórico para nortear a prática profissional não enfrentará estruturalmente sua consequência, sendo esta responsabilidade que extrapola o campo profissional, mas permitirá o questionamento e escolhas para intervenção, podendo contribuir para a superação do ciclo de naturalização que o nutre, permitindo que possibilidades de enfrentamento dadas cotidianamente pela população que experimenta essas expressões sejam identificadas e fortalecidas.

A justificativa naturalizada em nome de uma pretensa 'igualdade', que não existe, e que normatiza uma atuação que se pretende neutra frente ao racismo, implica diretamente no não enfrentamento desta questão e muitas vezes no seu aprofundamento, como identificamos inclusive no seio da categoria profissional que até pouco tempo negou a importância da centralidade na questão racial como conceito que precisa se articular com a questão de gênero e classe.

Nesta perspectiva, na pesquisa de campo, identificamos que mesmo quando a descrição do dado raça/etnia não é registrada pelas profissionais entrevistadas afirma-se que os atendimentos realizados são expressivamente da população negra, como podemos identificar nas falas das assistentes sociais a partir do questionamento: **Percebe a questão racial no campo de atuação profissional?**

“ ”

A maioria das pessoas são pretas e pardas. A maioria, tem exceções, mas é, no centro de acolhida mesmo que a gente atendia homens,

eram 120 homens a capacidade lá, a maioria era tudo pessoas negras.

Sujeito 5 [AS], 2023

“ ”

Mas pensando assim um pouco de todo contexto, assim de atendimento, até mesmo dos casos que chegam para gente lá no Creas, assim, a gente percebe que tem, sim, um número significativo, que perpassa pela população afrodescendente. [...] Visualmente sim, a situação da vulnerabilidade social, então a gente vai percebendo, a questão da população em situação de rua, mas assim quantificado não.²⁹

Sujeito 6 [AS], 2023

No entanto, a naturalização desta realidade em que nos atendimentos das políticas públicas que atuam na intervenção da pobreza o público atendido é majoritariamente negro é tão explícita que o registro da raça/etnia para uma possível sistematização desta realidade não existe, como podemos identificar nas falas que seguem após as questões: **É possível mapear a população negra (pretos/pardos) a partir do seu atendimento? Registra raça/etnia nos atendimentos? Tem instrumental com indicador racial?**

“ ”

Não! Eu nunca pensei nessa questão em termo de registro.

Sujeito 3 [AS], 2023

“ ”

Não registramos etnia; então, isso é superimportante porque é a gente, a Secretaria de Habitação está em todas as regiões, sul, leste, sudeste, extremo sul, norte e tal e dentro disso tudo para ela seria muito mais tranquilo bem dizer, muito mais tranquilo trazer esta informação; [...] então com a questão da pandemia a X conseguiu apresentar para o governador, onde nós tínhamos o público mais vulnerável que era a questão dos idosos, então assim, ele pediu, pediu, pediu para um monte de gente, mas foi a X que conseguiu apresentar para eles, então eu penso que nós teríamos, muita, era uma coisa muito tranquila para a gente fazer, né? Já que a gente identifica todas as famílias que estão dentro dessas áreas.³⁰

²⁹ A assistente social entrevistada explica que visualmente identifica que a maioria da população que atende é negra, mas não consegue quantificar porque não há registro fidedigno.

³⁰ Esta assistente social apresenta que seria possível que a empresa onde trabalha colhesse e sistematizasse as famílias atendidas também pelo recorte racial, porém esta não é uma realidade. Conseguem mapear a partir de outros indicadores (família monoparental, idosos,

Sujeito 4 [AS], 2023

“ ”

Não.

Sujeito 5 [AS], 2023

“ ”

Não, não temos pela questão étnica; não, de instrumental de levantamento de dados, não.

Sujeito 6 [AS], 2023

As quatro assistentes sociais, como pudemos observar, não têm no cotidiano profissional um instrumental do Serviço Social que registre o quesito raça/etnia nos atendimentos. O que nos permite problematizar a escolha por uma atuação pretensamente neutra frente ao recorte racial do público atendido, tal como identificamos nos atendimentos realizados pelas assistentes sociais em contexto que antecede o PEPP vigente.

Quando houve o questionamento, com o objetivo de registrar como as instituições que contratam as assistentes sociais dialogam com a questão racial, a partir da pergunta: **As instituições orientam registro para mapeamento racial dos atendimentos?**, duas assistentes sociais informam que a instituição empregadora não exige registro da raça/etnia da população atendida, como segue.

“ ”

*Não! **A instituição também não promove esse tipo de discussão nem nada.** Eu enquanto pessoa negra, né? Então sempre que eu me deparo com alguma situação, eu penso, eu olho de uma forma diferente, né? Eu penso em todo histórico, né? Em toda a formação e no que resultou hoje, mas não que a instituição tenha algum tipo de estímulo, isso não.*

Sujeito 3 [AS], 2023

“ ”

*[...] Ela **não está trazendo essa questão da cor**, no início, até tempos atrás trazia, agora está sendo reformulado não sei se vai*

moradia precária etc.), mas não por este viés. A questão que colocamos é: esse não mapeamento é sem consequência?

trazer, teve tempos que trouxe depois eu passei a não observar mais essa informação.

Sujeito 4 [AS], 2023

O que nos permite afirmar que a categoria ‘raça’ ainda não é um conceito apropriado pela política pública, ficando a questão racial à margem na intervenção profissional do assistente social.

Identificamos ainda que nos casos em que há exigência da instituição para o registro do quesito raça/cor, este se efetiva a partir do olhar de quem preenche o instrumental e não a partir da autodeclaração, como podemos observar na fala que segue:

“ ”

Não! Mas quando a gente vai fazer a Demes,³¹ lá tem a pergunta se a pessoa é branca, parda, negra [...]. A gente preenche o dado conforme a sua visão, a sua visão, sabe? O que a gente vê. As pessoas não se autodeclaram.

Sujeito 5 [AS], 2023

Após responder a questão sobre o registro, a profissional apresenta que as pessoas não se autodeclaram porque não são questionadas sobre este quesito, ou seja, a profissional não pergunta, apenas registra como entende que deve ser registrado a partir do que enxerga.

A dificuldade técnica para o correto registro do quesito cor/raça é um ponto complexo que não esgotaremos neste estudo, mas que entendemos ser um indicador a ser aprofundado no que tange à formação profissional comprometida com o enfrentamento do racismo como um valor hegemônico na profissão.

³¹ No sentido de executar as competências de monitoramento e avaliação, a Supervisão de Monitoramento, Avaliação e Gestão da Informação (Smagi) é o responsável por construir – em conjunto com outros setores responsáveis –, orientar e verificar o preenchimento dos instrumentais de coleta dos dados de execução da rede socioassistencial. Ainda, é sua responsabilidade sistematizar, analisar e apresentar periodicamente os dados em forma de painéis, gráficos, tabelas, relatórios etc. Durante muitos anos, a principal fonte de dados foram as Declarações Mensais de Dados de Execução (Demes) (SP, 2023). Aqui fica o questionamento: as Demes preenchidas pelos serviços que compõem a rede socioassistencial da cidade de São Paulo têm sido preenchidas de maneira fidedigna pelos/as profissionais que a alimentam no quesito raça/etnia?

No entanto, esta realidade nos permite problematizar que não há por parte do Serviço Social capacidade teórico-metodológica para identificar as expressões do racismo e elaborar posicionamentos ético-políticos e técnico-operativos frente às suas expressões.

Como nos apresenta Pereira (2015), os fundamentos do trabalho do assistente social, entendidos na perspectiva das *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social* (Abepss, 1996), são acomodados pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Elas se constituem em distintos níveis de apreensão da realidade da profissão, entretanto, devem ser entendidas como indissociáveis entre si, formando uma unidade.

O fortalecimento do diálogo entre essas dimensões se expressa na potencialidade das respostas profissionais competentes, de forma que o trabalho das assistentes sociais esteja comprometido com a materialização do PEPP (Pereira, 2015).

Aqui problematizamos que as escolhas teóricas que fundamentam o trabalho do assistente social não fortaleceu no interior da profissão a questão racial como central e organicamente ligada à questão de gênero e à questão de classe, articulação proposta pela interseccionalidade, sem a qual a interpretação da realidade para as escolhas de intervenção cotidianas em diferentes níveis tornam-se comprometidas no que tange ao enfrentamento do racismo.

A partir das falas das profissionais entrevistadas, mas limitadas pelo contexto histórico demarcado para este estudo e pela realidade das IES serem privadas, o que representa particularidades – embora em contextos em que, como abordamos, a questão racial esteja sendo fortalecida no interior da profissão, ainda sejam identificados posicionamentos pretensamente neutros frente à questão racial como apresentado pela enquete publicada pelo Comitê da Campanha Assistentes Sociais no Combate ao Racismo do Cress-SP (2018-2019), já referenciada –, entendemos que a não apropriação da questão racial culmina na manutenção de um discurso e escolhas profissionais não comprometidas com práticas antirracistas.

Em função do não fortalecimento da questão racial, o PEPP norteia um posicionamento crítico, mas que pode facultar um posicionamento que se pretende neutro frente ao enfrentamento do racismo.

Podemos olhar para a fala da assistente social entrevistada, que ao ser questionada sobre a questão racial ter sido abordada ou não na sala de aula durante sua formação em Serviço Social responde:

“ ”

*[...] Dentro do curso, olha eu não me lembro assim. [...] **Mas o que eu me lembro de modo geral é que a gente era muito contestador**, o curso assim, as turmas de Serviço Social dentro da universidade. E uma das coisas que eu lembro que a gente se articulou, até com a primeira turma, até porque lá na universidade São Francisco a maioria das pessoas eram bolsistas [...], principalmente no curso de Serviço Social, **a gente se organizava para contestar algumas coisas que a universidade decidia. Então, por exemplo, a universidade decidiu colocar catraca para acessar, e aí a gente era contra, porque a gente achava que o acesso deveria ser livre, e aí a gente fez um protesto, da questão da catraca.***

Sujeito 6 [AS], 2023

Nos chama a atenção a justificativa da assistente social entrevistada em pautar que, embora a questão racial não tenha sido abordada na sala de aula, a turma de Serviço Social era muito contestadora, ou seja, crítica; se posicionava frente a situações que julgava ferir direitos, como é o exemplo por ela dado da instalação da catraca. Por que esta profissional coloca essa questão?

O referencial teórico que nos norteia até aqui nos permite interpretar que de fato o PEPP estimular e possibilitar a elaboração teórica e interventiva frente às desigualdades, posicionamentos de cunho coletivo frente às injustiças etc., mas elaborar e intervir sobre a questão racial ainda é um desafio.

Nesse sentido, Ribeiro (2004) aponta que:

A história do Serviço Social no Brasil tem demonstrado uma abordagem conservadora das relações raciais, refletida nas formulações teóricas, que, até recentemente, desconsiderava o racismo enquanto elemento estruturante desse processo. Cabe pontuar que mesmo no processo de reconceituação do Serviço Social, onde se destaca a abordagem dialética, as relações raciais são invisibilizadas no bojo das análises de classe (Ribeiro, 2004, p. 151).

Não entendemos aqui que a autora referencie crítica à abordagem dialética, apenas faz uma constatação de que não houve no Serviço Social brasileiro o reconhecimento e a adesão da questão racial tal como se construiu

na perspectiva crítica o diálogo entre a questão de classe e gênero. Destacamos que há a legitimação pelo PEPP da necessidade de se enfrentar as expressões do racismo, quando existe o posicionamento sobre enfrentar a exploração na perspectiva também étnica e não ser discriminado ou discriminar também pela questão étnica.

Nesse sentido, Vitorio (2019) pontua ser importante refletir em que medida o PEPP sugerido pela categoria de assistentes sociais abrange e oferece possibilidades de ampliação do debate racial para a profissão, sua inserção social e política na sociedade brasileira, e desdobramentos no exercício profissional.

Eurico (2013) pondera:

O Código de Ética Profissional do Assistente Social, aprovado em 1993, é o primeiro código profissional de Serviço Social que introduz a questão da não discriminação como um dos princípios fundamentais. Isso remete a uma reflexão acerca da importância atribuída à ética e aos direitos humanos no interior do projeto ético-político a partir dos anos 1990, fortalecendo as bases para o desenvolvimento de um debate sobre a questão étnico/racial no cotidiano profissional do assistente social (Eurico, 2013, p. 293, grifos nossos).

Nesta linha, Vitorino (2019) defende que o Código de Ética (Cfess, 2012), mesmo sem fazer uso do termo raça permite construir os nexos existentes entre capitalismo e racismo, enfatizando o racismo enquanto elemento estrutural.

Concordamos com o posicionamento apresentado, porém é justamente essa abertura para o debate e construção que defendemos ser um ponto frágil no compromisso do Serviço Social com o enfrentamento do racismo.

Partindo da compreensão de que o PEPP profissional é hegemônico e não homogêneo, no sentido de estar em constante disputa, como nos fala Moreira (2019):

[...] A incorporação e reconhecimento ou não de forma hegemônica dessa temática pela categoria e a forma com a qual ela aparecerá no interior profissional, também é decorrente dessas disputas de projetos e, sobretudo, do tensionamento que os/as assistentes antirracistas, e que compreendem a necessidade dessa pauta, fazem no interior da profissão (Moreira, 2019, p. 92).

A não apropriação do conceito de raça, como podemos concretamente identificar no *Código de Ética do/a Assistente Social* (Cfess, 2012), mas não exclusivamente, aponta para a necessidade de se olhar para outros indicadores da não adesão à questão racial, tais como o referencial teórico historicamente escolhido como referencial básico para a formação em Serviço Social, a restrita produção teórica apresentada em revistas e eventos expressivos para a profissão, a etnia do corpo docente nas IEs que oferecem o curso e outros fatores que implicam na não apropriação e não compreensão do racismo e da importância e necessidade deste profissional escolher e disputar uma atuação na perspectiva antirracista.

Moreira (2019) corrobora com esta afirmação quando pontua:

Ainda que, contraditoriamente, constatemos que essa população [refere-se à população negra] é a maioria usuária dos serviços em que atuamos, há uma parcela considerável de profissionais que não entendem como é importante discutir sobre racismo até os dias de hoje. Isso evidencia o quão precisamos avançar no debate e na formação antirracista, pois alterar essa realidade não é uma questão de sensibilização (Moreira, 2019, p. 85).

A questão racial não pode ser entendida como uma questão de sensibilização, que deva ser exigida e esperada apenas de profissionais negros e negras e ou/militantes do MN em sua diversidade.

Sobre esta afirmação, recorreremos à fala da assistente social entrevistada na pesquisa de campo em resposta à seguinte questão: **Você participou ou promoveu eventos, ações, seminários etc. sobre a pauta racial durante a graduação?**

“ ”

Agora você falando isso, eu tô pensando por que que eu nunca, por que nunca. [...] Parei para pensar isso agora, eu não tinha nem [...], você que me despertou. [...] Nossa, me trouxe agora um certo desconforto, né? (rsrs) [...] Não! Mas a gente, [...] é um assunto que toca muito, né? E aí você fala, né? “Nossa por que, nossa por que que...”, eu podia, né? De alguma maneira levantar isso, né? Mas não o fiz.

Sujeito 3 [AS], 2023

É possível identificar na fala desta profissional um relativo desconforto ao fato de não ter suscitado a reflexão sobre a questão racial na graduação, o

que entendemos como um equívoco, considerando que a luta antirracista que precisa ser fortalecida na profissão por meio da elaboração teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, tal como direciona o PEPP, como já refletimos, e não na particularidade da atuação dos profissionais negros /negras.

Nesse sentido, as profissionais entrevistadas ao serem questionadas: **A questão racial era abordada em sala de aula?** Apresentam:

“ ”

Não! Que eu me lembro, não; era bem assim superficial, bem generalista, né? Focado mesmo na questão racial; eu não me lembro de ter alguma disciplina, alguma coisa voltada para isso, não.

Sujeito 3 [AS], 2023

“ ”

Eu não me recordo, de verdade! Eu acredito, eu, assim, eu não tenho uma memória ruim, não, viu? Eu acho que a gente não abordou esse tipo de coisa, não assim.

Sujeito 4 [AS], 2023

“ ”

Falar a verdade para você, eu não me lembro. Eu não me lembro de ter tido esse tipo de discussão, mas é, mas eu lembro que nas aulas de história, isso me levou à curiosidade; nas aulas de história, para eu estudar mais sobre os escravos aqui no Brasil.

Sujeito 5 [AS], 2023

“ ”

[...] Dentro do curso, olha eu não me recordo assim [...].

Sujeito 6 [AS], 2023

Ou seja, não há por parte da formação superior nestas experiências quem tenha recebido subsídio para refletir e escolher disputar a questão racial e atuar na perspectiva antirracista.

Dado empírico que, ao ser analisado pelas referências teóricas até aqui utilizadas, permite-nos afirmar que existe um abismo entre a reflexão teórica sobre o conceito raça/racismo – realidade que estamos no contexto atual enfrentando – e uma atuação profissional capaz de materializar tecnicamente

um fazer comprometido com o enfrentamento das desigualdades raciais, este sim um desafio que podemos afirmar estar longe de ser enfrentado.

Quando se faz a escolha pelo termo 'etnia' e não 'raça', caímos na armadilha de desqualificar o conceito de raça pelo viés científico que afirma que não existem raças, que a raça é apenas humana, questão discutida e superada no capítulo 1 mas que aqui retomamos para afirmar que esse conceito ultrapassa o limite biológico, sendo estruturante na sociedade brasileira.

Como defende Almeida (2018):

Sem o entendimento das categorias raça e racismo, a sociedade contemporânea não pode ser compreendida. O racismo foi e continua pilar da nacionalidade brasileira [...] em um mundo em que raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e a resolução das grandes mazelas do mundo (Almeida, 2018, p. 44).

Como já abordamos, uma produção eurocêntrica, comprometida com o fortalecimento de uma pseudouniversalidade que se elege branca, alimentada, mesmo em contexto contestador, da ordem burguesa, também direcionou o processo de reconceituação e subsidiou a construção do PEPP do Serviço Social brasileiro.

Como nos fala Lira (2019, p. 115), são “atitudes elitistas e preconceituosas no atendimento ofertado pelo Estado” – acrescentamos – pelas instituições que materializam não só as políticas públicas, mas também no âmbito privado:

[...] Expressa(va)m o imaginário racista da sociedade brasileira, em que a(o) assistente social sendo parte dessa estrutura poderia (ou pode) ser reprodutora de preconceitos, discriminações e racismo. Assim, é de suma importância a constante reflexão dessa categoria profissional acerca da histórica questão étnico-racial brasileira, sem desconsiderar as questões de gênero, classe social e demais intersecções que sejam pertinentes (Lira, 2019, p. 115).

É responsabilidade do Serviço Social, pelo histórico de luta que direciona o PEPP hegemônico, reconhecer-se reprodutor do racismo e enfrentar esta realidade que não contempla com a qualidade e a centralidade em que precisa ser compreendida a questão racial, estruturante da sociedade

brasileira e que desemboca em uma atuação que não elege como valor o enfrentamento da desigualdade racial, por não se apropriar desta reflexão.

As possibilidades estão dadas, porém:

É importante que essa agenda seja demandada pelos assistentes sociais. Se não houver demanda, ela não vai aparecer. Se demandarem, o espaço está aberto. Será uma conquista. Hoje conquistamos um eixo temático no CBAS, a abertura da Revista Serviço Social & Sociedade para temas dessa natureza e relevância. Da ordem do Cfess, as publicações no Cfess Manifesta no 20 de novembro. A campanha nacional que fizemos em 2003 no Cfess-Cress, em Salvador. Acredito que, hoje, a temática relativa ao racismo é um fato a ser consumado, não tem retorno. A criação dos GTPs pela Abepss. Os programas de pós-graduação estão mais sensíveis ao tema e abrindo suas pesquisas para o campo, embora a produção científica seja incipiente. Mas já existe! (Almeida, 2013 *apud* Moreira, 2019, p. 93.)

É um contexto fértil para que a questão racial se fortaleça no interior da categoria profissional, oferecendo subsídio para uma atuação que problematize e escolha enfrentar esta pseudouniversalidade que, fundamentada e alimentada pelo racismo, naturaliza e normatiza uma atuação que não se posiciona frente à desigualdade racial.

Nesse sentido, é importante pautar que a disputa pela questão racial no interior do Serviço Social é legado da aproximação de mulheres, militantes do MN, MMN e MF, trabalhadoras, pesquisadoras, idealizadoras de conhecimentos, que assumem o papel de precursoras na produção do Serviço Social e de articuladoras das categorias gênero, classe e raça de modo original em suas análises teóricas, e no seu fazer profissional (Lira, 2019, p. 147).

Aqui vale um parêntese sobre a importância da militância da mulher negra. Como nos apresenta Carneiro (2002), os esforços de organização dessas mulheres

decorrem da insuficiência com que a especificidade da mulher negra é tratada tanto no Movimento Feminista quanto no Movimento Negro, posto que não está estruturalmente integrada nas concepções e práticas políticas desses dois movimentos a perspectiva de que há sempre uma dimensão racial na questão de gênero, e uma dimensão de gênero na problemática étnico-racial. Esse é o fundamento para uma dupla militância, que se impõe para as mulheres negras como formas de assegurar que as conquistas num campo de luta, por exemplo no campo racial, não sejam inviabilizadas pela persistência das desigualdades de gênero, e para que as conquistas dos movimentos de mulheres não privilegiem apenas as mulheres

brancas, em função das práticas discriminatórias de base racial presentes na sociedade contra as mulheres negras (Carneiro, 2002, p. 180, grifos nossos).

Desta citação destacamos alguns apontamentos que compreendemos como aspectos importantes na denúncia da pretensa universalidade, que, como destaca Almeida (2018), não sem consequência, tem sua centralidade no “homem branco europeu”.

São as mulheres negras que transitam pelos MF, MMN, MN e que denunciam que ações ditas “universais”, na perspectiva de raça, sem a dimensão de gênero, podem inviabilizar o enfrentamento das situações de desigualdade experimentadas pela mulher negra na sociedade brasileira. Assim como conquistas do movimento feminista pautadas por ações “universais” para mulheres também não serão efetivas se não contemplada a questão racial.

Reitera esta consideração Ribeiro (2018) quando pontua que torna-se importante reconhecer os vários momentos de protagonismo do Movimento Negro e da organização das mulheres negras na construção de firmes posicionamentos, partindo da herança organizativa desde a luta pela abolição da escravidão; por vida digna, moradia, educação e trabalho para a população negra (destacando o direito das mulheres, crianças e juventude); pelo respeito à religiosidade de matriz africana, entre outros (Ribeiro, 2018).

No entanto, a questão racial trazida por estas mulheres militantes para o interior do Serviço Social foram rechaçadas mantendo-as afastadas dos espaços de poder e decisão no que se refere à produção intelectual que hegemonicamente formam a categoria profissional.

Como nos provoca Kilomba no prefácio do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon: “[...] Pois como é que se pode escrever sobre negritude, num espaço onde não há um único livro escrito por autorxs negrxs? Este princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo [...]”.

O histórico silenciamento e ausência das mulheres negras nesses espaços, a ínfima produção sobre o MMN³² e sobre a população negra

³² Sobre este tema, ler a dissertação de Priscila Lemos Lira: *Movimento de mulheres negras e Serviço Social* (Lira, 2019).

majoritariamente atendida pelo Serviço Social desde sua gênese – discussão que não aprofundaremos em atenção ao recorte do nosso estudo, mas que não pode deixar de ser problematizada –, sem dúvida expressam a perversidade da reprodução do racismo no interior da categoria profissional, mesmo após a construção do PEPP.

Corroborando com esta afirmação, Lira (2019) apresenta:

[...] Historicamente as mulheres negras foram silenciadas, invisibilizadas e negligenciadas pelas políticas públicas e pelas produções acadêmicas. Embora sejam protagonistas de relevantes articulações, nacionais e internacionais, que alcançam conquistas significativas para a população negra como um todo, o Serviço Social não tem se apropriado das pautas levantadas pelos Movimentos de Mulheres Negras. Isto fica explícito na sua forma de não pesquisar, não elaborar formulações conceituais e não produzir conhecimento sobre essa parcela majoritária da população (Lira, 2019, p. 7).

Ainda alimentando esta afirmação, Vitorio (2018) pontua que:

[...] Contraditoriamente, desde seus primórdios, o Serviço Social teve grande contingente de população negra formando sua clientela, e pouca expressão na produção teórica, reproduzindo a ideologia racial dominante. Ao invés de causar questionamento, a demanda negra nas entidades sociais cimentou a naturalização desta população nos extratos mais pauperizados da sociedade. Do ponto de vista analítico, marcou um distanciamento do debate racial, como questiona Ferreira (2010, p. 13): “o silêncio sobre os negros na produção incipiente do Serviço Social não é um acidente mnemônico, mas um silêncio – e silêncio não é sinônimo de ausência, que eloquentemente tem algo a nos dizer sobre a própria constituição do Serviço Social no Brasil” (Vitorio, 2019, p. 28-29).

Para Lira (2019, p. 7), olhando para o PEPP e seu compromisso com os movimentos sociais, esta ausência de engajamento teórico e político com o MMN “é, no mínimo, contraditório e o que se verifica é que a pauta do movimento fica a cargo somente das militantes e profissionais negras”.

Fato que legitima nossa afirmação de que o PEPP negligenciou a questão racial no momento de busca de referenciais teóricos para sua elaboração, deixando um abismo entre uma atuação crítica comprometida com os valores hegemonicamente conquistados e defendidos pela profissão e a ação antirracista, que fica à mercê de interpretações historicamente vinculadas à militância negra.

Abordaremos a seguir reflexão sobre a importância das militantes do MMN e MN para aproximação e disputa da questão racial ao Serviço Social brasileiro.

3.2 A MILITÂNCIA DE MULHERES NEGRAS E A INSERÇÃO DA QUESTÃO RACIAL NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Em atenção ao contexto histórico de grande mobilização e fortalecimento do movimento social após a efetivação da Constituinte, assim também estava “o MN em uma onda crescente de mobilização em torno da discussão racial e do lugar historicamente reservado ao negro na sociedade brasileira” (Almeida, 2006 *apud* Marques Jr., 2013, p. 3). ‘Lugar’, como já discutido, cunhado a partir de uma universalidade que naturaliza a superioridade do branco e normatiza a inferioridade do negro.

Realidade que refletiu no interior da categoria profissional, considerando que “quase a totalidade de assistentes sociais que encamparam esta discussão também estavam de alguma forma relacionados com a militância no MN, fazendo com que a categoria acabasse por não conseguir se furtar a este debate” (Almeida, 2006 *apud* Marques Jr., 2013, p. 4).

No entanto a incorporação da pauta racial ao Serviço Social foi um processo lento e de pouca expressão, o que historicamente se expressa pela restrita produção teórica sobre a população negra, que desde os primórdios constitui público majoritário no atendimento do Serviço Social, mas também pela inexpressiva produção sobre o MMN e as mulheres negras como um todo, sendo este segmento o de maior expressão na população brasileira, como nos alerta Lira (2019).

As mulheres negras representam pouco mais de um quarto da população brasileira, constituem 27% do conjunto de habitantes e mais da metade das mulheres brasileiras são negras, ou seja, elas são o maior grupo do país, com aproximadamente 50 milhões de mulheres negras em um universo de 191,7 milhões de pessoas. Em 2008 havia quase 70 mil mulheres negras a mais que mulheres brancas; em 2009 esse número avançou para quase 600 mil, conforme dados do IBGE disponíveis nos estudos de Marcondes *et al.* (2013). Todavia, ainda que essa seja a maior categoria de pessoas no Brasil, as mulheres negras são o segmento que historicamente vivencia as mais perversas situações de desigualdades. Ora, se o Brasil é conhecidamente um país com maioria da população negra, com movimentos sociais negros e de

mulheres negras organizados, sendo essa população majoritariamente atendida nos serviços e políticas sociais, como a categoria enxerga essa questão? (Lira, 2019, p. 99, grifo nosso.)

Segundo Marques Jr. (2013), a questão racial já permeava o fazer profissional desde os seus primórdios,³³ por meio do registro do dado “cor” na descrição dos casos pelas pioneiras da profissão, porém “esse não era um conceito levado para a discussão profissional enquanto elemento de sua prática” (Marques Jr., 2013, p. 23).

A utilização dos termos e conceitos ligados ao debate racial utilizados na maioria das situações, sem a devida problematização, persistiu até meados dos anos 1980, quando a profissão alcançou um outro patamar de interpretação das relações sociais e de seu lugar na divisão social e técnica do trabalho, abrindo caminho para a apreensão da questão racial (Vitorio, 2019).

Corroborando com esta constatação, Marques Jr. (2013) apresenta que o debate sobre a questão racial chegou ao Serviço Social em 1989, ano em que foi realizado o VI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.

Na introdução da temática étnico-racial nas publicações do VI CBAS (1989), as assistentes sociais (negras, militantes, do eixo Rio de Janeiro–São Paulo) apresentam suas teses, as primeiras relacionadas a essa temática (Almeida, 2013 *apud* Lira, 2019).

Na história das entidades da categoria, a luta contra o preconceito e a discriminação é assumida na agenda política no final dos anos 1980 e conduzida a partir de iniciativas locais ou regionais. A inserção de um número não muito significativo de assistentes sociais (porém atuantes) na militância partidária, nos movimentos feminista, de mulheres ou negro, do eixo Rio–São Paulo, colocou novas demandas e desafios para a profissão na construção de ações de combate a discriminações de gênero e raciais naquela conjuntura (Almeida, 2013 *apud* Vitorio, 2019, p. 50).

³³ Vitorio (2019) sobre este tema indica a leitura de Diaz (2016) que “realiza um cuidadoso levantamento das ‘questões raciais’ nas produções acadêmicas do Serviço Social no Brasil, entre 1936 e 2013 e sistematiza os termos utilizados em diferentes períodos da profissão” (p. 26).

Ou seja, a luta pela visibilidade da questão racial no Serviço Social na perspectiva de um referencial técnico-operativo que combinasse discriminação de gênero e racial foi iniciada na década de 1980.³⁴

Ainda nesta década, como enfatiza Elisabete Pinto³⁵ (2003 *apud* Lira, 2019), a questão racial também é apontada pelas profissionais mulheres negras do Serviço Social, no que se refere ao recorte racial identificado nos atendimentos sociais.

O que fortalece nossa afirmação de que houve um alijamento da questão racial pela categoria profissional no momento da construção do PEPP, porque ainda no contexto histórico atual esta pauta está em fortalecimento e construção no interior da categoria profissional, como já abordamos.

Na busca por elucidar o caminho que a questão racial tem percorrido no Serviço Social brasileiro, elaboramos, a partir da contribuição de Marques Jr. (2013),³⁶ Silva Filho (2004 *apud* Costa 2016)³⁷ e Costa (2016),³⁸ um quadro

³⁴ Registramos que ainda durante o período que antecede a reconceitualização da profissão já havia contestações de ínfimos, destoantes, combatidos e apagados assistentes sociais que, vinculados a coletivos, como o Teatro Experimental do Negro (TEN) entre outros, denunciavam o recorte racial da pobreza e da desigualdade naturalizado na intervenção profissional, mas, como nos apresenta Vitorio (2019), foram silenciados.

³⁵ Aqui registramos pistas que revelam como o apagamento da questão racial foi se materializando no Serviço Social brasileiro. Moreira (2019, p. 95) na reflexão sobre a questão étnico-racial no Serviço Social assim registra um depoimento de uma assistente social envolvida nas entidades representativas da profissão: “Eu acho que nessa hora a gente não pode ignorar que o pioneirismo foi de Elisabete Aparecida Pinto [refere-se à questão racial]. Ela pesquisou no TCC. Então vale a pena você pegar o livro dela para entender quais são os processos de quase *impeachment* que ela recebeu por ter abordado esse tema. Não foi nem uma questão de descredenciamento porque Elisabete sempre foi uma pessoa muito inteligente, ela tinha fundamento [...]. Mas era uma questão de desestímulo, esse tema não é um bom tema. [...] Então você via um processo de racismo ali. Então eu acho que a pesquisa, ela vem, ela chega com a Beth em 1989 porque ela faz um TCC, ela faz uma pesquisa” (GTP *apud* Moreira, 2019, p. 95).

³⁶ Marques Jr. (2013) para analisar se houve impacto da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Xenofobia e a Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001 sobre as produções no Serviço Social no que se refere à questão racial, apresenta-nos mapeamento em três frentes, sendo elas: levantamento e análise das teses e trabalhos que foram expostos do VI (1989) até o XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (2004); levantamento dos artigos publicados na Revista Serviço Social & Sociedade de 1980 até 2006; e mapeamento da produção de livros que remetam à questão racial e Serviço Social de 1980 a 2006.

³⁷ José Barbosa da Silva Filho é autor do livro: *O Serviço Social e a questão do negro na sociedade brasileira*, fruto de sua dissertação de mestrado em 2004. Da pesquisa de José Barbosa da Silva Filho (2004), na Universidade Federal Fluminense (UFF). Além de questionário aplicado aos estudantes e professores do curso Serviço Social da UFF sobre o conhecimento da temática do negro no Brasil, verificou também: produções teóricas através dos trabalhos de conclusão de cursos; publicações nas revistas Serviço Social & Sociedade, Revista Serviço Social, Gênero, Temporalis e livros disponíveis no sistema de biblioteca da UFF (Costa, 2016, p. 40).

meramente ilustrativo do mapeamento sobre a questão racial no Serviço Social a partir de publicações pela categoria profissional.

O quadro a seguir refere-se ao período de 1989 a 2004. O seguinte, ao período de 1980 a 2006 e 2010 a 2016.

³⁸ Costa (2016), com o objetivo de discutir e refletir a percepção dos jovens a partir do pertencimento étnico-racial e seus desdobramentos no cotidiano, apresenta em seu trabalho de conclusão de curso as contribuições de dois autores clássicos para se pensar Serviço Social e questão racial, sendo ela Elisabete Aparecida Pinto (2003) e o autor José Barbosa da Silva Filho (2004). Realizou levantamento da abordagem sobre o tema raça e etnia na sociedade brasileira no período de 2010 a 2016 na Revista Serviço Social & Sociedade. Para tanto, utilizou como descritores da coleta as palavras-chave: “desigualdade racial”, “Serviço Social” e “questão racial”, com o intuito de mapear artigos que abordassem temas relacionados a raça e etnia num contexto brasileiro (Costa, 2016, p. 42). Não identificamos no trabalho qual foi a justificativa para o levantamento se efetivar no período de 2010 e 2016.

Quadro 3 – Teses e pôsteres sobre a questão racial no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS (1989-2004)

CBAS	Nº (GERAL)	Nº (RAÇA)	TEMA	OBS.
VI (1989)	Não informado	02	<p>Questão racial enquanto elemento de uma prática transformadora Autoras: Maria José Pereira; Matilde Ribeiro, Suelma Inês Alves de Deus</p> <p>O Serviço Social e os bastidores do racismo Autoras: Magali da Silva Almeida; Fátima Cristina Rangel Sant'Ana</p>	No relatório final do congresso houve a indicação para a inclusão de um eixo temático que discutisse raça/etnia e que viesse a garantir uma maior visibilidade para a questão (Relatório VI CBAS, 1991 <i>apud</i> Marques Jr., 2013, p. 4)
VII (1992)	90	00	<p>As escolas de samba enquanto organizações populares: análise do seu potencial político-ideológico Autor: não registrado</p>	<p>Não há trabalho sobre a questão racial “o que é sintomático da dificuldade em se incorporar essa discussão ao seio da profissão” (Marques Jr., 2013, p. 5)</p> <p>Na referida tese a autora trata do potencial político-ideológico das escolas samba sem, contudo ao escrever sobre as origens, ou mesmo representatividade da negritude nas mesmas (Marques Jr., 2013, p. 5)</p>
VIII (1995)	205	03	<p>Serviço Social gênero e etnicidade: tecendo as primeiras aproximações Autora: Marlise Vinagre Silva</p> <p>O Serviço Social e a questão étnico-racial Autora: Elisabeth Aparecida Pinto</p> <p>Evidências de um território negro no Vale do Ribeira, São Paulo Autora: Rosana Mirales</p>	É importante destacar que, segundo Werneck (2005 <i>apud</i> Marques Jr., 2013), é nesse ano que ocorre o reconhecimento pelo Estado brasileiro do racismo; é criado o eixo temático para que fossem apresentadas teses sobre o tema das relações raciais: O Serviço Social frente às relações de gênero e etnia (Marques Jr., 2013, p. 5)
IX (1998)	106 pôsteres	01	<p>Hipertensão: uma doença étnica e social Autora: Suely Regina Boulos</p>	
PÓS-III CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO A XENOFOBIA E INTOLERÂNCIAS CORRELATAS (2001)				

X (2001)	559 comunicações orais 187 pôsteres	03 00 pôsteres	<p>O Movimento Negro no enfrentamento do racismo Autora: Teresa Cristina Vital de Sousa</p> <p>Família negra: questões étnicas, vivência e formação familiares Autora: Márcia Conceição Martins Correia</p> <p>Uma proposta de educação através do lazer, em uma comunidade urbana Autora: Brito R. L.</p>	Até então não se percebeu a incorporação da discussão das ações afirmativas que surgiram nos anos 1990, mas tomaram fôlego a partir da Conferência de Durban (Marques Jr., 2013, p. 12)
XI (2004)	794 comunicações orais 194 pôsteres	6 comunicações orais 3 pôsteres	<p>Anemia falciforme e risco genético Autoras: Flavia Squinca, Débora Diniz, Lúcia Jasper e Cristiano Guedes</p> <p>Considerações sobre as diferentes abordagens sobre a cultura negra pela música popular brasileira Autora: Ilessi Souza da Silva</p> <p>Discriminação racial contra negros em escolas de áreas pobres: avançando na compreensão do problema Autoras: Clesirlene de Oliveira da Silva</p> <p>Diferença da trajetória de vida de mulheres jovens, brancas e negras, na favela de Acari Autora: Clesirlene de Oliveira Silva</p> <p>Particularidades da Adoção: a questão da etnia Autora: Ana Maria da Silveira</p> <p>Quem é o “patinho feio”? A invenção cultural da “feitura” do negro Autora: Josilene Barbosa do Nascimento</p> <p>Pôsteres</p>	O número de trabalhos no XI CBAS aumentou de três trabalhos apresentados no X CBAS para nove trabalhos; esse aumento pode ter entre as suas explicações o acontecimento da Conferência de Durban, já que temos inclusive um trabalho que se utiliza da conferência como marco de sua reflexão, porém, ao observarmos o aumento do número total de trabalhos no congresso (988), percebemos que esse aumento ocorreu, mas que ele pode ser relativizado, já que o aumento no número de trabalhos também se deu de uma forma geral no congresso (Marques Jr., 2013, p. 15-16)

			<p>Considerações sobre as diferentes abordagens sobre cultura negra pela música popular brasileira Autora: Ilessi Souza Silva</p> <p>O perfil dos trabalhadores em Feira de Santana por cor no comércio, bancos, hotéis e restaurantes Autoras: Maria de Fátima Henrique Campos; Maria da Conceição Barbosa Cintra; Roberto Luiz de Cerqueira Lima; José Aristóteles Rios Nery; Maria das Graças S. B. Porto; Maria de Lourdes Santana</p> <p>Raça e Serviço Social Autoras: Flavia da Silva Clemente; Marilene Maria Ferreira</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: Produzido a partir das contribuições de Júnior (2016)

Quadro 4 – Artigos sobre a questão racial e o Serviço Social publicados nas revistas Serviço Social & Sociedade e Temporalis e livros publicados no período de 1980 até 2006 e 2010-2016

REVISTA/ LIVRO	PERÍODO 1980-2000	PERÍODO 2001-2006*	PERÍODO 2010-2016
	Nº DE ARTIGO PUBLICADO (QUESTÃO RACIAL)	Nº DE ARTIGO PUBLICADO (QUESTÃO RACIAL)	Nº DE ARTIGO PUBLICADO (QUESTÃO RACIAL)
Revista Serviço Social & Sociedade	0	02 1- As abordagens étnico-raciais no Serviço Social (2004), elaborado pela Ministra Matilde Ribeiro ³⁹ 2- A questão racial na Assistência Social: um debate emergente (2005), de autoria de Sarita Amaro	03 1- O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade (2012) de autoria de Tereza Cristina Santos Martins 2- A percepção do assistente social acerca do racismo institucional (2013), de autoria de Márcia Campos Eurico 3- Desigualdade racial nos espaços escolares e o trabalho do assistente social (2015), de autoria de Taís Pereira de Freitas e Helen Barbosa Raiz Engler (Costa 2016, p. 43)
Livros que abordam a questão racial no Serviço Social	0	01 1- O Serviço Social e a questão étnico-racial, de	Não foi abordado nas referidas pesquisas

³⁹ Neste texto, além de chamar seus pares para uma “reflexão sobre a inserção das questões étnico-raciais na área do Serviço Social” (Ribeiro, 2004, p. 148), ela cita algumas das produções acadêmicas nessa temática existentes no Serviço Social, encontradas nos anais de alguns congressos da categoria – no 6º, 8º, 9º, 10º CBAS –, porém não foram publicadas nos periódicos e publicações ao alcance dos demais profissionais (Silva Filho, 2004 *apud* Costa, 2016, p. 40).

		<p>Elisabete Aparecida Pinto (2003)⁴⁰</p> <p>Obs. : Marques Jr. (2013, p. 23) aponta a existência do livro sobre a temática de autoria do Professor José Barboza, mas que até a finalização do seu trabalho não conseguiu ter acesso, dada a dificuldade de circulação dele</p>	
Revista Temporalis	0	<p>01</p> <p>1- A discussão ética das ações afirmativas: problematizando o princípio da igualdade⁴¹ (nº 5 – jan-jul de 2002), de autoria de Miriam Oliveira Inácio</p> <p>*A análise das publicações dessa revista foi realizada por Silva Filho (2004), última publicação analisada 2004</p>	<p>Não foi abordado nas referidas pesquisas</p>

Fonte: Produzido a partir das contribuições de Júnior (2016) e Costa (2016)

⁴⁰ Silva Filho (2004) salienta que num exame dos títulos e capítulos (através dos índices) dos livros da bibliografia específica para o Serviço Social ofertados pela Biblioteca Central da UFF, também não detectou nenhum livro abordando a temática racial ou sobre a questão do negro em nossa sociedade. O livro de Pinto (2003) ainda não faz parte do acervo da Biblioteca da UFF (Silva Filho, 2004 *apud* Costa, 2016, p. 42).

⁴¹ O artigo foi publicado na Temporalis, nº 5, jan-jul de 2002 – *A discussão ética das ações afirmativas: problematizando o princípio da igualdade*, de Miriam Oliveira Inácio –, onde a autora debate a questão das cotas para negros na educação e no trabalho (Silva Filho, 2004 *apud* Costa, 2016, p. 41).

Como podemos observar nos quadros apresentados, a produção acadêmica no Serviço Social é feminina e, como apontado por Marques Jr. (2013), “autoras que discutem essa questão permanecem praticamente inalteradas” (p. 16).

Sobre esta afirmação pontua ainda:

[...] Conhecemos, ainda que de modo inicial, alguns desafios e limites postos à reflexão racial dentro do Serviço Social, observamos que as autoras que discutem essa questão permanecem praticamente inalteradas, pelo diálogo ainda pouco desenvolvido. O número de produções, ainda que esteja crescendo é diminuto em relação ao enfrentamento de uma questão que está no núcleo da formação sócio-histórica brasileira e dá indícios da dificuldade da profissão em apreender tal questão no momento atual (Marques Jr., 2013, p. 16-17).

O autor registra a pouca atenção do Serviço Social à questão racial, que mesmo estando no núcleo da formação sócio-histórica brasileira, permanece problematizada por um número restrito de profissionais.

Ao analisar produções da categoria profissional que abordem a questão racial, seja na apresentação de trabalhos nos CBAS (período: 1989 a 2004), seja por meio de artigos na Revista Serviço Social & Sociedade ou publicações de livros (período: 1980 a 2006), Marques Jr. (2013) conclui que

a questão central é que embora haja desde 1989 uma fração das assistentes sociais expondo a relevância desta questão, o ínfimo quantitativo de trabalhos apresentados sobre a temática, bem como a ausência de produção de grande circulação demonstra como a categoria não consegue incorporar a questão étnica/racial enquanto dimensão investigativa (Marques Jr., 2013, p. 10).

Sobre a dificuldade da categoria profissional se apropriar da questão racial enquanto dimensão investigativa apresentada pelo autor, contribuímos que na pesquisa de campo, ao serem questionadas sobre a produção acadêmica no Serviço Social, todas as quatro assistentes sociais entrevistadas, realizaram Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sem abordar a questão racial.

Os temas abordados foram: meio ambiente/desenvolvimento sustentável e criança/adolescente no farol da Barra Funda. Realidade que se diferencia dos

dois coordenadores de cursos populares, que não são assistentes sociais, mas são militantes do MCPVP e produziram TCC sobre a questão racial.

Concordamos com o autor que a ínfima produção sobre Serviço Social e a questão racial, em que pese crescente,⁴² ainda é um indicador da dificuldade que a profissão enfrenta, de apreender esta questão e instrumentalizar uma atuação profissional antirracista, tal como observamos e problematizamos nos relatos da pesquisa de campo já abordada.

Frente a essa afirmação, pautamos que no enfrentamento desta dificuldade, também precisamos olhar para os espaços de poder onde a produção hegemônica da formação profissional tem sido produzida.

Já referenciamos estudo que aborda esta discussão a partir do engajamento da categoria profissional no combate ao racismo, indicador importante no enfrentamento desse abismo que dificulta a apropriação da questão racial e consequente escolha por ação antirracista.

Mas aqui destacamos a docência como um espaço de poder historicamente negado às/aos intelectuais negras e negros, um indicador que também dificulta uma formação comprometida com o enfrentamento do racismo.

Defendemos que a diversidade étnico-racial na composição do quadro docente para a formação profissional pode contribuir para a introdução de referências teóricas negras para o direcionamento de um projeto de educação que enfrente o racismo no âmbito teórico e de intervenção profissional.

A própria presença de docentes negras/negros pode representar um enfrentamento desta pseudouniversalidade que naturaliza esses espaços como legítimos para o branco.

Na pesquisa de campo, a afirmação normatizada de a docência ser branca pode ser percebida no esforço que as entrevistadas se propõem a fazer para responder à questão que segue: **Teve professores/coordenadores negros/as no curso de Serviço Social?**

⁴² Moreira (2019) em sua dissertação de mestrado (*Serviço Social e luta antirracista: contribuição das entidades da categoria no combate ao racismo*) apresenta importante reflexão sobre o fortalecimento da questão racial no interior da categoria profissional, sendo seu recorte temporal de pesquisa o período de 2017-2018.

“ ”

Olha eu lembro de uma professora, não sei se você conhece [...], mas ela deu aula para gente pouquíssimo tempo.

Sujeito 3 [AS], 2023

“ ”

Sim, tivemos a Y, e tivemos a L, que foi uma professora substituta.

Sujeito 4 [AS], 2023

“ ”

Tive! Uma professora que morreu [...]. Que eu me lembro só ela.

Sujeito 5 [AS], 2023

“ ”

Tive, tive professores negros, sim. Eu não vou lembrar assim em quantidade, de lembrar mesmo eu lembro de duas que eu tive, uma delas infelizmente já é falecida e tem uma outra professora que eu não lembro, que eu tive também, mas tive, sim, acho que eu lembro das duas, não sei se teve mais.

Sujeito 6 [AS], 2023

As assistentes sociais buscam recordar as professoras negras e mesmo quando a afirmação é imediata, como o faz o Sujeito 6, se faz necessário um esforço para quantificar e afirmar sem a devida certeza da quantidade.

No que se refere à coordenação, a afirmação negativa foi categórica pelas quatro entrevistadas: não! O que nos permite concluir a exceção que a docência negra representa em um espaço historicamente ocupado por docentes brancos/brancas.

Como um exemplo desta invisibilidade que se perpetua ainda em cenário atual também quando pensamos o corpo docente nas universidades, Lira (2019) registra:

Na história mais recente, podemos exemplificar essa invisibilização do corpo negro no espaço acadêmico e, sobretudo, o apagamento de seu pensamento como referência na construção de conhecimento. No movimento organizado no ano de 2018 por estudantes do curso de

Serviço Social⁴³ da PUC-SP, conhecido como “Márcia Fica”,⁴⁴ ao denunciarem que após 80 anos do curso nessa instituição, até o presente momento não houve professor(a) negra(o) em seu quadro permanente de docentes. Esse movimento coloca em discussão que a entrada de estudantes em decorrência das cotas raciais não atingiu de forma conjunta a inserção de professoras(es) negras(os) nos quadros de docência das instituições de ensino no país, e em que pese a se apresentar como essencial e de suma relevância, as cotas reservadas exclusivamente à docência, podem passar a mensagem enganosa “de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico” (Carvalho, 2019 *apud* Lira, 2019, p. 119-120).

Vergonhoso exemplo que nos permite, para além de ser possível denunciar que, não por falta de um quadro preparado para estar nos espaços de docência/poder, mas como expressão do racismo que alimenta uma universalidade branca que dita os espaços por onde o negro pode ou não circular e se manter, ainda não identificamos docentes negros compondo o corpo docente desta universidade, até o período da produção deste texto.⁴⁵

Outro ponto trazido por Lira (2019) que entendemos ser importante para o debate que nos propomos a realizar é:

Ainda que a instituição, no caso a PUC-SP, em algum momento já tenha realizado a contratação de professoras(es) negras(os) no curso de Serviço Social, o debate principal aqui é em torno do referencial teórico desse profissional em torno da discussão étnico-racial, pois uma professora ainda que negra mas que não estivesse comprometida com os estudos sobre essa questão, não seria o suficiente, pois trata-se do enegrecimento da academia como um todo, não apenas enquanto presença étnico-racial, mas enquanto produção teórica (Lira, 2019, p. 122).

Entendemos que na perspectiva do enfrentamento dessa pseudouniversalidade, um/uma pesquisador/a negro/a pode e deve pesquisar pelo caminho teórico cuja escolha lhe possibilite melhor problematizar e

⁴³ Como registra Lira (2019, p. 119), “Esse movimento foi articulado após o XI Seminário Anual de Serviço Social, promovido pela Cortez Editora, no mês de maio de 2018: *Questão social, sexismo, racismo e LGBTfobia: que país é esse?* Realizado no mês em que se comemora o Dia da(o) Assistente Social.

⁴⁴ Ver nota publicizada pelos estudantes: *Alunos da PUC ocupam faculdade pedindo contratação de professora negra: aulas e atividades administrativas estão suspensas; estudantes pedem “reparação histórica” por mais professores negros no quadro da universidade*. Matéria disponível [aqui](#) (Exame, 2018).

⁴⁵ É importante que registrar que em atenção ao contexto histórico de denúncias e avanços sobre a questão racial na sociedade brasileira a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) aprova por unanimidade pelo Conselho Universitário em 26/04/2023 nova política de ação afirmativa. Ver [matéria](#) (Terra, 2023).

defender seu objeto de estudo; esta não é a questão central que desejamos discutir.

O ponto que defendemos e que dialoga com a problematização de Lira (2019) é que, na perspectiva de legado das militantes e dos militantes da luta do MN e MMN, no que se refere à denúncia do racismo e dos avanços sobre seu enfrentamento em diferentes frentes – aqui destacamos o acesso à formação superior –, é fundamental que os espaços arduamente abertos por essa histórica luta de resistência sejam enegrecidos, ou seja, sejam continuidade e fortalecimento de vetores que possam enfraquecer o pensamento dominante, ruindo as bases da falácia da universalidade.

Assim sendo, defendemos ser fundamental que espaços que expressão poder sejam, sim, ocupados por parcela da população negra que se aproprie e tome a responsabilidade de alimentar tal legado, fortalecendo a luta antirracista, enegrecendo as referências bibliográficas, fortalecendo a disputa pela questão racial para a formação superior em sua totalidade e não de forma segmentada.

No entanto, esta defesa nos traz um desafio que inclusive foi norteador na elaboração deste estudo: a população negra não está majoritariamente inserida nos espaços de luta coletiva; somos socializados/as pelo pensamento dominante, com exceções que merecem inclusive serem pesquisadas, mas de uma maneira genérica é a família, a mídia, a religião, o mercado de trabalho, a escola que socializam este indivíduo.⁴⁶

Ocorre que, assim como o Serviço Social resistiu para aderir e elaborar teoricamente sobre a questão social, a sociedade brasileira ainda reproduz com profunda violência o racismo cristalizado nesta pseudouniversalidade sobre a qual aqui refletimos.

Hoje, inúmeras são as pesquisas, os depoimentos etc. que perpassam pelo discurso de que a negritude só foi identificada a partir do ingresso em determinado coletivo, pessoas que passaram parte expressiva da vida sem se

⁴⁶ Como nos apresenta Eurico (2020), as expressões do racismo institucional podem ser observadas “no acesso à escola, no mercado de trabalho, na criação e implantação de políticas que desconsideram as especificidades raciais e na reprodução de práticas arraigadas nas instituições” (Eurico, 2020, p. 85).

reconhecer em sua história, mulheres que passaram a buscar referências negras para educar seus filhos em uma sociedade ainda racista.

Ou mulheres e homens negras e negros, mas pela dor da sociabilidade ditada pelo racismo, negaram, ainda negam, ou até mesmo desconhecem sua negritude e se autodeclaram da maneira que encontram possível: na variação de cor na autodeclaração,⁴⁷ buscam estratégias de relativizar sua negritude na forma de cuidar do cabelo, na não relação afrocentrada etc. ou até em ações para evitar um maior enegrecimento da pele, como podemos identificar na fala do Sujeito 5.

“ ”

*Porque, muitas vezes, eu cresci numa família assim, de pessoas brancas, entendeu? A minha mãe, às vezes ela não deixava eu sair no sol para não queimar, **para não ficar mais escura**. Olha que absurdo.*

Sujeito 5 [AS], 2023

Este caminho longo e tortuoso foi direcionado e continua sendo pela política de branqueamento que desejou a eliminação da população negra, não conseguiu, mas manteve uma semente que se fortaleceu e sustenta a busca do ideal ser branco.

Na pesquisa de campo, essa conflituosa relação com a negritude se expressa na fala das assistentes sociais.

“ ”

***Antes eu me entendia como parda**, mas eu não tinha muito, não tinha o entendimento do conceito [...]. **As pessoas falavam que eu era branca**, que eu era branca, que eu era branca, e meu pai negro, né? A família negra, aí eu falava assim, gente... mas, aí depois com o conhecimento, aí **eu passei a entender, ver o que eu sou, né? Aí sim preta, sem sombra de dúvida**.*

Sujeito 4 [AS], 2023

⁴⁷ Para Silva (2003), é possível compreender por que a população brasileira recorre a diferentes recursos para autodeclarar sua cor, inventando dezenas de “cores” intermediárias que ao mesmo tempo em que as aproximam do modelo branco valorizado e as distanciam do modelo negro menosprezado.

“ ”

*Ah, eu me identificava como parda, entendeu? Como parda, eu nunca me identificava como negra, eu tinha vergonha, assim sabe? Então sempre, sei lá, isto daí foi muito como falado, ficou muito na minha cabeça, desde pequena, minha mãe não queria assim nem que eu me relacionasse com pessoas negras, olha como que era o preconceito, entendeu? Então eu tinha uma amiga negra, né? [...] Eu tenho amizade com ela até hoje, a gente era muito amiga, muito amiga, no começo minha mãe era contra essa amizade, assim completamente, depois ela foi vendo que ela era uma ótima pessoa, mas olha que dificuldade, né? **Você ser uma pessoa negra, criada por uma pessoa branca, e que você não sabe nem sua identidade.***

Sujeito 5 [AS], 2023

Essas falas refletem a violência com que o racismo socializa o ser social. Como desejar ser negro/a em uma sociedade que cristaliza um referencial de superioridade branco?

Quando na fala do Sujeito 2 ela registra que a sociedade lhe dizia branca, este é um ponto do racismo, a negação da negritude não é um processo natural, é uma imposição social, como problematizamos no capítulo 1.

Na fala do Sujeito 5 destacamos o papel da família na reprodução do racismo.

A família, primeiro coletivo que socializa o indivíduo, em muitas situações reproduz o racismo mesmo sem elaborar sobre ele. Quando se deseja um filho que ainda está sendo gestado, de pele clara em uma relação entre pessoas de etnia diferente, quando se almeja um cabelo liso ou um nariz fino etc. Tudo isso que se experimenta cotidianamente em uma sociedade racista, são situações geridas por um universal que se autoelege superior e branco.

Nas duas falas destacamos a afirmação de que por muito tempo, pela falta de identidade racial, resultado da não apropriação do conceito, as assistentes sociais se identificaram pardas para não se afirmarem como negras.

No entanto, durante a experiência no curso pré-vestibular popular, prévia ao ingresso no ensino superior, onde receberam elementos para refletir sobre sua negritude, puderam repensar no que tange à sua identidade racial.

Podemos identificar essa afirmação nas respostas dadas pelas mesmas assistentes sociais (Sujeito 4 e Sujeito 5) para a questão: **Como você se autodeclara racialmente hoje?**

“ ”

Eu sou uma mulher negra, uma mulher preta! Com toda certeza.

Sujeito 4 [AS], 2023

“ ”

Como negra. Apesar que eu tenho o pé no indígena [...], mas eu me identifico como negra.

Sujeito 5 [AS], 2023

No que se refere ao fortalecimento da identidade negra após a passagem por este coletivo, observamos que existe uma significativa mudança na forma como as assistentes sociais Sujeito 4 e Sujeito 5, como já apontamos, passam a se identificar: de “pardas” a se afirmarem enquanto mulheres negras. Porém, para além dessa afirmação, passam a problematizar a questão racial, fato inédito nas suas trajetórias de vida como podemos observar:

“ ”

*Eu acho que este era um dos principais focos assim, sabe? A Educafro traz muito isso para gente, traz muito essa coisa, eu acredito que na época do cursinho, hoje talvez até mais aprofundado [...] trazia algumas reflexões que a gente não pensava, o que, como não estava no seu cotidiano, sabe, você não pensava sobre aquilo, você nem questionava, você pegava uma informação já com uma opinião e tudo mais. E aí quando você começa a desenvolver a questão do pensamento da reflexão e tudo mais, e ela vai trazendo isso para gente e a gente vai se percebendo, se entendendo se encaixando, vê onde **você cabe nesse mundão todo aí, o espaço que é seu, porque é meu mesmo, porque eu tenho direito, e eu vou ficar, você goste ou você não goste, é meu, tô ali, eu vou ficar porque é meu, me respeita não aceito menos que isso, sabe? Então assim eu acho que isso que é muito bacana.***

Sujeito 4 [AS], 2023

No destaque, é possível afirmar que nesse coletivo a assistente social passa a questionar a pseudouniversalidade de padrão branco, expondo como o

acesso ao conhecimento sobre a questão racial possibilita um posicionamento de questionamento da reprodução do racismo.

“ ”

*[...] Eles falavam muito a questão dos negros, né? [...] A luta dos negros por cotas, eu não sabia nem o que era isso, né? O que, na realidade eu acho que o cursinho **me fez enxergar como pessoa é uma pessoa negra, porque eu não me via assim, porque todo mundo falava assim, moreninha e não sei o que, não sei o que e quando você vai, entra no cursinho assim de luta, então você começa a se enxergar diferente, já começa a se enxergar diferente sabe? Não ter vergonha da sua cor [...].***

Sujeito 5 [AS], 2023

No primeiro grifo destacamos a compreensão da assistente social da humanização do ser negro, considerando o fato de o racismo desumanizar o ser humano como também já abordamos.

A experiência no coletivo lhe possibilitou tirar dos olhos a venda da reprodução do racismo, permitindo-se repensar e se posicionar enquanto um ser humano, uma mulher negra. A assistente social relaciona seu posicionamento político à aproximação com a luta do coletivo.

No que se refere à questão racial, a partir da vivência de uma mulher não negra nesse coletivo, recorreremos à fala do Sujeito 6.

“ ”

*[...] Eu sou descendente de japonês, né? Então eu sou mestiça, e assim **na escola a gente não aprende essas discussões, né? Eu sempre gostei de estar com pessoas e, assim, tinha amigos negros, mas, assim, a gente não tinha dimensão do que que era assim a questão das brincadeiras, brincadeiras entre aspas porque a gente não tinha entendimento.** Tinha coisas que a gente entende que hoje, você para pra pensar e você vê é um certo preconceito nas falas, né? Então, assim, **poder ouvir também a questão dos colegas, das dificuldades por ser uma pessoa negra, dos acessos, de frequentar os locais, as pessoas frequentarem os locais e serem malvistas só pelo fato de ser negro.** Então assim foi muito legal porque aí eu comecei a ter dimensão de como tinha uma diferença, no tratamento da população negra socialmente, porque até então eu não tinha, eu tinha contato com meus amigos da escola, mas para mim, até então era uma vida normal, no sentido de que era igual, como era para mim era para a pessoa, só que não, né? Tinha situações que a pessoa era tratada com diferença só pelo fato de ser negra e foi aí que eu fui tendo dimensão dessas questões mesmo, então foi assim um **aprendizado muito grande para mim.***

Sujeito 6 [AS], 2023

No primeiro grifo, destacamos um elemento que consideramos importante: como já apontado nesta discussão, diferentes espaços em que somos socializados não problematizam a questão racial. Nessa fala, a assistente social se refere à escola.

No terceiro e quarto grifos, destacamos que a assistente social reconhece, a partir das experiências no curso pré-vestibular, os privilégios da branquitude, entendendo esse processo como um aprendizado.

Em que pese se declare mestiça, descendente de japonês, a assistente social apresenta um discurso que expressa a aproximação da discussão sobre a questão racial. Isso possibilita pensar sobre as chamadas 'brincadeiras', que são expressão do racismo, e o tratamento desigual que pessoas negras recebem em determinados espaços só pelo fato de serem negras.

Um outro ponto que escolhemos trazer para o debate é que a passagem pelo curso pré-vestibular contribui na perspectiva da identidade racial do/a trabalhador/a pobre, negro/a e não negro/a com a reflexão sobre o racismo e a necessidade de enfrentá-lo, porém são sujeitos trabalhadores e não militantes do MCPVP.

São trabalhadores, estudantes que são sociabilizados pelo acúmulo teórico e ativo desses coletivos e passam durante a passagem nesses espaços a exercitar o conteúdo que absorvem e se identificam, participando das atividades e ações coletivas organizadas para a luta contra o racismo, tornando-se voluntários na organização e no fortalecimento desses espaços.

No entanto, como podemos observar na fala das quatro assistentes sociais, não houve continuidade na adesão ao movimento. Após o ingresso no ensino superior, todas em momentos distintos da formação, se desligaram dos coletivos.

Escolhemos duas falas que retratam esta realidade:

“ ”

Então eu fiquei no núcleo por três anos e meio, né? Porque no último semestre a gente foi dispensado por conta do TCC.

Sujeito 3 [AS], 2023

“ ”

Já no segundo ano da faculdade eu pedi a minha dispensa porque aí já começou a ter muito trabalho, muita coisa, e aí eu já não estava conseguindo ter tempo disponível para me dedicar à faculdade, porque aí tinha muito trabalho, tinha que reunir para trabalho em grupo.

Sujeito 3 [AS], 2023

Realidade que defendemos não prejudicar o rico processo de aprendizagem que a ponte movimento social e classe trabalhadora estabelece, principalmente pelo fato de o acesso ao ensino superior ter sido facilitado por esta ponte, como expressão da luta pelo acesso da classe trabalhadora negra e pobre ao ensino superior, com todas as contradições que atravessam o processo, como abordamos no capítulo 1.

Ponto que nos permite afirmar a importância da militância de movimentos sociais para as conquistas sociais, econômicas e políticas em uma sociedade estruturalmente desigual e racista, tal como a importância do legado desses e dessas militantes serem sociabilizados com a população que consequentemente herda tais conquistas. Assim defendemos que os espaços de representatividade duramente conquistados ainda precisam ser preenchidos nessa perspectiva, até que outra realidade se materialize.

O encontro com a identidade racial, o reconhecimento do poder do racismo, assim como o reconhecimento do privilégio da branquitude como um resultado de um processo de amadurecimento e escolha política, como pudemos observar na pesquisa de campo, não se revelou suficiente para estimular a escolha política pela disputa da questão racial no interior da formação e atuação profissional.

Nesse sentido, defendemos que a questão racial no Serviço Social só será efetiva quando estiver de fato incorporada ao pensamento hegemônico como um valor da profissão a partir do preenchimento de lacunas, de apagamentos e de ausências que assombram sua história.

DESTAQUES DESTE CAPÍTULO

- ✓ Destacamos a importância da aproximação do Serviço Social ao movimento social como uma ponte fundamental para a profissão escolher novos caminhos para o fortalecimento de uma formação

superior que desencadeou em um PEPP comprometido com a classe trabalhadora, rompendo assim com sua origem conservadora.

- ✓ O Serviço Social brasileiro não se apropriou da questão racial no processo de elaboração deste projeto, o que se torna obstáculo para uma formação e atuação antirracistas, pensando sempre a atuação direcionada por uma escolha teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.
- ✓ Foram as assistentes sociais militantes do Movimento Negro (MN), Movimento de Mulheres Negras (MMN) e Movimento Feminista (MF) as responsáveis por inserir a questão racial no interior da categoria profissional.
- ✓ A questão racial no Serviço Social só será efetiva quando estiver de fato incorporada ao pensamento hegemônico como um valor da profissão a partir do preenchimento das lacunas de apagamentos e ausências que assombram sua história.

4 CONCLUSÃO

Esta tese teve como objetivo conhecer e analisar a atuação dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no contexto de 2003 a 2014, identificando o impacto na formação do(a) assistente social em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo.

Para alcançar nosso objetivo, organizamos este estudo em três capítulos, visando, a princípio, no primeiro capítulo, problematizar a relação da produção do conhecimento com o racismo e a universidade.

No segundo capítulo analisamos o MCPVP como um ator contrário ao pensamento hegemônico que historicamente direcionou a formação superior para uma elite branca, acirrando o acesso da classe trabalhadora pobre e interditando o acesso da população negra por meio do racismo e de suas perversas e violentas expressões.

Neste sentido, a escolha pelos cursos pré-vestibulares populares com recorte racial que compõem este movimento nos permitiu olhar para uma experiência concreta de organização do MN voltada para a luta pela ampliação do acesso da classe trabalhadora às universidades e preparação da população pobre e principalmente negra para esse ingresso.

No terceiro capítulo, contextualizamos a importância da aproximação do Serviço Social ao movimento social na construção o PEPP vigente, problematizando a não adesão da questão racial neste processo. Analisamos as experiências de assistentes sociais que passaram pelo MCPVP, por meio de curso pré-vestibular com recorte racial antes do ingresso no curso de Serviço Social em IES localizadas na cidade de São Paulo e o impacto para uma formação que dispute um projeto de educação antirracista.

Na contextualização sobre a relação da produção do conhecimento e o racismo na sociedade brasileira, identificamos que as relações sociais e raciais foram chaves estruturantes para a institucionalização da universidade nesta realidade, com foco na relação da (re)produção de conhecimento científico eurocêntrico e sua utilização para justificar e naturalizar as desigualdades raciais estruturantes desta sociedade.

Destacamos a importância da teoria para a materialização do racismo: “não há racismo sem teoria” (Wallerstein, 2010 *apud* Almeida, 2021, p. 69). Nesse sentido a ciência teve um papel fundamental, já que tem o poder de “produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm condições de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida” (Almeida, 2021, p. 69-70).

No Brasil, não é preciso muito esforço para identificarmos a quem serviram as teorias raciais e a universidade desde sua fundação, e quem foi historicamente o público que acessou e produziu conhecimento e “isso menos por questão de capacidade, e mais por questão de autoridade. É da natureza da ciência produzir um discurso autorizado sobre a verdade (Almeida, 2021, p. 69-70).

Assim, o não acesso da população negra ao ensino superior foi expressão de um projeto racista da elite e do Estado brasileiro, e pensar os valores coloniais com os quais essas instituições foram fundadas para servir e reproduzir nos leva a afirmação de que a sociedade brasileira se constitui desde os primórdios “como uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista” (Gomes, 2019, p. 24).

Para além da restrita afirmação científica ou biológica sobre a não existência da raça, as elaborações teóricas sobre a hierarquia de raças na realidade brasileira transbordaram dos muros universitários para a sociedade e cunharam no imaginário e na vida concreta uma inferioridade da população negra cujo racismo até hoje legitima e operacionaliza situações de desigualdade, violência e pobreza.

A ampliação e as modificações experimentadas no interior das IES foram estimuladas principalmente em contexto histórico no qual tornou-se possível o questionamento, a disputa e o enfrentamento ao projeto inicial de formação superior, mas sem que a questão racial fosse devidamente incorporada e o racismo enfrentado.

A luta do MN em sua diversidade – sendo o acesso à educação um ponto comum – foi e se mantém motor fundamental para denunciar o racismo e pressionar o Estado para elaboração de leis que contemplem ações antirracistas, compreendidas como políticas de ações afirmativas voltadas para interferir na interdição do acesso da população negra ao ensino superior,

direcionando ações que possibilitem a modificação deste quadro de desigualdade racial e também social e explicitando o fato de que só o recorte de classe e gênero não são suficientes para enfrentar e modificar o quadro de desigualdade de acesso ao ensino superior da população de negras e negros brasileiros.

A educação superior se constitui como um campo de disputas de projetos em que a questão racial pode disputar hegemonia em defesa de uma educação emancipatória, antagônica aos aspectos coloniais que ainda precisam ser superados.

Nesse sentido, defendemos a aproximação da universidade ao MCPVP, como um ponto fértil e potente para o fortalecimento e disputa por um projeto de educação comprometido com a classe trabalhadora negra e pobre a partir de um horizonte de enfrentamento da pseudouniversalidade historicamente imposta pela elite brasileira, que naturaliza e materializa a desigualdade racial.

Quando o padrão europeu é questionado e enfrentado, enfrenta-se também as diversas formas de opressão fundamentadas em uma hierarquia necessária ao sistema capitalista, não compatível com a diversidade humana, o que nos permite olhar para novos horizontes.

Pensar o MCPVP a partir das experiências dos cursos pré-vestibulares populares engajados com o MN e a formação superior em Serviço Social foi um exercício concreto de análise da potência e dos desafios de uma ponte entre movimento social e uma formação superior que dispute hegemonia com o projeto dominante e direcione a ampliação do acesso da classe trabalhadora a ela.

O MCPVP, que tem seus contornos mais enfatizados nos anos 2000 e do qual os cursos com recorte racial participam, “configura-se como um movimento de movimentos, pois é constituído por múltiplos movimentos [...] e constituinte de formas não convencionais de fazer política e organizar a luta [...] (Nascimento, 2012, p. 61).

Pode ser compreendido como uma arena em que diferentes projetos de educação popular disputam hegemonia – dando a cada curso pré-vestibular popular uma particularidade –, mas com um objetivo final em comum: possibilitar que a classe trabalhadora pobre ocupe as universidades brasileiras.

Identificamos que a questão racial não se impõe naturalmente no interior do MCPVP, ela atravessa todo seu processo de surgimento e fortalecimento, por meio da ativa atuação do MN a partir principalmente dos conflitos e encaminhamentos experimentados no curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes, um dos principais responsáveis por sua gênese.

Nesse sentido, destacamos a importância do MN a partir dos cursos pré-vestibulares com recorte racial, na função de disputar no interior do MCPVP a hegemonia do recorte racial para o acesso da população negra e pobre, considerando que não é possível enfrentar as desigualdades raciais apenas pelo viés de gênero e classe.

A relação entre o MCPVP e MN não se restringe às experiências de cursos pré-vestibulares com recorte racial, materializa-se justamente pela absorção por parte do Estado às demandas relacionadas a ampliação de políticas de acesso à educação superior, sendo “aparição na cena política nacional da defesa das cotas nas universidades públicas e de ações afirmativas como pautas comuns de ambos os movimentos” (Almeida, 2016, p. 30) um marco da hegemonia da questão racial em seu interior, estando diretamente ligado a ações do Estado no atendimento às demandas de acesso ao ensino superior da população negra.

A luta pela educação formal é uma bandeira que perpassa pelas diferentes organizações do MN, tornando-se um fio condutor entre gerações.

Aqui vale enfatizar que na definição de MN apresentada por Gomes (2006) supera-se a visão romântica sobre a relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana etc., buscando, para além da valorização da cultura africana, e sendo “preciso que nas ações deste coletivo se faça presente de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (Gomes, 2006, p. 24) e – acrescentamos – de defesa de um projeto de educação antirracista.

Esta passagem nos alerta para a limitação de ações voltadas para ampliação do acesso ao ensino superior da classe trabalhadora pobre, restrita a consumo, ou permeada por um discurso de diversidade pautado na meritocracia, sem o real compromisso com o enfrentamento do racismo e a defesa por um projeto de educação alimentado e que alimente outra hegemonia.

Pudemos identificar que os cursos pré-vestibulares populares com o recorte racial têm o compromisso político de se fortalecer como um espaço que forme para além da preparação e do ingresso ao ensino superior, “concretizando ações coletivas fundamentadas por uma consciência da cor ou da racialidade” (Almeida, 2016, p. 46-47).

A passagem das assistentes sociais por esses cursos antes do ingresso ao ensino superior de fato contribuiu para a formação sobre a questão racial. As profissionais relatam que saíram dessa experiência com maior propriedade sobre sua identidade racial, sobre o racismo e suas consequências para a sociedade brasileira, principalmente no que se refere ao não acesso de negros e negras à universidade e à importância das cotas raciais.

Entendemos ser esta experiência fundamental para o questionamento da pseudouniversalidade que historicamente aprisionou o negro brasileiro ao ‘não lugar’ na universidade, naturalizando o fato de a pobreza e a desigualdade ter cor no Brasil.

No entanto, no que se refere à formação superior em Serviço Social nas IES privadas na cidade de São Paulo, as experiências dessas profissionais como estudantes e não militantes no MCPVP nos possibilitaram identificar, como já apontado, que houve o encontro com a identidade racial, assim como o reconhecimento do privilégio da branquitude, resultado de um processo de amadurecimento e escolha política possível pelas experiências no MCPVP.

Porém, as experiências não foram suficientes para estimular a escolha política pela disputa da questão racial no interior da formação e atuação profissional.

Podemos realizar esta afirmação pelo fato de todas as assistentes sociais entrevistadas não terem aderido à disputa pela questão racial durante a formação, o que pode se expressar na não produção acadêmica com recorte racial, assim como na ausência de escolhas por ações antirracistas no cotidiano profissional. As assistentes sociais entrevistadas reconhecem que a população atendida é majoritariamente negra, porém não há instrumentais que possibilitem o mapeamento desta população.

O que expressa uma naturalização dessa realidade, tal como se observa desde a gênese do Serviço Social brasileiro, e se explica pela não apropriação devida da questão racial pelo PEPP, como temos defendido.

Esta realidade não é problematizada pelas profissionais em seu cotidiano, e há um discurso de que a intervenção profissional é na perspectiva da garantia de direitos o que não perpassa pelo recorte racial.

Este é um dado que destacamos no estudo e que dialoga com minha prática profissional na proteção básica da assistência social no município de São Paulo, onde a questão racial é cotidianamente questionada pelos serviços que oferecem esta política à população e que em nome da pseudouniversalidade privilegiam ações pensadas para enfrentar situações de vulnerabilidade e pobreza com resistência ao recorte racial.

Realidade que merece ser melhor problematizada em pesquisas futuras, pois não contempla na perspectiva de disputa a desigualdade racial, que inclusive é marca profunda no território onde atuo, Capão Redondo, zona sul de São Paulo.

Outro dado que se destaca é que quando o registro raça/etnia é solicitado pelo instrumental da instituição, este dado é registrado a partir do olhar da profissional e não pela autodeclaração. Isto porque este dado não é direcionado ao usuário.

Nessa situação temos dois apontamentos a fazer: o primeiro refere-se ao fato de a profissional ter dificuldade em compreender a importância do registro de maneira correta para um melhor mapeamento da política pública, considerando ser um instrumental da política de assistência social.

O segundo pauta outra dificuldade também experimentada no meu cotidiano profissional, a de o/a técnico/a profissional abordar tal quesito junto aos usuários, e a própria dificuldade de os usuários realizarem autodeclaração. Sendo essa realidade expressão do racismo que também necessita ser melhor compreendida em pesquisas futuras para ser enfrentada.

Compreendemos que o posicionamento do/a trabalhador/a frente à questão racial, no que tange a seu reconhecimento e posicionamento crítico frente ao racismo, não é naturalmente reproduzida no interior da formação superior, devendo ser a questão racial uma questão de formação que possibilite disputa e não iniciativa de cunho individual.

O que nos leva a defender, em que pese limitada pelo contexto histórico demarcado para este estudo – embora em contextos em que, como abordamos, a questão racial esteja sendo fortalecida no interior da profissão,

ainda sejam identificados posicionamentos pretensamente neutros frente à questão racial, como apresentado pela enquete publicada pelo Comitê da Campanha Assistentes Sociais no Combate ao Racismo do Cress-SP (2018-2019), já referenciada – que a não apropriação devida da questão racial pela categoria profissional na construção do PEPP representa um obstáculo para subsidiar uma formação que, pautada no tripé teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, possa permitir ao profissional compreender e disputar uma formação e a atuação antirracistas.

O PEPP expressa o compromisso com o enfrentamento das expressões do racismo, explicitando a necessidade de se enfrentar a exploração na perspectiva também étnica e não ser discriminado ou discriminar também pela questão étnica.

No entanto, a não apropriação da questão racial como central no diálogo com as questões de gênero e classe acaba por direcionar a efetivação de uma atuação crítica, de acordo com as diretrizes do PEPP, mas descomprometida com a questão racial.

Cabe aqui uma ressalva que entendemos ser importante para a análise que nos propomos a fazer: não estamos apontando o posicionamento individual de profissionais como racista, pelo contrário, chamamos atenção para a naturalização da reprodução de uma pretensa universalidade com fundamento racista.

O conceito de raça/racismo como elemento teórico para nortear a prática profissional não enfrentará estruturalmente sua consequência, sendo esta responsabilidade que extrapola o campo profissional, mas permitirá, para além do questionamento, escolha por ações que contribuam para intervir no ciclo de naturalização que o nutre, permitindo que possibilidades de enfrentamento dadas cotidianamente pela população que experimenta essas expressões sejam identificadas e fortalecidas pelo profissional do Serviço Social.

Nesse sentido, defendemos que a questão racial no Serviço Social só será efetiva quando estiver de fato incorporada ao pensamento hegemônico da profissão como um valor a partir do preenchimento de lacunas, de apagamentos e de ausências que assombram sua história.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Abepss, 1996.

Disponível em:

https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 9 jul. 2023.

ABEPSS. **Subsídios para o debate sobre as lutas e os movimentos sociais na formação profissional em Serviço Social**. Rio de Janeiro: Abepss, 2022.

Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidios-para-o-debate-sobre-as-lutas-e-os-movimentos-sociais-na-formacao-profissional-em-servico-social-202303221328505426170.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

ABEPSS; CFESS; ENESSO. Política de Ensino superior no Brasil: a regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social. **Revista Temporalis**, n. 1, p. 165-179, 2004.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; DURIGUETTO, Maria Lucia (Org.).

Movimentos sociais e Serviço Social: uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014.

ABREU, Marina Maciel, A questão pedagógica e a hegemonia das classes subalternas: aportes da análise gramsciana. **Serviço Social & Movimento Social**. n. 51, 1996.

ABREU; Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização social e práticas educativas. *In*: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cfess; Abepss, 2009. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/zD3ifq80Dt7Az49Q4j7x.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsista do ProUni na cidade de São Paulo**. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) –

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php>. Acesso em: 11 set. 2023.

BARKER, Colin. O movimento como um todo: ondas e crises. **Revista**

Outubro, n. 22, 2014. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-22-Artigo-01.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2023.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília: Ed. UnB, 1992.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista**. Coleção: Educação para Todos, v. 29. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154582_por. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Enem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. MEC, 2018. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior**. MEC, 2023. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Programa Universidade para Todos (ProUni)**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-de-estudo-do-prouni>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Sisu**. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/sisu>. MEC, 2023. Acesso em: 3 maio 2023.

BRUGNHARA, Ariane Cristina. **A atuação do Serviço Social junto aos movimentos sociais**: uma experiência de estágio supervisionado em Serviço Social no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca – SP, 2015.

CARDOSO, Franci Gomes. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social: tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação das diretrizes curriculares. **Revista Temporalis**, n. 14, p. 31-53, 2007. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis-14-202208251944544791270.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARDOSO, Franci Gomes; LOPES, Josefa Batista. O trabalho do assistente social nas organizações da classe trabalhadora. *In*: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: Cfess; Abepss, 2009. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/7td9938a021b2W55LR0Y.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Estudos Feministas**, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?format=pdf>. Acesso em: 3 set. 2013.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas**. Curitiba: Appris, 2019.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade**. 2011. 303 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de Campinas, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/844459>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CEDES. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 1º set. 2023.

CERQUEIRA, Viviane Groppo Lopes. **Extensão universitária, Serviço Social e movimentos sociais: a experiência do Núcleo Agrário Terra e Raiz da Unesp Franca/SP – 1997-2007**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17720>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CFESS. **Assistente social no combate ao preconceito**. [Caderno 3] Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno03-Racismo-Site.pdf>. Brasília (DF): Cfess, 2016. Acesso em: 9 jul. 2023.

CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Cfess, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

CHAUI, Marilena. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 61, p. 118-126, 1999.

COSTA, Sandra Santos. **Serviço Social e questão racial no Brasil: a percepção dos jovens do centro cultural escrava Anastácia a partir do seu pertencimento étnico racial**. 2016. 102 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169859>. Acesso em: 3 set. 2013.

GRESS-SP. **Análise preliminar dos dados da enquete**. 2019. Disponível em: <http://gress-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Enquete-Comite-Combate-ao-Racismo.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. A Expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate e Crítica**, n. 5, p. 27-58, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

DAGNINO, Evelina. **¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES; Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110. Disponível em: https://www1.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/Publica%C3%A7%C3%B5es_da_COEDU/Referencial_Te%C3%B3rico/RT13_DAGNINO_Sociedade_Civil_Participacao_e_Cidadania.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAZ, Ruby Esther León. **Os reverses da ausência: as “questões raciais” na produção acadêmica do Serviço Social no Brasil (1936-2013)**. 2016. 368 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/19433>. Acesso em: 8 jul. 2018.

DURIGUETTO, M. Lúcia. Questão social, sociedade civil e lutas sociais: desafios ao Serviço Social. **Revista Conexão Geraes**, n. 4, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19921729-Questao-social-sociedade-civil-e-lutas-sociais-desafios-ao-servico-social-maria-lucia-duriguetto.html>. Acesso em: 1º set. 2023.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serviço Social & Sociedade**, n. 114, p. 290-310, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000200005>. Acesso em: 3 set. 2013.

EURICO, Márcia Campos. **Racismo na infância**. [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2022.

EXAME. **Alunos da PUC ocupam faculdade pedindo contratação de professora negra**. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/alunos-da-puc-ocupam-faculdade-por-contratacao-de-professora-negra/>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FAUSTINO, Deivison Mendes. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2629/1738>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **A questão social e as determinações reflexivas entre capitalismo, colonialismo e racismo**. [Seminários Temáticos] Ementário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. PUC-SP, p. 9, 1º semestre de 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 5, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/cdf.2014.14229>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERNANDES, FLORESTAN. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA, Camila Manduca. **O negro na gênese do Serviço Social (Brasil, 1936-1947)**. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

GALVÃO, Andréia. Marxismo e movimentos sociais. **Revista Crítica Marxista**, n. 32, p. 107-126, 2011. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo235artigo5.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

GERMANO, Grazielly dos Santos; COSTA, Kênia Gonçalves. **A universidade como território de resistência e conquistas das mulheres**: trajetórias socioespaciais das estudantes cotistas no ensino superior. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlacando/2017/TRABALHO_EV072_MD1_SA27_ID1237_17072017162922.pdf. Acesso em: 1º set. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º set. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis – RJ: Vozes, 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IEE. **Desafios da gestão social pública**: impacto social e estratégias de articulação municipal no âmbito do Programa de Renda Mínima da Prefeitura de Santo André – Família Cidadã. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2003.

KLEINSCHMIDT, Carin; SILVA, Jorgina Maria da. **Movimento popular e Serviço Social**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOGA, Dirce; NAKANO, Kazuo. Perspectivas territoriais e regionais para políticas públicas brasileiras. *In*: ABONG (Org.). **A Abong nas conferências 2005: criança e adolescente – assistência social**. São Paulo: Abong, 2005.

Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/11465/207/1/ABONG_Conf_2005_%20Cnas_Conanda.pdf. Acesso em: 1º set. 2023.

LEHER, Roberto. As atuais condições da educação Superior no Brasil (Entrevista). **Revista Libertas**, v. 21, n. 2, p. 727-735, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/36252>. Acesso em: 29 nov. 2023.

LEITE, Rozangela da Piedade. **O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17389>. Acesso em: 31 ago. 2023.

LIMA, Sandra Amêndola Barbosa *et al.* Movimentos sociais urbanos e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 8, 1982.

LIRA, Priscila Lemos. **Movimento de mulheres negras e o Serviço Social**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/51917>. Acesso em: 3 set. 2013.

LOPES, Josefa Batista. A relação Serviço Social-movimento social: indicações para um estudo. **Serviço Social & Movimento Social**. São Luís: EDUFMA, 1999.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz; CCBB, 1996. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/djnty/pdf/maio-9788575415177.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: privatização em questão. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3, p. 75-90, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643795/11288>. Acesso em: 11 de set de 2023.

MARCONSIN, Cleier. Serviço social e movimentos sociais: debatendo articulações no âmbito da formação profissional. **Revista Temporalis**, v. 20, n. 40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/30238>. Acesso em: 3 set. 2013.

- MARCONSin, Cleier. **Serviço Social e movimentos sociais**: um estudo no âmbito da formação profissional. [relatório final do estágio pós-doutoral] PUC-SP, 2019.
- MARQUES JR., Joilson Santana. Questão racial e Serviço Social: um olhar sobre sua produção teórica antes e depois de Durban. **Revista Libertas**, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18261>. Acesso em: 3 set. 2013.
- MARRO, Katia; DULCICH, Ramiro. **Serviço Social em movimento**: experiências universitárias de trabalhos e articulação com movimentos e organizações das classes subalternas na contemporaneidade. [Relatório de Pesquisa] Rio das Ostras – RJ: UFF-PURO, 2009.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso das abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. Série: Núcleo de pesquisa 1. São Paulo: Veras, 1999.
- MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MELUCCI, Alberto. **Entrevista concedida a Leonardo Avritzer e Timo Lyyra**. Revista Novos Estudos, n. 40. São Paulo: Cebrap, p. 152-166, 1994.
- MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, n. 17, p. 49-66, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451989000200004>. Acesso em: 20 set. 2023.
- MENDES, Jussara Maria Rosas; PRATES, Jane Cruz. Algumas reflexões acerca dos desafios para consolidação das diretrizes curriculares. **Revista Temporalis**, n. 14, p. 175-197, 2007. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis-14-202208251944544791270.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2010.
- MOREIRA, Gláucia de Oliveira; FERRARESI, Flávio Henrique; CARVALHO, Emanuel M.; AMARAL, Eliana. **Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil**: para quê? 2017. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>. Acesso em: 23 set. 2023.
- MOREIRA, Tales Willyan Fornazier. **Serviço Social e luta antirracista**: contribuição das entidades da categoria no combate ao racismo. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22945/3/Tales%20Willyan%20Fornazier%20Moreira.pdf>. Acesso em: 3 set. 2013.

MORO, Maristela dal; MARQUES, Morena Gomes. A relação do Serviço Social com os movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Temporalis**, v. 11 n. 21, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n21p13-47>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MST. **Conheça o legado da educação popular brasileira de Paulo Freire**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/19/conheca-o-legado-da-educacao-popular-brasileira-de-paulo-freire/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à universidade à universalização de direitos**: o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as políticas de ação afirmativa. Alexandre do Nascimento. Rio de Janeiro: Litteris. 2012.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: em busca de outra hegemonia. **Revista de Extensão da Universidade Federal da Paraíba**, n. 1, 1996.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Priscila Beralda Moreira de. **A intersetorialidade das políticas sociais na urbanização de favelas**: uma possibilidade para a concretização do direito à cidade? 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17515>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Educação superior e Serviço Social: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003. **Serviço Social & Movimento Social**, n. 96, 2008.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, p. 86-96, 2010. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2029/1262>. Acesso em: 20 set. 2023.

PEREIRA, Sofia Laurentino Barbosa. **As dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa: particularidades e unidade**. I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos, 2015. Disponível em: https://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo4/oral/10_as_dimensoes_teorico....pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RIBEIRO, Matilde. As abordagens étnico-raciais no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, v. 24, n. 79, 2004.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de igualdade racial e educação superior: perspectivas e desafios. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, 2018: Dossiê África-Brasil. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/417>. Acesso em: 23 set. 2023.

SANTOS, Aline M. dos. **Pesquisa militante**: outras metodologias frente à emergência de outras epistemologias. III Seminário de Metodologia do Projeto Alice. 2019.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Agendas & agências**: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. 2006. 607 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2006. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17220/2003%20D%20Renato%20Emerson%20Nascimento%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 maio 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. [e-book] Jundiaí – SP: Paco, 2014.

SANTOS, Gisele. Aparecida. dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SÃO PAULO (cidade). **Monitoramento e avaliação**. 2023. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/observatorio_socioassistencial/monitoramento/index.php?p=170850. Acesso em: 8 jul. 2023.

SÃO PAULO (cidade). **Portaria Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS nº 46 de 22 de dezembro de 2010**. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-assistencia-e-desenvolvimento-social-smads-46-de-22-de-dezembro-de-2010>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. *In*: MAIO, Marcos Chor;

SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz; CCBB, 1996, p. 41-58. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/djnty/pdf/maio-9788575415177.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

SHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA FILHO, José Barbosa da. **A questão do negro no curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal Fluminense**. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. *In*: SILVA, Cidinha da. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SOUSA, Regina Sueli de; CASTRO, Alessandra Gomes. **Movimentos sociais, direitos humanos e Serviço Social no Brasil**. Disponível em: <https://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Movimentos-Sociais-Direitos-Humanos-e-SS-no-Brasil2.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SOUZA, Aparecida Neri de. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100006>. Acesso em: 1º set. 2023.

TERRA. **PUC-SP terá cotas para professores e quer 37% de docentes negros em seis anos**. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/puc-sp-tera-cotas-para-professores-e-quer-37-de-docentes-negros-em-seis-anos,74a5223484400d310a40c3eb6e4903231st4kzpz.html>. Acesso em: 7 ago. 2023.

UNEAFFRO. **História**. Disponível em: <https://uneafrobrasil.org/historia/>. Acesso em: 7 mar. 2021.

VIEIRA, Luiz Vicente. **Os movimentos sociais e o espaço autônomo do “político”**: o resgate de um conceito a partir de Rousseau e Carl Schmitt. Col. Filosofia – 167. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

VITORIO, Kajali Lima. **O debate racial na agenda política do Conselho Federal de Serviço Social (Cfess)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59833>. Acesso em: 3 set. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. A dimensão política do trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 120, p. 677-693, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.004>. acesso em: 3 set. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teóricos-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. *In*: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: 2009. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/ZxJ9du2bNS66joo4oU0y.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2023.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a). está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa: “O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a questão racial (2003-2014): impacto na formação do assistente social na cidade de São Paulo”, cuja pesquisadora responsável é Priscila Beralda Moreira de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é conhecer e analisar a atuação dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no contexto de 2003 a 2014, identificando o impacto na formação do(a) Assistente Social em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo.

O Sr(a). está sendo convidado por participar dos cursos pré-vestibulares selecionados para a pesquisa no período de 2003 a 2014, contexto histórico escolhido para nosso estudo.

O Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

A sua participação não é obrigatória, nem remunerada e consiste na realização de uma entrevista semiestruturada, caso o Sr(a). aceite, que será norteada a partir de roteiro sobre o tema, disponibilizado ao Sr(a). antes do momento da entrevista.

A realização da entrevista será feita presencialmente em data e local previamente agendados. Seguiremos protocolo de distanciamento e utilização de máscara. Caso haja impossibilidade para o encontro presencial, realizaremos entrevista por meio eletrônico com a utilização da plataforma Teams. Esta entrevista seja presencial ou remota será gravada.

Ao aceitar participar dessa pesquisa, o Sr(a). estará contribuindo, a partir de seu olhar e sua opinião sobre os motivos que norteiam a existência e permanência de Cursos Pré-Vestibulares Populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial e sobre as particularidades desta experiência para a formação acadêmica do/a assistente social formado por IES localizadas na cidade de São Paulo.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o Sr(a). são mínimos e podem ser: desconforto ou possível constrangimento em responder o questionário, possibilidade de quebra de sigilo e divulgação de imagem. Diante disso, garantimos ao Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Além disso, será respeitado o direito de não responder qualquer questão presente no questionário, se assim o desejar.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social

Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado tanto o material eletrônico produzido durante a gravação da entrevista (vídeo), bem como, o material redigido com a transcrição do relato.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos. Nos responsabilizamos por entregar cópia da Tese após a finalização do estudo e defesa pública.

O Sr(a). pode entrar em contato, a qualquer momento, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP/PUC-SP) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/PUC-SP fica na Rua Ministro Godoi, 969 – sala 63C, Perdizes – São Paulo – SP, Telefone: (11) 3670-8466, E-mail: cometica@pucsp.br, e com a pesquisadora através dos contatos que constam junto ao campoda assinatura.

Este documento (TCLE) está elaborado em duas VIAS, que devem rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo Sr(a). pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. Este TCLE foi redigido conforme a Resolução do CNS 466/2012.

PRISCILA BERALDA MOREIRA DE OLIVEIRA

Pesquisadora Responsável
Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SPE-
Mail: priberalda@gmail.com
Telefone: (11) 94307-5655

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Assinatura e nome

CEP PUC/SP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PUC/SP – CAMPUS MONTE ALEGRE

Rua Ministro Godói, 969, Sala 63-C (Andar Térreo do E. R. B. M.). Perdizes, São Paulo – SP. CEP: 05015-001
Fone (Fax): (11) 3670-8466 | E-mail: cometica@pucsp.br

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Roteiro de perguntas para coordenadores

1- Me fale um pouco sobre você: nome, idade, relação com o ensino superior, escolha do curso, como chegou neste cursinho.

2- Nos fale sobre o contexto histórico em que este cursinho foi idealizado e quais as motivações principais para justificar sua necessidade.

3- Em quais territórios atuam? Por que a existência deste cursinho é importante nestes territórios?

4- A pauta racial é trabalhada por este coletivo? Com qual objetivo? Quem trabalha esta pauta e como?

5- Você é militante de algum movimento social? Qual? Nos fale sobre esta experiência?

6- Vocês se reconhecem enquanto movimento de cursos pré-vestibulares populares ou movimento negro que atua para o ingresso da população negra, pobre e periférica ao ensino superior?

7- A partir principalmente dos anos 2000 a ampliação do acesso ao ensino superior se materializou majoritariamente pelo ingresso via setor privado. Nesta realidade o vestibular deixou de ser única forma de ingresso a este nível de ensino. Como este cursinho olha e atua nesta realidade?

8- Nos fale sobre a prática educativa deste Cursinho: objetivo/finalidade (reforço para o ingresso no ensino superior/ “formação” política para o estudante trabalhador).

9- Qual o maior desafio para a resistência e permanência destes coletivos nos territórios periféricos da cidade?

Mapeamento do perfil de estudantes trabalhadores que frequentam estes coletivo: vocês têm retorno dos estudantes após ingresso e formação superior? Tem mapeamento de estudantes que ingressam mas não finalizam o ensino superior? Tem retorno de profissionais após a graduação para contribuir com este coletivo ou socializar pesquisas realizadas?

Roteiro de perguntas para assistentes sociais

- 1- Me fala um pouco sobre você: nome, idade, relação com o ensino superior, escolha do curso. Você sempre pensou em cursar uma graduação?
- 2- Nos conte como e porque chegou neste cursinho pré-vestibular. Este cursinho contribuiu para seu ingresso no Ensino Superior?
- 3- Você se lembra da sua rotina neste cursinho? (qual conteúdo era abordado, atividades em sala, atividade extrassala, relação com os professores e alunos etc.)
- 4- A questão racial era abordada neste coletivo? Se sim, como ela era trabalhada?
- 5- Pensando a questão étnico-racial como você se declara hoje? Você sempre se viu desta forma? Nos conte sua experiência sobre este tema no cursinho.
- 6- Por que escolheu o curso Serviço Social?
- 7- Nos conte sua experiência sobre a questão étnico-racial durante a graduação. (O tempo que permaneceu neste cursinho lhe possibilitou ingressar na graduação com uma melhor compreensão da pauta racial? A questão racial era abordada em sala de aula? Você participou ou promoveu eventos, ações, seminários etc. sobre esta pauta durante a graduação? Se lembra de ter participado de alguma discussão sobre esta pauta com professores, coordenadores, colegas de sala, colegas de outros cursos?)
- 8- No que se refere a sua atuação profissional como Assistente Social, a experiência neste cursinho lhe ofereceu alguma bagagem sobre a pauta racial que lhe acompanhe na sua trajetória profissional e pessoal?



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
(PUC-SP)



ANEXO A – PARECER PLATAFORMA BRASIL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MOVIMENTO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E A QUESTÃO RACIAL (2003-2014): impacto na formação do assistente social na cidade de São Paulo.

Pesquisador: Priscila Beralda Moreira de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65312022.9.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.871.458

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social (PEPG em SSO), vinculado à Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Priscila Beralda Moreira de Oliveira, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Dias Oliveira da Paz.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_2013240.pdf" Informações resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que "O objetivo da presente pesquisa consiste em conhecer e analisar a atuação dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no período de 2003 a 2014, identificando o impacto na formação do(a) Assistente Social em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo. Assim, pretende-se com este estudo compreender o papel dos cursos pré-vestibulares populares neste contexto.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 – sala 63C, térreo do prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05015-001
UF: SP **Município:** São Paulo
Telefone: (11) 3670-8466 **Fax:** (11) 3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



histórico marcado pela política pública de ampliação do acesso ao ensino superior majoritariamente via setor privado. A partir da experiência de assistentes sociais que de alguma maneira circularam por estes cursinhos, buscaremos analisar o impacto deste movimento na formação do/a Assistente Social nestas IES”.

Introdução:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a atuação dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no contexto de 2003 a 2014, identificando o impacto na formação do(a) Assistente Social em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo. O projeto ético político profissional do Serviço Social, como enfatiza o Conselho Regional de Serviço Social orienta a formação e o exercício profissional, sendo resultado de um processo histórico de construção coletiva, sob a direção das entidades nacionais da categoria (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO). Para Netto (1999) trata-se de um projeto que também é um processo, em contínuo desdobramento, de caráter aberto para, sem se descaracterizar, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios, ou seja, um projeto vivo e permeado pela conjuntura em que é experimentado. Neste sentido, entendemos ser a pauta racial, elemento fundamental para compreendermos a questão social e suas expressões na sociedade brasileira, e que como aponta Moreira (2020) tem sofrido qualitativo avanço sobretudo, considerando que as entidades profissionais do Serviço Social têm cada vez mais protagonizado essa discussão e incorporado essa pauta com um centralidade importante em suas agendas políticas. No que se refere ao recorte temporal que definimos para este estudo, apresentamos que este chão de 2003 a 2014, contemplado pelo governo de Lula (2003-2010) e Dilma (primeiro mandato 2011-2014), é marcado pela política pública de ampliação do acesso ao ensino superior e pela primeira experiência no país de uma IES pública a adotar a política de cotas raciais para o ingresso de negros e negras a este nível de ensino, sendo estas expressões das ações afirmativas no Brasil. Houve neste contexto histórico, como nos apresenta Amaral “et al” (2017) a ampliação do número de vagas no ensino superior brasileiro e a criação de turmas no período noturno em vários cursos de graduação não integrais. Estas modificações são conquistas de movimentos sociais dos quais podemos destacar o movimento negro que vem historicamente denunciando a falta de acesso da população não branca aos bancos universitários e que alcançaram como resposta, a implantação de políticas públicas para aumentar o acesso ao ensino superior com maior inclusão social destes



Continuação do Parecer: 5. 871. 458

grupos (AMARAL, “et al”, 2017, 03). Os autores destacam que entre as conquistas de políticas públicas para a ampliação, acesso e permanência ao ensino superior público está o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) iniciado em 2003, com previsão de encerramento em 2012, cujas ações previam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão, o estímulo à integração graduação e pós-graduação, bem como o fortalecimento de estratégias que visassem a inclusão social. Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008 pelo Decreto nº 7.234, objetiva ampliar as condições de permanência dos jovens no ensino superior público presencial, para evitar a repetência e a evasão. A assistência prevê apoio à alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, acesso à creche e suporte pedagógico de acordo com as necessidades pessoais (ARAUJO e LEITE, 2014; BRASIL, 2007; MENIN et al, 2008). O SISU (Sistema de Seleção Unificada), implantado em 2010, permite a utilização das notas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica; em 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior (p. 04). E voltada para a ampliação deste acesso via ensino privado, encontram-se O Programa Universidade para Todos (ProUni) concede bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, oferece isenção de tributos às instituições que aderem ao Programa. Estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, podem se candidatar e serão selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), valorizando os estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Esse Programa também incentiva a permanência dos estudantes nas instituições através da Bolsa Permanência, dos convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e ainda do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Este último possibilita, ao bolsista parcial, financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa e já atendeu, até o segundo semestre de 2014, mais de 1, 4 milhão de estudantes, 70% com bolsas integrais (p. 04). No que se refere a adoção de cotas raciais a UNB (Universidade de Brasília) foi a primeira IES a implantar uma política de ações afirmativas e a

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 – sala 63C, térreo do prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05015-001
UF: SP **Município:** São Paulo
Telefone: (11) 3670-8466 **Fax:** (11) 3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



utilizar o sistema de cotas raciais para negros e negras em seu vestibular em 2004. Vale registrar que – não sem pressão do movimento negro e do movimento de mulheres negras – a lei de cotas (Lei 2.711 de 29 de agosto de 2012) só foi aprovada em 2012. Com ela todas as instituições de ensino superior federais do país foram obrigadas a reservar parte de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, e negros, pardos e indígenas. Realidade que nos pauta o desejo de compreender se este recorte também se faz presente nos programas ProUni e Fies. Nesta perspectiva, nos interessa identificar e analisar este território em que o movimento dos cursos pré-vestibulares populares, no chão dos cursinhos que trabalham de maneira direta ou indireta a pauta racial, tecem suas relações para, nesta conjuntura (2003-2014), organizar e aproximar a classe trabalhadora preta, pobre e periférica ao ensino superior. Partindo do objetivo de nossa pesquisa, tomamos como indagações que nortearão a realização do nosso estudo: em que conjuntura surge o movimento dos cursos pré-vestibulares populares? Como a questão racial é pautada por este movimento? Com qual objetivo atuam junto a população negra, pobre e periférica? Como estes cursinhos olham e atuam neste contexto (2003-2014) em que o vestibular deixa de ser a única forma de ingresso na educação superior? Estes cursinhos organizam ações políticas junto a seus estudantes no que se refere a pauta racial? Qual o impacto da participação nestes cursos pré-vestibulares populares para a formação de assistentes sociais em IES na cidade de São Paulo? No que se refere as ações/articulações do movimento dos cursos pré-vestibulares populares, identificamos na realização da pesquisa exploratória entre o mês de agosto a outubro/20 o protagonismo dos cursos pré-vestibulares populares em alguma medida vinculados ao movimento negro, seja diretamente ligado a ele ou por meio de militantes que atuam fortalecendo a pauta racial nestes coletivos. Sobre a relação do movimento negro com os cursinhos pré-vestibulares Castro (2019) apresenta que apesar do movimento negro já se encontrar organizado, no início dos anos de 1980, não havia nenhuma ação coletiva que evidenciasse a presença do movimento negro nas instituições públicas de ensino superior do estado de São Paulo. O caráter combativo do Movimento Negro concentrava-se nas denúncias de violência, no extermínio policial contra a população pobre (majoritariamente negra) e na Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM-SP). Em 1986, tal realidade começou a ser mudada quando três entidades de representação da comunidade da USP foram ocupadas por diretores negros [...]. A conquista dessas entidades acentuou a necessidade cada vez maior de se trazer à luz o debate sobre a questão racial na USP, bem como discutir a ausência de negros nos bancos daquela universidade. Como consequência desse debate, veio a



formação do Núcleo da Consciência Negra da USP, que iniciou suas atividades em 1987 [...].

Em 1996, o Núcleo da Consciência Negra da USP, a contragosto da reitoria da USP, organizou o Cursinho do Núcleo da Consciência, voltado prioritariamente, para afrodescendentes e egressos das escolas públicas que não tinham condições de custear um pré-vestibular convencional (p. 199 e 200). Estes cursinhos constituem, como um meio de ação contrário ao projeto hegemônico do capital, pois combatem a forma e a estrutura atual que estabelecem os acessos aos mais altos níveis de educação e que esta intimamente ligado e submisso aos interesses do mercado, com a anuência do governo e a determinação política do Estado, por meio da hegemonia política, cultural exercida pelo bloco histórico no poder (CASTRO, 2019, p. 173). Outro ator importante na reflexão sobre os cursos pré-vestibulares populares

e que de acordo com Castro (2019) contribui para fortalecer o movimento negro e a luta pela democratização do ensino superior foi a Igreja Católica que por meio dos seus sacerdotes progressistas, adeptos da Teologia da Libertação contribui para a emergência de “novos movimentos sociais no país, em um momento em que o território da Igreja era o único lugar para se discutir as condições de vida e organizar as lutas populares” (p. 200). Na primeira metade dos anos 80, a Igreja Católica, através das Pastorais Sociais, da doutrina da “Teologia da Libertação” e das Comunidades Eclesiais de Base, favorece a discussão no seu interior, possibilitando que cristãos e leigos se mobilizem em torno da criação dos “Grupos de União e Consciência Negra” que, posteriormente, serão transformados nos “Agentes de Pastorais Negras” – APN’s (CARDOSO, 2002, p. 201). As APN’s em muito contribuíram para que “o acesso ao ensino superior entrasse na pauta dos movimentos negros por meio da ação prática da constituição de cursinhos pré-vestibulares populares” (CASTRO, 2019, p. 201). Neste caminho em 1993 nasce, ainda segundo o autor, uma das maiores e mais importantes expressões e referências da luta contemporânea pela igualdade racial e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Trata-se do pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), que surgiu no Rio de Janeiro por meio da influência e da ação militante de Frei David e, de outro lado, de militantes do movimento negro e popular que desejavam um movimento popular autônomo a qualquer instituição, o PVNC teve crescimento significativo durante os anos de 1993 a 1997 (CASTRO, 2019 p. 201). Divergências internas, levou “à criação, em 1997 em São Paulo, da Educação para Afrodescendente e Carentes (Educafro), sob a liderança de Frei David e dos Agentes Pastorais Negros (APNs)” (CASTRO, 2019, p. 201). Em 2009 pautado por divergências de concepções de movimento e posicionamento individuais levaram a Educafro a uma ruptura desbocando em mais um movimento na luta pela

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 – sala 63C, térreo do prédio Reitor Bandeira de Mello

Bairro: Perdizes **CEP:** 05015-001

UF: SP **Município:** São Paulo

Telefone: (11) 3670-8466 **Fax:** (11) 3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



democratização do acesso ao ensino superior e de combate antirracista, sendo ele a União de Educação Popular para Negros(as) e Classe Trabalhadora (UNEafro) “movimento social surgido a partir de contradições inconciliáveis no interior da Educafro” (CASTRO, 2019, p. 206). Deste contexto em diante, multiplica-se os Cursos Pré-Vestibulares Populares na cidade de São Paulo com destaque à pauta racial que se apresenta como um elemento importante na luta pelo acesso e permanência do/a negro/a nas IES públicas e privadas na perspectiva do enfrentamento da desigualdade racial também experimentada no acesso aos bancos universitários. Buscaremos com esta pesquisa analisar como estes cursinhos compreendem e atuam a partir da política pública de ampliação do acesso ao ensino superior que se efetiva majoritariamente via setor privado por meio dos programas ProUni e Fies na conjuntura que nos propomos a analisar (2003-2014). Nascimento (2014) nos traz um paradoxo sobre a existência e extinção dos cursinhos populares frente a política de acesso ProUni de maneira geral, a procura por cursinhos pré-vestibulares populares tende a diminuir por causa do PROUNI e SISU – o que para os cursinhos é um avanço acredita Eduardo Peterle. “Com o ENEM ganhando força como exame de acesso também enfraquece, porque eu posso fazer um bom ENEM e conseguir lugares nas universidades. Os cursinhos tinham um discurso sempre nos fóruns públicos que era assim ‘A gente trabalha para a gente se extinguir, a gente trabalha pelo nosso fim’, o sucesso do cursinho popular é quando ele não precisa existir mais. Com a ampliação de vagas, por exemplo. Atualmente, a gente tem 15% acho que jovens de 16 a 24 anos fazendo Ensino Superior. A ideia é chegar em 2022 com 30%. A tendência da democratização de acesso é extinguir o vestibular (p. 02). Nossas indagações se apresentam na contramão desta afirmativa, mesmo porque estamos em 2022 e esta extinção não aconteceu, queremos justamente entender as particularidades do movimento de cursos pré-vestibulares populares em uma conjuntura (2003-2014) em que o vestibular já não é a única forma de ingresso no ensino superior. Como afirma Castro (2019) “o papel do cursinho popular é o de denunciar a estrutura excludente que impede a maioria da população de ter acesso a universidade pública, e, ao mesmo tempo, o de lutar, desencadeando ações que visam mudar tais estruturas” (p. 251). Afirmção que expressa outra contradição que nos interessa analisar, já que a ampliação deste acesso se deu com investimento de recurso público no setor privado como nos revela a ampliação do FIES e institucionalização do PROUNI. Neste sentido, buscaremos com esta pesquisa compreender o papel dos cursos pré-vestibulares populares que trabalhava pauta racial na cidade de São Paulo nesta realidade contraditória da relação do Estado com a



sociedade civil por meio da política pública de ampliação e acesso ao ensino superior. A partir da experiência de assistentes sociais que de alguma maneira circularam por este território no período de 2003 a 2014, buscaremos analisar se o impacto deste movimento para levar a pauta racial para a formação do/a Assistente Social em IES na cidade de São Paulo.

Hipótese:

Os cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no contexto de 2003 a 2014, contribuem para formação crítica do(a) Assistente Social em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo.

Metodologia Proposta:

Escolhemos para direcionar nosso olhar nesta viagem peculiar de investigação e análise do nosso objeto o método histórico dialético em que “o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado (QUIROGA, 1991 apud LIMA e MIOTO, 2007, p. 40). A análise das informações obtidas durante a realização da pesquisa privilegiará enquanto referencial teórico as categorias centrais do pensamento marxista: a totalidade, a história e a contradição. De acordo com Minayo (2010) “é esse caráter de abrangência que tenta, de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento por meio da compreensão de todas as suas mediações e correlações, constituindo a riqueza, a novidade e a propriedade da dialética marxista” (p. 300). A dialética, enquanto método dialético de abordagem da realidade propõe que o pesquisador se coloque diante dos fatos, interrogando-se sobre todos os aspectos, procurando sua compreensão global e reconhecendo nele seu dinamismo

histórico com vistas a desvendar algo ainda não percebido de forma imediata. Neste sentido, optamos pela pesquisa social com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa apreende um nível da realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22). A escolha pela abordagem qualitativa se deu a partir da compreensão de que temos uma prática que perpassa “demandas, carências e necessidades”, e só é possível conhecê-las e identificá-las por meio da escuta do que o outro tem a nos dizer e não somente “trabalhando com indicadores,



com tabelas, com índices, com referências teóricas que a Universidade nos oferece” (MARTINELLI, 199, p. 24). Nosso objeto de estudo se constitui a partir de profundas contradições que nos parece ser pouco explorado nesta perspectiva de compreendê-lo e analisá-lo a partir dos sujeitos que o compõem. A pesquisa qualitativa que aqui recorremos nos direciona para analisar para além do que já se produziu sobre esta realidade, não se tratando de negar os fatos, mas de buscarmos compreender com maior cuidado particularidades e contradições deste território a partir das experiências dos diferentes sujeitos que o compõem. Neste sentido, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa não se coloca em oposição à pesquisa quantitativa. Pelo contrário, ambas “se complementam, pois a realidade abrangida por elas interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22). O que nos interessa neste estudo não é comprovarmos ou negarmos uma afirmativa inicial a partir de números, e sim identificarmos novos elementos sobre uma realidade inédita no país, quando pensamos o acesso em massa do trabalhador ao nível superior a partir de uma análise cuidadosa das contradições que direcionam este processo, com foco no papel dos cursos pré-vestibulares que trabalham a questão racial para o acesso da população preta, pobre e periférica ao ensino superior. Para este estudo recorreremos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo.

Critério de Inclusão:

A partir do objetivo geral do nosso estudo e de considerações possíveis com a aproximação do campo por meio da pesquisa exploratória realizada no mês de abril/2022 – momento em que já havíamos definido que a pesquisa de campo se realizará nos cursos pré-vestibulares populares localizados na cidade de São Paulo que trabalhem a pauta racial –, identificamos o protagonismo de dois cursos pré-vestibulares ligados diretamente ao movimento negro, sendo eles o cursinho “Educafro” e o cursinho “UNEafro Brasil”.

A escolha pelo terceiro cursinho que definimos como sujeito do nosso estudo se deu após vasta pesquisa na internet de cursinhos que atendessem aos seguintes critérios: se reivindicassem como movimentopopular, apresentassem a pauta racial como um pilar importante na formação crítica para o acesso ao ensino superior e estivessem localizados em regiões periféricas. Seguindo estes critérios chegamos no “Cursinho Popular Carolina de Jesus” que fica localizado na zona sul de São Paulo, Capão Redondo e a aproximação foi possível a partir do contato com liderança do território.

Norteadas pelo objetivo geral da nossa pesquisa escolhemos entrevistar:

- 03 Lideranças/coordenadore(a)s dos Cursos Pré-Vestibulares Populares definidos como sujeitos



deste estudo cujo vínculo tenha se realizado na conjuntura que definimos para nosso estudo (2003-2014).

01

liderança por curso.

- 01 militante do movimento negro que atua no cursinho selecionado cujo questão racial não se constitui centralidade sendo pautada por este sujeito.

Sendo esta realidade a do cursinho “Cursinho Popular Carolina de Jesus”.

Decidimos por definir como sujeito(a)s assistente sociais:

- 03 assistentes sociais que tenham vínculo com os cursinhos pré-vestibulares populares que trabalhem a questão racial antes ou durante a graduação, desde que esse vínculo se realize dentro do chão que definimos para nosso estudo (2003-2014).

Considerando o recorte temporal deste estudo, o que pode dificultar a aproximação aos sujeitos assistentes sociais que passaram por estes cursinhos neste período, escolhemos centralizar as entrevistas com estes sujeitos no Curso Pré-Vestibular Educafro em atenção a seu protagonismo no que tange a centralidade da pauta racial na institucionalização deste coletivo, assim como por ser a primeira e mais antiga experiência de cursinhos neste molde na cidade de São Paulo.

Metodologia de Análise de Dados:

Escolhemos para direcionar investigação e análise do nosso objeto o método histórico dialético em que “o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado (QUIROGA, 1991 apud LIMA e MIOTO, 2007, p. 40).

A análise das informações obtidas durante a realização da pesquisa privilegiará enquanto referencial teórico as categorias centrais do pensamento marxista: a totalidade, a história e a contradição.

Desfecho Primário:

Não se aplica

Desfecho Secundário:

Não se aplica

Tamanho da Amostra no Brasil: 7



Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a atuação dos cursos pré-vestibulares populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial no contexto de 2003 a 2014, identificando o impacto na formação do(a) Assistente Social em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar as particularidades, transformações e recorte racial da política de ampliação e acesso ao nível superior no Governo e Dilma (2003-2014)
- Analisar a relação entre Movimento Negro e o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares na cidade de São Paulo.
- Analisar o projeto ideopolítico que norteia a existência e permanência de cursinhos pré-vestibulares ligados a questão racial na cidade de São Paulo.
- Analisar o impacto da participação em cursos pré-vestibulares populares ligados a questão racial na formação de assistentes sociais em IES na cidade de São Paulo.

Os objetivos apresentados pela pesquisadora estão descritos e organizados de acordo no que diz respeito a forma, conteúdo e estrutura do projeto pesquisa apresentado que visa relacionar os cursinhos pré-vestibulares com a questão racial e a formação do Assistente Social nas IES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o Sr(a) são mínimos e podem ser: desconforto ou possível constrangimento em responder o questionário, possibilidade de quebra de sigilo e divulgação de imagem.

Benefícios:

Ao aceitar participar dessa pesquisa, haverá contribuição do sujeito a partir de seu olhar e sua opinião sobre os motivos que norteiam a existência e permanência de Cursos Pré-Vestibulares Populares que trabalham de maneira direta ou indireta a questão racial e sobre as particularidades desta experiência para a formação acadêmica do/a assistente social formado por IES localizadas na cidade de São Paulo.



A proposta de pesquisa apresentada pela pesquisadora não prevê riscos aos sujeitos participantes.

Quanto aos benefícios, a pesquisadora Priscila menciona que há expectativa de benefícios diretos e indiretos, considerando a relevância acadêmica e social deste estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto – OK;

STATUS = APROVADO

2. TCLE – OK;

STATUS = APROVADO

A pesquisadora esclarece com clareza no TCLE que a participação dos pesquisados não é obrigatória, nem remunerada. Consiste na realização de uma entrevista semiestruturada, norteada a partir de roteiro sobre o tema e disponibilizada ao entrevistado antes do momento da entrevista.

3. Ofício de Apresentação –

OK; STATUS= APROVADO

4. Projeto de Pesquisa –

OK; STATUS= APROVADO

O Projeto de Pesquisa está bem construído com excelente fundamentação e articulação



5. Autorização para realização da Pesquisa –

OK; STATUS= APROVADO

A Autorização consta dentre a documentação apresentada, pelos Cursos Pré-Vestibulares Populares pré-selecionados, relacionados com o movimento negro ("Educafro", "UNEafro) sendo que o "Cursinho Popular Carolina de Jesus" foi excluído da pesquisa empírica apesar de previsto no Projeto.

Em relação ao cronograma da Pesquisa, o levantamento de dados, está previsto para o ano de 2023.

6. Parecer de mérito acadêmico – OK; PENDENTE

6.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = PENDENTE – APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sítio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovamos integralmente o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2013240. pdf	28/12/2022 21: 12: 06		Aceito
Cronograma	digcronogramacorrigido. pdf	28/12/2022 19: 57: 19	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito
Outros	digitaeducafro2. pdf	28/12/2022 19: 55: 04	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito
Outros	digitalizadocarolina1. pdf	28/12/2022 19: 51: 06	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito
Outros	digitalizado2. pdf	12/12/2022 14: 08: 56	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 – sala 63C, térreo do prédio Reitor Bandeira de Mello

Bairro: Perdizes **CEP:** 05015-001

UF: SP

Município: São Paulo

Telefone: (11) 3670-8466

Fax: (11) 3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Outros	oficio.docx	18/11/2022 13:54:12	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	digitalizadorosto.pdf	13/09/2022 11:57:55	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	digitalizadotcl.pdf	13/09/2022 11:56:22	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito
Projeto detalhado / Brochura Investigador	digitalizadoprojetofinal.pdf	13/09/2022 11:53:25	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito
Parecer anterior	digitalizadoparecermerito.pdf	13/09/2022 11:51:47	Priscila Beralda Moreira de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO PAULO, 1º de fevereiro de 2023

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos (Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 – sala 63C, térreo do prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05015-001
UF: SP **Município:** São Paulo
Telefone: (11) 3670-8466 **Fax:** (11) 3670-8466 **E-mail:** cometica@puccsp.br