

**DETERMINAÇÕES REFLEXIVAS ENTRE CAPITALISMO, COLONIALISMO E RACISMO:
ASPECTOS PARA PENSAR A PERMANÊNCIA ESCOLAR EM CONSONÂNCIA COM OS
PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ÉTICA PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL**

**DETERMINACIONES REFLEXIVAS ENTRE CAPITALISMO, COLONIALISMO Y RACISMO:
ASPECTOS PARA PENSAR LA PERMANENCIA ESCOLAR EN CONSONANCIA CON LOS
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL**

Carola Carbajal Arregui¹
Helyene Rose Cruz Silva²
Juliana Fernanda da Silva³
Thais Ribeiro Esteves⁴

Resumo: O presente trabalho tece reflexões teórico-críticas a respeito das determinações do capitalismo, racismo e colonialismo na dimensão da permanência estudantil, a partir da experiência como assistentes sociais no espaço sócio-ocupacional da política de educação. Recorre às contribuições fundamentais de Deivison Faustino, que se embasa no pensamento de Frantz Fanon para pensar a escola "branca", eurocêntrica-colonial, como instrumento de quebra da noção de sujeito genérico e desafio para a permanência das(os) estudantes negras(os), o que impõe por

¹ Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade da República de Uruguai (UDELAR). Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pós-doutora em Economia pela Universidade Grenoble Alpes (UGA/França). Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Cidades e Territórios. ORCID: 0000-0003-0533-554X. E-mail: carolaarregui@gmail.com.

² Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestrado em Serviço Social pela mesma universidade. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão. Estudante de Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). ORCID: 0009-0001-2497-0226. E-mail: helyene@gmail.com.

³ Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)–França. Mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia. Estudante de Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). ORCID: 0009-0000-7866-4016. E-mail: social.juliana@yahoo.com.br.

⁴ Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestrado em Ciências Sociais – Avaliação e Gestão de Políticas Sociais pela Faculdade de Economia da Universidade Grenoble Alpes (UGA/França). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Jacareí; e docente da Universidade do Vale do Paraíba (Univap). Estudante de Doutorado em Serviço Social pela PUC-SP. ORCID: 0000-0002-2843-9360. E-mail: thais.resteves@gmail.com.

exigência uma política de educação essencialmente antirracista, em consonância com os princípios fundamentais do Código de Ética da(d) Assistente Social.

Palavras-chave: Colonialismo. Racismo. Educação. Permanência escolar. Serviço Social.

Resumen: Este trabajo teje reflexiones teórico-críticas sobre las determinaciones del capitalismo, el racismo y el colonialismo en la dimensión de la permanencia estudiantil, a partir de la experiencia como trabajadores sociales en el espacio sociolaboral de la política educativa. Se recurre a los aportes fundamentales de Deivison Faustino, quien se apoya en el pensamiento de Frantz Fanon para pensar la escuela "blanca", eurocéntrica-colonial, como instrumento que rompe con la noción de sujeto genérico y desafío para la permanencia de los estudiantes negros, que impone, como requisito, una política de educación esencialmente antirracista, en consonancia con los principios fundamentales del Código Ético del Trabajador Social.

Palabras-clave: Colonialismo. Racismo. Educación. Permanencia escolar. Trabajo Social.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Dizemo-lo mais uma vez: o racismo não é uma descoberta ocidental. Não é um elemento escondido, dissimulado. Não se exigem esforços sobre-humanos para o pôr em evidência (Fanon, 2018, p. 84).

O presente trabalho busca pautar, ainda que introdutoriamente, o debate em torno das determinações reflexivas entre capitalismo, colonialismo e racismo para pensar aspectos da permanência estudantil a partir das experiências de trabalho das autoras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e do processo de orientação de suas pesquisas de doutorado em curso no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEPGSS-PUC/SP).

Tendo como base de sustentação o método materialista histórico-dialético, as reflexões delineadas são resultado da revisão bibliográfica e de pesquisa documental, dialeticamente enriquecidas pelo levantamento de dados estatísticos. Foram priorizados o estudo de: i) produção bibliográfica, especialmente, de autoras(es) negras(os) do Serviço Social e das áreas de Ciências Sociais e Humanidades, para desvendar a intrínseca relação entre capitalismo, colonialismo e racismo; ii) produção bibliográfica e documental do Serviço Social, para compreender a necessária articulação dos aspectos teórico, metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos de uma educação antirracista, em consonância com os princípios

ético-políticos da profissão; e, iii) levantamento e análise de dados sociodemográficos e de estatísticas, com especial foco para as bases de dados da política de educação.

Parte-se do pressuposto que o Brasil, a partir de uma formação histórica racialmente fundada, reproduz relações sociais e econômicas profundamente desiguais, materializadas na vida cotidiana da população negra; e nesse sentido (re)afirma-se o combate às formas de preconceito como compromisso do Serviço Social, explicitado no Código de Ética profissional (CFESS, 2020). Desse modo, a constatação de Tiaraju Pablo D'Andrea (2020), quando ao se referir aos estudantes das periferias das cidades brasileiras identifica suas trajetórias como "trajetórias quebradas", é a mesma que se coloca como preocupação no cotidiano profissional das autoras, ao refletir sobre a permanência escolar de estudantes negras(os): "Trajetórias quebradas, porque muitas quebram no meio do caminho; enlouquecem com a frieza da universidade [...] com a falta dos pares da mesma cor de pele [...]" (D'Andrea, 2020, p. 33).

Como bem avaliou o Professor Dr. Deivison Faustino, na aula inaugural do PEPGSS-PUC/SP, em 04 de abril de 2022 (TV PUC, 2022), ao afirmar que, apesar dos avanços em relação à garantia de acesso à educação no Brasil, advinda de um processo que culmina na Lei n. 12.711/2012 ("*Lei de Cotas*"), a questão da permanência ainda é um grave problema, pois "*a universidade continua branca*". Assim, a questão da permanência não consegue ser enfrentada somente com programas de auxílio no âmbito da assistência estudantil, embora esses sejam fundamentais, pois não se resume somente às condições socioeconômicas dos estudantes, mas também às condições subjetivas e às dinâmicas que decorrem da própria estruturação dos sistemas de ensino, hegemonicamente eurocêntrico e colonialista.

Ampliar as condições de acesso das(os) estudantes negras(os) no espaço escolar e esperar que a assistência estudantil⁵ sustente a sua permanência ou que esses sujeitos alcancem a conclusão dos cursos de forma exitosa apenas pelo mérito, é uma exigência a-histórica. Parte-se do entendimento, então, de que não é possível, de forma fidedigna ao processo de aproximações sucessivas à realidade em busca da essência dos fenômenos, analisar os desafios postos à materialização do direito à educação no país sem considerar as

⁵ Aqui considera-se a assistência estudantil como a concessão de serviços e/ou auxílios financeiros, mas entende-se que existe um importante debate em relação à amplitude do conceito de assistência estudantil.

determinações de classe, raça e gênero na sociedade capitalista, a partir da particularidade brasileira.

Desse modo, é imperativo compreender o racismo como complexo constitutivo da realidade que se expressa (e se oculta) na vida cotidiana das(os) discentes, a escola como reprodutora dessa violência e a urgência de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais se pretende-se (re)pensar a permanência escolar de estudantes negras(os).

Nesses tempos em que as demandas institucionais vêm tentando impor respostas profissionais imediatistas e fragmentadas, o que contribui para limitar e fragilizar as estratégias coletivas de enfrentamento ético-político, é imperativo adensar nossa capacidade teórica de apreensão crítica da realidade social, sob a responsabilidade de que as ações cotidianas das(os) assistentes sociais afetam concretamente a vida dos sujeitos sociais atendidos e que essas ações inscrevem valores e finalidade de caráter ético, interferindo potencialmente na sociedade (Barroco, 2012):

É verdade que essa interferência ocorre independente da consciência individual dos profissionais. Além disso, não existe garantia de que o produto de uma ação conscientemente planejada será objetivado na direção proposta. No entanto, isso não anula o papel ativo da consciência nas ações práticas; portanto pode-se afirmar que o conhecimento crítico ou a falta dele e o comportamento político ou a sua ausência podem ampliar ou limitar a materialização da ética profissional, no âmbito de suas possibilidades históricas (Barroco, 2012, p. 32).

Nesse sentido (re)afirmam-se os princípios fundamentais (valores) presentes no Projeto Ético-Político profissional e explicitados no Código de Ética Profissional de 1993 (vigente), que definiu como valor central a liberdade e como demandas políticas a ela inerentes a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, com fundamento numa ontologia do ser social assentada no trabalho.

A emancipação é o valor de caráter humano-genérico mais central do Código de Ética (CE), indicando sua finalidade ético-política mais genérica. Os demais princípios (valores) essenciais: a liberdade, a justiça social, a equidade e a democracia são simultaneamente valores e formas de viabilização da emancipação humana. Esses valores foram assim situados entre os princípios fundamentais do CE: - Reconhecimento da liberdade como valor ético central; - [...] emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; - Posicionamento em favor da equidade e justiça social. [...] (Barroco, 2012, p. 58).

Dentre os Princípios Fundamentais (CFESS, 1993, p. 39), destacam-se nestes escritos:

Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; 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.

Orientadas(os) por esses valores, cabe às(os) assistentes sociais contribuir para a construção de uma educação comprometida com a educação para as relações étnico-raciais, preocupada centralmente com o enfrentamento ao racismo, a defesa e garantia de direitos humanos emancipatórios, numa perspectiva de totalidade social.

CAPITALISMO, COLONIALISMO E RACISMO: IMPACTOS NA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Certa vez, quando meu filho Daniel Teixeira tinha dez anos, chegou em casa muito irritado, dizendo que não voltaria à escola, pois não queria participar das aulas de história da escravidão. O responsável por aquele comportamento era um colega de sala branco, que, enquanto voltava para casa com Daniel, apontou para alguns garotos negros limpando para-brisas no semáforo, em troca de algumas moedas, e disse de maneira debochada: 'Aqueles meninos também são descendentes de escravos! É uma vergonha, né?' (Bento, 2022, p. 7).

A escola e a universidade, em suas formas vigentes, são instituições que foram criadas na modernidade, ou seja, se originam com o ideário da revolução burguesa. Nesse sentido, a educação constituiu-se como uma exigência da sociedade moderna para a construção da democracia burguesa. Os ideais referentes à educação - pública, universal, gratuita e laica - estão relacionados, portanto, com essa própria criação (Frigotto, 2017).

Dessa maneira, a educação foi concebida enquanto um direito social efetivo e "universalmente"⁶ garantido, como etapa fundamental do próprio processo de consolidação do modo de produção capitalista, isto é, como valor universal, sendo condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas. O Brasil, entretanto, como país da periferia do capitalismo, nunca constituiu a educação como um direito de fato, apesar da previsão legal na Constituição Federal de 1988. O diálogo com autores e a análise dos dados que serão apresentados neste artigo evidenciam que a não materialização do direito à educação para a

⁶ Aqui entende-se universalmente como "para todos". "Para todos" de determinada "nação".

população negra reporta ao lugar do racismo estrutural, que reproduz e reedita traços da sua formação sociohistórica e que naturaliza os modos em que se constituem as discriminações racializadas nas relações políticas, econômicas, jurídicas, sociais, culturais e educativas. Como afirma Almeida (2019, p.33) "comportamentos, práticas e processos institucionais racistas derivam de uma sociedade no qual o racismo é a regra e não a exceção".

Paralelamente, um dos instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é a educação. Nesse contexto, a educação deve ser compreendida no âmbito dos projetos societários em disputa. Na perspectiva das classes dominantes, a educação da classe trabalhadora deve dar-se a fim de habilitá-la técnica, social e ideologicamente como mão-de-obra para o trabalho. Já na perspectiva da classe trabalhadora, a educação é entendida como desenvolvimento de potencialidades e apropriação de "*saber social*" (Frigotto, 2017).

Mas qual "*saber social*"? Na produção de Karl Marx (*Manuscritos Econômico-Filosóficos*, 1844) e, posteriormente, de Lukács (*Para uma ontologia do Ser Social*, 1969), é possível encontrar a referência ao trabalho como fundante da relação entre homem e natureza e, assim, da constituição do ser social. Em seu sentido ontológico, o trabalho é compreendido como a atividade realizada pelo ser humano que, em interação com a natureza, transforma matérias em produtos que atendem e satisfazem às suas necessidades. Portanto, o trabalho faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade. Nesse sentido, compreende-se que toda a criação do gênero humano, por meio do trabalho em seu sentido ontológico, constitui uma riqueza universal. Contudo, na sociabilidade capitalista, além do estranhamento do ser humano em relação à sua própria produção, essa riqueza não é apropriada pela maioria. Se por um lado o capitalismo eleva o desenvolvimento das forças produtivas a um nível nunca visto anteriormente, mais distante os seres humanos ficam da generalidade humana.

Entende-se, portanto, o "*saber social*" como parte dessa riqueza humana que é socialmente produzida e que, assim, faz referência ao gênero humano. Mas, a partir disso, é importante problematizar alguns elementos que permeiam a "escola" enquanto uma criação da modernidade. O "saber" de universal passa a ser particular, a partir de uma narrativa europeia capitalista, produzida no contexto da modernidade. Ocorreu uma inversão na atribuição do

que é particular (narrativa europeia) enquanto sendo universal. A redução do “saber” da história da humanidade à história da Europa tem suas origens, pois, na sociedade capitalista.

Na contramão da narrativa eurocêntrica, Samir Amin (2021) e Walter Rodney (1975) afirmam evidências científicas de que a África constitui o berço da humanidade e que se localizam nesse continente, com os povos africanos, o desenvolvimento de tecnologias que constituíram grandes saltos para a humanidade como a agricultura, a escrita e a medicina. Os primeiros seres humanos foram melanodérmicos (Leakey, 2010), mas o racismo exclui a África e os afrodescendentes do centro do desenvolvimento humano para dar à Europa esse lugar, ignorando a antecedência e importância de outros povos. Assim, a educação entendida no sentido ontológico deveria, necessariamente, canalizar todos os esforços para desmontar o argumento eurocêntrico colonizador.

O colonialismo, além de configurar modos de subordinação na divisão internacional do trabalho, é “um processo de dominação que extrapola em muito a dimensão econômica da ordem social” (Faustino, 2022, p. 102). Serviu com toda a sua agressividade para estruturar o sistema capitalista de produção, mas seus dispositivos materiais e simbólicos colocaram os povos escravizados como não humanos, reduzindo a ideia de humanidade na Europa e deslegitimando outras formas de produção e crenças. O branco era o universal, o ideal; o negro era objeto, não podia ser reconhecido (Faustino, 2022).

Importantes marcos na política educacional brasileira, contra o argumento eurocêntrico-colonial, foram a promulgação da Lei n. 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino, a Lei n. 11.645/2008 e a Lei n. 10.639/2003, que incluíram no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Segundo Ribeiro (2014, p. 268) “as medidas, substanciadas por leis, são inovações no sistema de ensino; por isso, mesmo já em exercício, provocam debates e mobilizações no interior da administração pública e também na sociedade”. Há resistências no cumprimento da legislação bem como questionamentos acerca de sua legitimidade, dificultando a efetivação

das políticas de promoção da igualdade racial na educação, o que exige uma constante mobilização para que essas políticas sejam implementadas.

Tratam-se de importantes avanços no âmbito institucional, fruto de reivindicações do movimento negro, contudo importa salientar seus limites na ordem do capital. As consequências da colonização não se resolvem apenas com uma nova narrativa. O racismo se expressa na organização material do mundo, o colonialismo é ao mesmo tempo subjetivo e objetivo.

Faustino (2022) destacou a afirmação de Frantz Fanon que diz que o branco é quem cria o negro, e utiliza, inclusive, um neologismo - *especi(e)fico* - para dizer do negro criado como uma espécie rebaixada, explicando que

[...] um dos problemas que emerge daí tem a ver [...] com a natureza relacional da identidade. Se o Eu necessita de um Outro para tomar consciência de si, ao criar o negro como '*especi(e)fico*', apartado e estranhado da universalidade humana genérica, o europeu colonialista cria a si próprio como branco, estranhando-se, portanto, daquilo que é o seu Outro (Faustino, 2022, p. 76).

Frantz Fanon (2008 *apud* Faustino, 2021) vai nos apresentar por "interdição do reconhecimento", essa exclusão do *negro* (criação do branco) como parte da humanidade

[...] diante desse estranhamento (colonial), o *Outro* não se lhe aparece - embora continue sendo - como elemento constituinte do *Eu* (Sekyie-Otu, 1999). Em consequência, a dimensão humano-genérica, historicamente presente em cada particularidade universal, aparece como própria apenas uma delas: o pretense senhor (branco). Por conseguinte, o europeu, em seu movimento antropofágico de descobrir-se sujeito da história em contraposição à natureza, ao dizer 'o que é o humano', com as mãos cheias de sangue e a consciência turva pelo véu do racismo (Du Bois, 1999), consegue apenas descrever a si mesmo, excluindo como menos ou não humano qualquer outro que não lhe pareça ele próprio (Faustino, 2021, p. 465).

Nomeando então de "estranhamento colonial" a cisão entre o indivíduo colonizado e a dimensão genérica da sua humanidade (devido à dimensão humana do negro ter sido ontologicamente negada pela colonização), Faustino (2021) reafirma a expressão mais dramática do problema colocado por Fanon:

o negro (*noir*) não existe em-si, enquanto ser substantivo; é apenas uma abstração (*négre*) produzida por uma *Weltanschauung* reificada da sociabilidade colonial e, devido a esse estranhamento, a sua presença/existência é atestada, apenas, como predicado à agência do 'verdadeiro' sujeito (branco/colonizador). Diante dele, portanto, sua resistência ontológica desfaz-se em um vazio dolorosamente nauseante (Fanon, 2008 *apud* Faustino, 2021, p. 13).

E nesse contexto do branco como universal e da “desumanização e demonização monstrificada do negro” (Faustino, 2022, p. 76), o sofrimento produzido é enorme, podendo a pessoa negra interiorizar o olhar violento do branco e tomar-se de uma enorme preocupação:

Daí a preocupação excessiva das pessoas negras, quando em espaços tidos como brancos, de policiar a própria linguagem em direção à interiorização da norma (considerada) culta; a procura consciente e inconsciente de uma autocontenção corporal que disfarce sua suposta ausência de civilidade; a busca constante pela interiorização dos valores éticos estéticos próprios à cultura europeia [...] (Faustino, 2022, p. 81).

Clóvis Moura (1988) vai demonstrar que é uma exigência falar de escravidão ao falar de luta de classes, tanto porque as lutas de resistência contra a reificação contribuíram para o desgaste do sistema escravista, quanto por que o negro é sujeito histórico, não havendo capitalismo sem escravidão e sem colônia. Neste sentido, a raça vai se emaranhando com as questões de classe e quando rui o sistema escravista, as classes dominantes brasileiras dispensam a população negra e elegem o trabalhador europeu como o modelo ideal de trabalhador, onde o “trabalhador livre devia ser branco e o negro deveria transformar-se em marginal” (Moura, 1988, p. 89).

Marginal, pelo ocultamento, apagamento, silenciamento dos trabalhadores negros, que aparecem historicamente desprovidos de sua condição racial. Nesse contexto, Ferreira (2020 p. 36), ressalta:

Os imigrantes europeus foram os responsáveis pela formação da classe trabalhadora e com eles vieram as correntes anarquistas e socialistas que possibilitaram, na década de 1930, a explicitação de uma questão social no país. Os negros? Esses, após a abolição, saem de cena. Perdendo a centralidade no sistema produtivo baseado na escravização de seus corpos, perderam importância na sociedade que se pretendia baseada em relações de trabalho livres e assalariadas (Ferreira, 2020 p. 36).

Dessa forma, a relação intrínseca entre capitalismo, colonialismo e racismo, no Brasil, consolida-se historicamente pela perpetuação de posições heirarquizadas e subalternizadas, sob a aparência de um Estado-Nação, protetor acima das classes sociais.

Isso ajuda a explicar por que no nosso país a educação - mesmo em sua versão institucionalizada, nunca foi concebida como um direito social de fato, universal (para todas(os) brasileiras(os)).

A EXIGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DA (O) ASSISTENTE SOCIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO PÓS-PANDÊMICO

Ao considerar o recente tempo do governo necropolítico⁷ bolsonarista⁸ e de pandemia da COVID-19, as questões que envolvem a educação pública no geral, o acesso e a permanência escolar em específico, foram agravadas. Nesse contexto, de agudização das condições de vida, a necessidade de sobrevivência se impõe à necessidade humana pela educação. Este cenário aprofundou sobremaneira a “quebra” nas trajetórias da juventude brasileira, que tem classe, raça e gênero.

Ao refletir sobre educação e negação, Carneiro (2023, p. 309) nos apresenta e elucida que “uma das questões mais candentes que envolvem o negro e a educação diz respeito aos processos de exclusão dos negros da escola que se refletem nos indicadores de evasão escolar, em especial de meninos e jovens negros”.

Nesse pós-pandemia, novas (e antigas) questões que envolvem o direito à educação no Brasil - como o acesso e a permanência - estão evidenciados no cotidiano de vida dos sujeitos estudantes e, conseqüentemente, no cotidiano do trabalho profissional, e ganham novos contornos na particularidade do contexto do capitalismo pós-pandêmico. As narrativas que coadunam com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social têm apontado hegemonicamente que a sociedade vivencia e sofre os efeitos de uma crise sanitária, social e política sem precedentes; e, que é notório o agravamento das desigualdades estruturais sendo preciso compreender que têm suas determinações mais amplas na crise do capital. As expressões da questão social acentuadas nesse período têm suas origens, pois, no próprio sistema capitalista, em sua fase mais devastadora de direitos, com o avanço neoliberal e do conservadorismo.

⁷ Conforme o filósofo camaronês Achille Mbembe a necropolítica é concebida como projeto político de subjugação que se sustenta a partir da imaginação da desumanidade de povos ou grupos, é a gestão da morte como projeto de criação de mundo, representa um conjunto de ações articuladas ou inarticuladas que subjugam a vida ao poder da morte, expressando um projeto de matar, deixar morrer ou ainda de fazer viver em mundos de morte (Piza, 2022).

⁸ No contexto da ascensão do governo Jair Bolsonaro à presidência do Brasil em 2019 foram tomadas uma série de medidas pelo Ministério da Educação (MEC) que acentuaram a histórica dualidade de ensino da política educacional brasileira - tais como: o seu desfinanciamento; o reforço de um projeto educacional conservador (a exemplo da iniciativa de programas de escola cívico-militar e do *homeschooling*); a aceleração de ações no sentido de ampliação do ensino à distância em todos níveis escolares; a decisão pela manutenção do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em tempos de pandemia.

Para Harvey (2020 *apud* Antunes, 2020), a COVID-19 exibiu todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça, ocultadas no discurso de “estamos juntos nesta guerra”. Arregui e Raichelis (2021) referenciam a produção de Wallace (2020), para destacar que a pandemia não se tratou de uma tragédia inesperada, mas consequência das práticas predatórias e extrativistas do capital, com sérias consequências para a preservação do planeta e da vida. Por sua vez, Faustino (2020) destaca a conveniência desse projeto de morte na eliminação de pessoas negras, ressaltando, inclusive, que mesmo nesse período, a polícia mais mortal do mundo continuou matando homens e mulheres negras(os) no país.

Aliás, Faustino (2020) nos provoca a pensar qual a explicação para que um país como o Brasil, conhecido internacionalmente por ter um sistema de saúde gratuito e universal, tenha perdido tantas vidas para a COVID-19 somando mais de 700.000 mortes em maio de 2023, de acordo com o Painel Coronavírus do Ministério da Saúde – sendo a quantidade de pessoas negras mortas muito maior que a de brancas. Sugere-se que há um projeto de segregação neocolonial e de extermínio, favorável aos objetivos de acumulação de capital nos países periféricos e que a gestão da pandemia realizada pelo então governo brasileiro refletiu a continuidade do projeto de genocídio que remete à fundação do Brasil colonial. A partir dessa compreensão, uma sucessão de intencionais ações vai culminar em dados e manchetes como: “Dados do SUS revelam vítima-padrão de Covid-19 no Brasil: homem, pobre e negro” (Soares, 2020), “Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil” (Viñas; Duran; Carvalho, 2020), “Negros têm mais risco de morrer de Covid mesmo no topo da pirâmide social, diz estudo” (Balthazar, 2021). De certo então, não, a pandemia não foi “democrática”. Ainda que corpos pretos ou brancos possam se contaminar e morrer, são os pretos os que são lançados à sorte.

É nesse contexto, pois, em que a necessidade pela sobrevivência se impõe a necessidade humana pela educação, que se ampliam os desafios para a materialização do direito à educação no Brasil. Na particularidade brasileira os retrocessos experienciados evidenciam que os problemas do país têm raízes históricas e pouco foram enfrentados em suas bases, o que corrobora para a persistência das questões referentes ao acesso e à permanência escolar, e dos inúmeros desafios colocados à defesa da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Anteriormente à pandemia, em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD Continua) identificou que a taxa de analfabetismo estava em 6,6% (ou 11 milhões de pessoas), sendo que para os corpos pretos, a taxa era maior do que para brancos (8,9% e 3,6%). Ainda segundo essa pesquisa, 51,2% (ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram o ensino médio e 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado; desse total, 71,7% eram pretas(os). Entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 89,2%; no que diz respeito à evasão escolar, levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio (IBGE, 2019). Já na pandemia, dados do PNAD Covid de setembro de 2020 mostraram que 4,3 milhões de alunas(os) não brancas(os) (negros, pardos e indígenas) da rede pública ficaram sem atividade escolar em casa durante a pandemia contra 1,5 milhão de estudantes brancas(os) sem atividades, demonstrando quem são as crianças mais prejudicadas pela falta de acesso às atividades escolares neste período (Sousa, 2020). A Cepal (2022), ao analisar a realidade da América Latina e do Caribe após três anos de pandemia afirma que o continente sofreu o apagão educacional mais prolongado no âmbito internacional (em média 70 semanas de fechamento dos estabelecimentos educacionais frente à 41 semanas no resto do mundo), exacerbando as desigualdades em matéria de acesso, permanência e qualidade educacional e afetando quase 50% de todas(os) as(os) adolescentes e crianças latino-americanas, que vivem em situação de pobreza e são preponderantemente, negras(os), indígenas e imigrantes.

Na realidade da educação profissional e tecnológica, o último relatório de indicadores sociais publicado, em 2021, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) mostrou através de levantamento realizado no módulo de coleta da Plataforma Nilo Peçanha, que 52% das(os) alunas(os) que declaram informações sobre a renda familiar estão na faixa de Renda Familiar Per Capita (RFP) menor que 1 salário-mínimo e 71% possuem RFP menor que 1,5 (um e meio) salários mínimos. O levantamento evidenciou também os dados de classificação racial de 76% das(os) estudantes. Observou-se que a maioria são das raças parda, preta, amarela e indígena e se concentram na RFP até 1 salário-mínimo, em contraposição com a realidade das(os) estudantes da raça branca (62%) que se concentram

na RFP até 1,5 salários-mínimos. Conclui-se assim que as diversas classificações raciais também se concentram, em sua maioria, nas faixas de rendas mais baixas.

Esse cenário revela muitos desafios dessa realidade complexa e multifacetada que caracteriza a dinâmica do racismo no Brasil e que torna imperiosa a postura crítico-investigativa por parte de assistentes sociais que atuam no espaço sócio-ocupacional da educação profissional e tecnológica.

A pesquisa, longe de ser um luxo intelectual, é uma necessidade de realização consequente do trabalho do(a) assistente social, aliando e construindo mediações da dimensão técnica-operativa da profissão, em consonância com capacidade de analisar as condições históricas e estruturais em que se desenvolve o exercício profissional.

Ao mesmo tempo, os efeitos destrutivos da colonização foram atualizados e intensificados com a pandemia. Esse recrudescimento foi enfrentado em um contexto em que a educação foi reforçada no lugar de um peso para sociedade, tanto que os recursos dessa política foram ainda mais atacados pelo então Ministro da Economia, Paulo Guedes, justificando ser o caminho possível para viabilizar o auxílio emergencial (Modenesi; Souza; Conceição, 2021).

Faz-se necessário lembrar que o Estado é disputado por projetos societários e as políticas sociais brasileiras são colonizadoras desde a sua origem. O Estado colonizador, penal, conservador, economicamente gerenciado para o capital, vem operando uma clara tendência de redução das políticas sociais e de dispositivos protetivos que poderiam reduzir as desigualdades e combater as violências, sobretudo de raça e gênero, mas ao contrário, as reforça. Presenciou-se naquele governo Bolsonaro a extinção ou esvaziamento de 75% dos conselhos de direito e comitês nacionais (JORNAL, 2021) responsáveis por incluir a participação popular nas discussões sobre políticas públicas. Mais um mecanismo da colonização do Estado dificultando a discussão e disputa pelo fundo público e colocando-o a favor dos opressores. E essa violência do Estado colono se opera nas políticas sociais inconsistentes, centralizadoras, autoritárias, moralizantes, meritocráticas, eugênicas.

Nessa esteira, o Estado negou o acesso aos direitos sociais básicos e lançou mão da repressão sobretudo sobre a população negra, haja visto o encarceramento em massa que se presencia no país. Faustino (2010) chama atenção para o discurso da criminalização que reforça estereótipos na população negra que, ainda que sobrevivam a mortalidade corpórea e simbólica, fica condenada a uma vida sem perspectivas, e legitima a violência do Estado.

A partir de 2023, no governo Lula da Silva, presencia-se uma promessa de abertura ao diálogo do Estado com a sociedade ilustrada pela criação, no primeiro mês da sua nova gestão, do Conselho de Participação Social e de um Sistema de Participação Social Interministerial, pelo qual "reafirma seu compromisso de manter a interlocução permanente com os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil na construção de políticas públicas⁹". Ademais, instituiu o Ministério da Igualdade Racial com o objetivo de promover políticas públicas para combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades para as pessoas negras.

Mas há muito que se caminhar e, por tudo, nunca foi tão urgente pautar uma política de educação que seja essencialmente antirracista e rompa na raiz com o racismo das nossas escolas. Entende-se que a educação expressa o racismo institucional, quando numa situação de ofensa direta (no sentido de uma difamação), por exemplo, não a torna pauta de debate com a comunidade, tratando como questão individualizada o que tem raízes históricas e coletivas; o racismo institucional está expresso de certo também, quando no processo de ensino não toma-se como referência autoras(es) negras(os) (transmitindo a ideia de que pessoas negras não são inteligentes e ofertando apenas a identificação com o passado escravista); ainda quando ignora (ou condena) as importantes vivências cotidianas das(os) estudantes, advinda das experiências com as religiões de matrizes africanas; é reforçado toda vez que a escola não olha para si para debater o aprendizado, a retenção ou evasão de estudantes negras(os), pensando o racismo como relevante; a instituição é racista em cada uma das suas ações que desconsidera a raça em sua diretriz, incluindo a construção dos projetos políticos pedagógicos ou sempre que o tema da educação antirracista não estiver na pauta de formação de professores e técnicos administrativos da área.

Questão, que já foi introduzida e problematizada no debate político e acadêmico do Serviço Social pelas contribuições e lutas de pesquisadoras(es), professoras(es) e militantes negras(os), Eurico (2013, p. 293) evidencia que "o Código de Ética Profissional do Assistente Social, aprovado em 1993, é o primeiro código profissional do Serviço Social que introduz a questão da não discriminação como um de seus princípios fundamentais"; o que é corroborado

⁹ PRESIDENTE Lula cria Conselho de Participação Social e reconstrói ponte com os movimentos. **Planalto**. Brasília: Presidência da República, 30 jan. 2023. Diálogo. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/01/presidente-lula-cria-conselho-de-participacao-social-e-reconstrui-ponte-com-os-movimentos>. Acesso em: 23 maio 2023.

por Bonifácio, Vitorio e Deus (2018, p.432), quando afirmam que formalmente, a categoria profissional de assistentes sociais, desde 1993, reconhece a questão racial como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Contudo, e no contexto histórico e contemporâneo de persistência e agudização dos traços do racismo estrutural na sociedade brasileira agravados no contexto da pandemia, há exigência de posicionamentos e práticas antirracistas, conforme aponta Nota Técnica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2022).

A Nota Técnica evidencia a necessidade da coleta e qualificação de dados sobre os quesitos raça, cor, etnia, como referências fundamentais para a produção de indicadores de diagnóstico, planejamento e execução das políticas, assim como para avaliação da redução dos impactos do racismo institucional. Consolidar indicadores não se esgota na mera coleta de dados cadastrais das(os) estudantes, exigindo unidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, em consonância com os princípios ético-político da profissão (CFESS, 2022).

“O preenchimento do dado requer uma análise acerca do véu que separa a(o) profissional e a população atendida” (Eurico, 2018, p. 526) e na política de educação a coleta do quesito raça/cor é imprescindível para o entendimento das particularidades e das desigualdades étnico-raciais educacionais, propondo ações antirracistas que contribuam com a permanência de estudantes negras(os). Nesta perspectiva, na luta contra o racismo, dar visibilidade a partir do levantamento de dados com a coleta do quesito raça/cor é requisito e condição para o combate do mito da democracia racial.

A coleta desses dados, por conseguinte, mune assistentes sociais para o desmonte de argumentos meritocráticos na ocasião em que estudantes negras(os) não permanecem no seu percurso escolar, como se a elas(es) faltassem esforço, preterindo que a desigualdade racial tem a sua origem em bases estruturais e superestruturais. A leitura crítica deve ser norteadora de investigações que busquem compreender a quantidade de estudantes negras(os) que solicitam e/ou acessam benefícios dos Programas de Assistência Estudantil¹⁰, bem como

¹⁰ A assistência estudantil na educação federal tem suas normativas determinadas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes – Decreto nº 7234 de 2010), e a sua operacionalização tem sido a principal requisição de assistentes sociais nos IFs. De acordo com Prada e Surdine (2018, p. 285) “a forma como está regulamentado o Pnaes promove uma disputa em torno da quantidade de recursos destinados aos programas universais e seletivos, e o que prevalece é a focalização, seletividade e residualidade”.

embasar avaliações permanentes sobre a efetividade das ações para a permanência desses estudantes. A realidade concreta, iluminada pelos aportes teórico-metodológicos e ético-políticos, é, portanto, o que dá embasamento ao aporte técnico-operacional.

Na gestão de Programas de Assistência Estudantil, especificamente quando em relação aos benefícios em forma de auxílios, é fundamental problematizar com toda a comunidade escolar a lógica neoliberal que comprime o orçamento das políticas sociais públicas, reduzindo seu alcance. Assim, é preciso manter-se na disputa pelo orçamento institucional visando contemplar metas e indicadores voltados à redução das iniquidades raciais. É importante intensificar as iniciativas de educação permanente, contemplando abordagens sobre racismo institucional e seu enfrentamento, que possam reverberar, por exemplo, em estratégias de acolhimento a estudantes negras(os). É tarefa pautar e contribuir com o desenvolvimento de ações para a aproximação física e cultural entre a Instituição de Ensino e essa população, perseguindo a eliminação de entraves que os impeçam de acessá-la. É necessário lutar pela adequação da infraestrutura de serviços às necessidades da população negra, pensando, por exemplo, na biblioteca ou refeitórios, bem como promover ações que reverberam na difusão e comunicação institucional do princípio da equidade para toda a comunidade escolar. Igualmente importante é organizar atividades coletivas que promovam, valorizem e facilitem a troca de experiências e entre estudantes, e o agrupamento de trajetórias de questões vividas em comum por elas(es), se atentando, problematizando e colocando em pauta coletiva os traços estruturais do racismo e das trajetórias "quebradas" do direito à permanência escolar (CFESS, 2020).

Com efeito, Angelo (2019) analisa a dimensão político-pedagógica do trabalho da(o) assistente social na inter-relação com os docentes e estudantes, admitindo que a permanência depende, também, do sujeito profissional que atua cotidianamente com as(os) estudantes e, portanto, se processa além dos conteúdos acadêmicos, ao pressupor uma prática permeada de ideologia e visão de mundo. Nessa perspectiva, afirma que, identificadas as dificuldades, é preciso construir com intencionalidade de ação do serviço social junto aos docentes, estudantes, gestores, movimentos e coletivos sociais e territórios, para analisar criticamente todas as questões que atravessam a trajetória escolar das(os) estudantes negras(os).

Nesse contexto, torna-se imperativa a perspectiva de uma dimensão política e coletiva de luta antirracista como constitutiva da atuação profissional do Serviço Social (Fornazier;

Gonçalves; Favaro, 2023), permeando os diversos espaços do cotidiano dos Institutos Federais e dos territórios, envolvendo estudantes, professores, técnicos, gestores e movimentos/coletivos negros, bem como movimentos e coletivos sociais.

Dimensão política que está em permanente disputa, pois como bem lembrou a Professora Luciana Alves (NCA-SGD, 2022), na ocasião da sua palestra sobre o tema racismo e educação antirracista, organizado pelo Núcleo de Estudos sobre Crianças e Adolescentes com Ênfase no Sistema de Garantia de Direitos do Programa de Pós-graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 27 de maio de 2022, o racismo institucional é reforçado ainda, a cada vez que a escola não analisa que o racismo instaura sentimento de ameaça, fazendo com que o estudante negro se angustie e preocupe com a autodefesa da sua subjetividade enquanto o branco está preocupado em assimilar os conteúdos.

Carneiro (2023, p. 313) inclusive ressalta “a escola como espaço de negação de sujeito, de processos permanentes que constituem as formas de produção social da inferioridade intelectual dos negros, uma das dimensões do epistemicídio”.

Por tudo, essa política educacional meritocrática se coloca servil à violência colonizadora, pois regula o acesso e a permanência a partir do esforço individual, competência, produtividade, desconsiderando a origem de classe, raça e gênero dos estudantes.

O governo bolsonarista nos deixou imensos desafios para uma educação antirracista e uma educação para as relações étnico-raciais, expressos nos discursos de ódio e nas graves ameaças às escolas e universidades, como as ocorridas no início de 2023 no Brasil, que resultou na morte de uma professora por um estudante após o mesmo proferir ataques racistas¹¹ dias antes, na escola Thomazia Montoro. Esse é um exemplo de como temos um longo caminho a percorrer.

¹¹ ALUNO autor de ataque em escola teria proferido xingamentos racistas e avisou nas redes o que faria, diz jornal. **Terra**. São Paulo, 27 mar. 2023. Notícia-Brasil-Cidade. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/aluno-autor-de-ataque-em-escola-teria-proferido-xingamentos-racistas-e-avisou-nas-redes-o-que-faria-diz-jornal.dd6d465b6187b05bcff197b04f016da0r12r5e6l.html>. Acesso em: 23 maio. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram mais de trezentos anos de mulheres negras escravizadas, estupradas, violentadas de diferentes formas. O nosso país herda esse passado que ainda grita. Mas herda também a resistência das mulheres daquele tempo - Dandara Palmares; Luiza Mahin; Anastácia; Tereza de Benguela. Você conhecerá a história de cada uma dessas mulheres, eu te prometo. Juro. [...] Voe, Moana Mayalú! Voe! Mas nunca tire os olhos da história. Da sua história e da de tantas outras mulheres - as que não puderam voar, as que abriram caminho para que você pudesse. No chão da vida concreta, real, se forjam os voos. Nunca esqueça (Petroni, 2020, p. 10).

Fica evidente que a formação histórica brasileira é racialmente fundada e que nunca deixou de reproduzir relações sociais e econômicas profundamente desiguais, que se materializam na vida cotidiana, sobretudo, da população negra.

Os dados apresentados neste trabalho apontam para o fato que a população negra está no topo das estatísticas dos maiores índices de desemprego, subemprego, pobreza, baixa escolaridade, evasão escolar, outras violações e violências, que se originam da condição racial. Não há dúvida, portanto, de que o trabalho de assistentes sociais tem relação direta com as demandas da população negra, sendo o empenho ao combate de todas as formas de preconceitos um princípio ético que deve ser obrigatoriamente assumido por toda a categoria.

Ademais, na política de educação, o trabalho do Serviço Social, em consonância com o projeto hegemônico profissional, pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS, 2013). Nesse sentido, compreende-se que uma educação antirracista remete às exigências do gênero humano, numa leitura ontológica. Segundo Eurico (2018, p. 528):

O debate está posto e cabe às(aos) profissionais se engajarem na luta contra todas as formas de exploração/ opressão, caminho indispensável rumo à efetivação do projeto ético-político profissional do Serviço Social, explicitado no Código de Ética de 1993, que dentre seus princípios reconhece a liberdade como valor ético central, propõe a defesa intransigente dos direitos humanos, o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e a não discriminação como princípios éticos fundamentais.

No cotidiano de trabalho profissional na educação, ganha destaque nos atendimentos do Serviço Social o contato com trajetórias de estudantes negras e negros em suas

dificuldades no acesso e na permanência escolar. Não se trata de um acaso, de experiências individuais "isoladas". São meninas e meninos, jovens que têm sua singularidade permeada pela particularidade brasileira. A instituição escolar, que oferta ações e programas de acesso e de permanência escolar, continua de forma hegemônica branca e patriarcal, não universal, configurando-se como um espelho sem reflexo para as(os) estudantes negras(os) que se deparam com um mundo que não se parece com elas(es). E, conseqüentemente, é parte responsável pelas "quebras" nessas trajetórias.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019) baseados em Araújo (2010), destacam que apesar de que os movimentos sociais negros estejam atuando na formulação de políticas públicas educacionais na perspectiva da valorização dessa população, os livros didáticos e de literatura têm reproduzido a hierarquização entre brancos e negros; e que as obras literárias brasileiras estereotipam os personagens negros sempre ligados a miséria, a promiscuidade, a marginalidade, a ignorância, escravização e sub-representação.

Enfrentar esse cenário passa por desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que reflita e combata os efeitos do colonialismo nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas. Entende-se que uma política de educação decolonial é construída a partir das(os) estudantes, das suas vivências, do seu chão, construindo um conteúdo ético-político com os sujeitos.

Esses são alguns pontos que, se desconsiderados, distanciam a escola de espaço de fomento de uma sociedade que se descolonize cada vez mais, como esperançou Freire (1997) e a posiciona como instrumento do racismo, pois reforça a quebra da noção de sujeito genérico, reforça o estranhamento ao direito humano pela educação, violentando enormemente as(os) estudantes.

Clóvis Moura (1992) chamou de *Quilombagem* todo tipo de rebeldia organizada ou individual observada durante o escravismo brasileiro. Se permite o autor, não nos parece engano associar as(os) estudantes negras(os) ocupando os Institutos Federais de Educação como uma das formas possíveis de *Quilombagem* nos tempos atuais, pois ainda que a Lei de Cotas tenha caminhado no sentido do acesso, para os que conseguem chegar, permanecer ainda é uma grande exigência considerando que as instituições de ensino técnico, tecnológico e superior, permanecem brancas e continuam não se configurando como espaço de reconhecimento para estes estudantes. Essa característica de escola branca é tomada pela

burguesia como noção de universalidade, quando na verdade é uma particularidade dessas instituições em um país colonizado.

Nesse sentido, o trabalho da(o) assistente social na educação, em especial na educação profissional e tecnológica, precisa estar em consonância com o código de ética com uma atuação antirracista e voltado para as relações étnico-raciais, com ações como a coleta do quesito raça/cor com o objetivo de descortinar as desigualdades raciais presentes no âmbito educacional e embasar a proposição de ações de combate ao racismo, sempre atreladas às nossas atribuições e competências profissionais, fortalecendo o debate sobre a questão racial nas instituições de ensino, pautado em ações que envolvam toda comunidade acadêmica, articulando com o tripé ensino, pesquisa e extensão. A articulação dessas ações, na perspectiva de propor ações educativas e políticas afirmativas, contribuem com uma ampliação de possibilidades de permanência escolar de estudantes negros(as).

“Por isso tem que ser feito e refeito todos os dias, porque as contradições estão presentes no cotidiano de cada um e de todos. O racismo não descansa. Por isso mesmo, a luta tem que ser permanente, contínua” (Carneiro, 2023, p. 340). Que a escola, esse espaço de disputa, esse chão real em que é possível a contra hegemonia, seja um espaço que nunca nos permita esquecer a história. Que nossos currículos, projetos políticos, práticas pedagógicas, gritem a resistência e os caminhos de novos voos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANGELO, W. Análise sobre a dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na inter-relação com os docentes: uma reflexão necessária. /n. BRANT, N. L. C.; DANTAS, M. C. B.; DAROS, M. A.; DUARTE, A. M. dos S.; SILVA, G. N. F. (org.). **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019.

AMIN, S. Culturas tributárias centrais e periféricas. /n. **Eurocentrismo: crítica de uma ideologia**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021. Cap. I. p. 19-79.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARREGUI, C.; RAICHELLIS, R. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 140, janeiro

de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MVGcWc6sHCP9wFM5GHrpwQR/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BALTHAZAR, R. Negros têm mais risco de morrer de Covid mesmo no topo da pirâmide social, diz estudo. **Folha de São Paulo**, 2021. Coronavírus. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/09/negros-tem-mais-risco-de-morrer-de-covid-mesmo-no-topo-da-piramide-social-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BARROCO, M. L. S. Materialidade e potencialidades do Código de Ética dos Assistentes Sociais brasileiros. /n. BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012. Parte 1, p.27-109.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONIFÁCIO, D.; VITÓRIO, K. L.; DEUS, S. I. A. de. A Dimensão Étnico-Racial na Formação e na Intervenção dos Assistentes Sociais: um debate em aberto. **Revista da ABPN**, v. 10, ed. especial – Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p.425-440.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2012: documento informativo**. Santiago de Chile, 2022.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Racismo**: um tema que não pode sair do nosso radar! Brasília: CFESS, 15 out. 2020. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1762>. Acesso em: 23 maio 2023.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Resolução n. 273, de 13 de março de 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Nota Técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito Raça/Cor/Etnia**. Brasília: CFESS, 2022. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/nota-tecnica-raca-cor-2022-nov.pdf>>. Acesso em: 27 agosto 2023.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Revista Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, v. 39, n. 1, p. 19–36. jan.–abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

EURICO, M. C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 114, p. 290–310 abr./jun. 2013.

EURICO, M. C. A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do assistente social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 515–529, set./dez. 2018.

FANON, F. Racismo e cultura. **Revista Convergência Crítica**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 78–90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FAUSTINO, D. A “interdição do reconhecimento” em Frantz Fanon: a negação colonial, a dialética hegeliana e a apropriação calibanizada dos cânones ocidentais. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/28065>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FAUSTINO, D. **Frantz Fanon e as encruzilhadas**: teoria, política e subjetividade. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FAUSTINO, D. O encarceramento em massa e os aspectos raciais da exploração de classe no Brasil. **PUCviva**, São Paulo, n. 39, p. 14–27, set./dez. 2010.

FAUSTINO, D. **Os condenados pela covid-19 no Brasil**. Buala, 2020. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/cidade/os-condenados-pela-covid-19-uma-analise-fanoniana-das-expressoes-coloniais-do-genocidio-negro>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FERREIRA, G. C. **Raça e nação na origem da política social brasileira**: união e resistência dos trabalhadores negros. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16398>. Acesso em: 23 maio 2023.

FORNAZIER, T. GONÇALVES, G. FAVERO, T. Em passos firmes, linha reta: lutas antirracistas e o trabalho profissional de assistentes sociais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 146, p. 118–138, 2023.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1997.

FRIGOTTO, G. **Seminário Educação e Democracia** - Em defesa da escola pública. *Youtube*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NERdEP7kyBw>. Acesso em: 18 jun. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

JORNAL Nacional. Pesquisa mostra que 75% dos conselhos e comitês nacionais foram extintos ou esvaziados no governo Bolsonaro. **G1**, 2021. Jornal Nacional. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/25/pesquisa-mostra-que-75percent-dos-conselhos-e-comites-nacionais-foram-extintos-ou-esvaziados-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2022.

LEAKEY, R. Os homens fósseis africanos. *In*: KI-ZERBO, J. (org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010, p. 491-509.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, jan - dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt#>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MODENESI, A. de M.; SOUZA, F. A. de; CONCEIÇÃO, D. N. **Carta Capital**. 2021. Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-auxilio-emergencial-nao-justifica-mais-cortes-na-educacao/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MOURA, C. **História no negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

NCA-SGD. **Racismo e Educação Antirracista**. *Youtube*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sB8fo5eaLEQ&t=19s>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PETRONE, T. **(Re)nascido em tempos de pandemia: uma carta à Moana Mayalú**. São Paulo: Boitempo, 2020.

PIZA, S. Sequestro e resgate do conceito de necropolítica: convite para leitura de um texto. **Revista Transformação, Formação e Ação**, Marília, v. 45, p. 129-148, 2022, edição especial.

PRADA, T. SURDINE, M. C. A assistência estudantil no Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Ser social**, v. 20, n. 43, p. 268-289, 13 nov. 2018. Disponível em:

https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860/17575. Acesso em: 28. ago. 2023.

RIBEIRO, M. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986–2010)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODNEY, W. A Europa e as raízes de subdesenvolvimento africano. *In*: RODNEY, W. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975. p. 133–145.

SOARES, M. Dados do SUS revelam vítima-padrão de COVID-19 no Brasil: homem, pobre e negro. **Época**, 2020. Sociedade. Disponível em: https://oglobo.globo.com/epoca/sociedade/dados-do-sus-revelam-vitima-padrao-de-covid-19-no-brasil-homem-pobre-negro-24513414?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar&fbclid=IwAR3k32Tnr5ByldaDzE7ND9xNPVrvvGA-H_Lns7KjVbPu3xVT8pCDPjloHBO2Y. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOUSA, V. Número de estudantes negros, pardos e indígenas sem atividade escolar durante a pandemia é quase o triplo que de brancos. **G1 GloboNews**, 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

TV PUC. **Aula inaugural Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social PUC-SP**. *Youtube*, 04 abr. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yvipukls2YM>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIÑAS, D; DURAN, P; CARVALHO, J. Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil. **CNN Brasil**, 2020. Sociedade. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 25 ago. 2022.