



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**

ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA

**ITINERÂNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES NEGROS(AS) DO
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UFBA E SUAS EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO**

Salvador
2019

ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA

**ITINERÂNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES NEGROS (AS) DO
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UFBA E SUAS EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Interdisciplinar

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Alves

Salvador
2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Alcantara, Itamires Lima Santos
Itinerâncias acadêmicas de estudantes negros(as) do
curso de Serviço Social na UFBA e suas experiências
formativas no âmbito do currículo / Itamires Lima
Santos Alcantara. -- Salvador, 2019.
138 f.

Orientadora: Rita de Cássia Pereira Alves.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade,
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor
Milton Santos) -- Universidade Federal da Bahia,
Universidade Federal da Bahia, 2019.

1. Currículo. 2. Questão étnicorracial. 3.
Estudantes negros(as). 4. Serviço Social. I. Alves,
Rita de Cássia Pereira. II. Título.

ITAMIRES LIMA SANTOS ALCÂNTARA

**ITINERÂNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES
NEGROS(AS) DE SERVIÇO SOCIAL NA UFBA E SUAS
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ÂMBITO DO
CURRÍCULO**

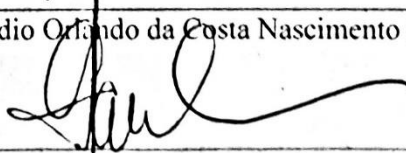
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 06 de dezembro de 2019.

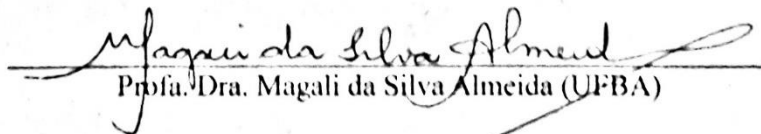
Banca examinadora



Prof. Dr. Cláudio Orlando da Costa Nascimento (UFRB)



Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos (UFRB)



Profa. Dra. Magali da Silva Almeida (UFBA)

À ancestralidade que me guia e me acompanha.

AGRADECIMENTOS

“Eu não teria chegado [sozinha] a lugar nenhum se não [fossem vocês]”.

Quando a gira girou – Zeca Pagodinho (adaptação feita pela autora)

À minha mãe Osun, pelo seu amor incondicional.

À ancestralidade que me guia, por me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, Adilay Alcantara e Eduardo Alcantara, por todo amor e compreensão, sem vocês nada disso seria possível. Muitas desculpas pelas ausências constantes e muito obrigada por todo cuidado, em todos os momentos difíceis pelos quais passei e tenho passado, nunca me senti sozinha ou desamparada.

Ao meu irmão Gabriel Alcantara, por todo carinho e preocupação, sou muito grata por ter você como irmão.

Aos meus tios, tia Lice, Tia Nida, Tio Leno e Tio Del, por serem minhas segundas mães e meus segundos pais. Agradeço imensamente por todo apoio!

Às minhas primas-irmãs Maiara, Michele e Priscila. Vocês me ensinam a todo momento o real significado de companheirismo.

Aos meus primos Emanuel e Maria Vitória, por todo carinho e incentivo.

Ao meu companheiro Lucas Gabriel, por tudo: pelas trocas, pelo apoio, ajuda, compreensão e toda paciência, sou muito grata por nossos caminhos terem se cruzado nessa vida de tantas andanças.

À Shirley Vasconcelos, sem dúvida, um dos melhores presentes na minha vida nos últimos anos, muito obrigada por tudo.

À Dagmar Oliveira, por ter me acolhido por diversas vezes.

À Alabê Nujara e Velluma Azevedo, pelas trocas e sugestões.

À Christiane Borges e Jaime Silva por todo apoio e acolhida, nunca vou me esquecer e sou eternamente grata por todo carinho que recebi e recebo.

Às amigas da graduação para a vida, Daniele Oliveira, Jéssica Cleophas, Pâmela Rocha e Ana Camila Barreto, com certeza, levo vocês comigo sempre.

À Cristian por toda ajuda com a seleção do mestrado. Muito obrigada pelas dicas e sugestões, fizeram toda a diferença.

À família Swahili, Laila Swahili, Daniela Swahili e especialmente Gabriel Swahili, por todo apoio.

Às amigas Viviane Pires, Camila Oliveira, Amanda Barreto, Adriele Nascimento e Caroline de Jesus pela amizade e companheirismo.

Aos amigos que fiz no mestrado e parceiros (as) nessa caminhada, Lucas, Natanael, Lorena e Abigael, pelas trocas e pelo apoio.

À minha orientadora Rita Dias, pelo apoio, orientações e pela representação de ser quem é, obrigada pela inspiração.

Ao professor Cláudio Orlando, por ter iniciado essa caminhada comigo, por toda paciência e compreensão, não tenho palavras para agradecer todo o apoio.

À banca, os(as) professores (as), Cláudio Orlando, Georgina Gonçalves e Magali Almeida, por gentilmente terem aceitado participar e por toda contribuição.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) pelo apoio e infraestrutura.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio e investimento na pesquisa.

Às (os) estudantes negras (os) de Serviço Social que contribuíram e construíram esse trabalho juntamente comigo, meus sinceros agradecimentos. Sem vocês, esse trabalho não seria possível, muito obrigada por me fazerem ter uma outra e ampliada visão de formação.

A todos (as) estudantes negros (as) que têm enfrentado o mundo universitário com muita força, coragem e ousadia, que me inspiram profundamente.

*Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro vida.
Guerreiro Ramos (1955, p.171)*

ALCANTARA, Itamires Lima Santos. **Itinerâncias acadêmicas de estudantes negros(as) do curso de Serviço Social na UFBA e suas experiências formativas no âmbito do currículo.** 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, 2019.

RESUMO

Ao longo dos anos pessoas negras vêm sendo abordadas nas produções acadêmicas como sujeitos cognoscíveis, sob a justificativa da objetividade dos métodos científicos, são transformadas em objetos de pesquisa. Diante deste quadro, este trabalho tem como objetivo problematizar as itinerâncias acadêmicas de estudantes negros(as) do Curso de Serviço Social na UFBA, com ênfase em suas experiências curriculares e formativas relativas à questão étnicorracial, realocando-os(as) como sujeitos cognoscentes na produção do conhecimento, neste caso, na construção do currículo. Para tanto, entrevistamos estudantes negros(as) concluintes do curso de Serviço Social da UFBA, considerando a experiência da autora como estudante negra na universidade, oriunda do curso de Serviço Social da UFBA; a observação de algumas apreensões de estudantes, em sua maioria negras, quanto ao currículo e formação do curso; como também, por acreditarmos que estes (as) estudantes já haviam vivenciado boa parte da formação, estando em estágio final, e que, portanto, teriam um olhar mais ampliado sobre esse processo. Recorremos também ao levantamento de documentos que dizem respeito ao curso de Serviço Social na UFBA, particularmente, seu Projeto Pedagógico e matriz curricular, com o objetivo de compreender sua criação, a perspectiva de transversalidade étnicorracial presente no currículo e estrutura do curso. Utilizamos como recurso metodológico a análise documental e a entrevista narrativa semiestruturada. Consideramos, a partir deste trabalho que as estudantes possuem entendimentos próprios sobre currículo e sobre as suas formações, e interagem dialogicamente com o currículo e a formação em Serviço Social na UFBA, fazendo críticas e proposições. Percebemos através das falas das estudantes, que estas, enfrentaram diversas violências causadas pelo racismo em suas trajetórias, que o entrar na universidade representou uma conquista muito significativa, não apenas para elas próprias, como também para as suas famílias. Evidenciamos também que, historicamente, os saberes relativos à história negra foram sumariamente excluídos ou deformados na história oficial, construindo silenciamentos. Fato que as estudantes destacam, de como a nossa história não é contada nos diversos espaços educacionais em todos os níveis e da invisibilização de intelectuais negros (as) e referenciais positivos, apontando para a necessidade de um reposicionamento epistemológico. As estudantes ressaltam a maneira tópica como é tratada e questão étnicorracial no curso de Serviço Social da UFBA, ficando como discussão obrigatória apenas em uma disciplina no segundo semestre, quando deveria perpassar por toda a formação profissional. Observamos também, a partir do levantamento feito da matriz curricular, que esta nos surpreendeu positivamente, por constar, em 11 disciplinas obrigatórias, referência à questão étnicorracial, ainda que, de maneira incipiente. Consideramos ainda, no que se refere às aproximações e tensionamentos entre o serviço social e a questão étnicorracial que houveram avanços no âmbito da categoria de assistentes sociais no que concerne à ampliação do debate sobre a questão étnicorracial pelo protagonismo, principalmente, de assistentes sociais negras que têm pautado o debate. Muita coisa tem sido produzida pela categoria nos últimos anos sobre a questão étnicorracial que cabe ainda uma análise mais aprofundada.

Palavras-chave: Currículo. Questão étnicorracial. Estudantes negros(as). Serviço Social.

ALCANTARA, Itamires Lima Santos. **Itinerarios académicos de estudiantes negros del curso de Servicio Social en UFBA y sus experiencias formativas dentro del plan de estudios.** 138 f. Disertación (Máster en Estudios Interdisciplinarios en la Universidad) - Profesor del Instituto de Humanidades, Artes y Ciencias Milton Santos, Programa de Posgrado en Estudios Interdisciplinarios en la Universidad, Universidad Federal de Bahía, 2019.

RESUMEN

A lo largo de los años, se ha abordado a los negros en las producciones académicas como sujetos reconocibles, bajo la justificación de la objetividad de los métodos científicos, que se transforman en objetos de investigación. En vista de esta situación, este estudio tiene como objetivo problematizar los itinerarios académicos de los estudiantes negros del Curso de Servicio Social en la UFBA, con énfasis en sus experiencias curriculares y de capacitación relacionadas con el tema étnico-racial, reasignándolos como sujetos cognitivos en el producción de conocimiento, en este caso, en la construcción del currículum. Con este fin, entrevistamos a estudiantes negros que completaron el curso de Servicio Social en UFBA, considerando la experiencia del autor como estudiante negro en la universidad, del curso de Servicio Social en UFBA; la observación de algunas aprensiones estudiantiles, en su mayoría negras, sobre el currículo y la formación del curso; así como porque creemos que estos estudiantes ya habían experimentado una buena parte de la capacitación, en la etapa final, y que, por lo tanto, tendrían una visión más amplia de este proceso. También utilizamos la encuesta de documentos relacionados con el curso de Servicio Social en la UFBA, particularmente su Proyecto Pedagógico y la matriz curricular, con el objetivo de comprender su creación, la perspectiva de la transversalidad étnico-racial presente en el currículo y la estructura del curso. Utilizamos el análisis documental y la entrevista narrativa semiestructurada como recurso metodológico. Con base en este trabajo, consideramos que los estudiantes tienen su propia comprensión del plan de estudios y su capacitación, e interactúan dialógicamente con el plan de estudios y la capacitación en Trabajo Social en la UFBA, haciendo críticas y proposiciones. A través de los discursos de los estudiantes, nos dimos cuenta de que enfrentaban varias violencias causadas por el racismo en sus trayectorias, que ingresar a la universidad representaba un logro muy significativo, no solo para ellos, sino también para sus familias. También mostramos que, históricamente, el conocimiento relacionado con la historia negra ha sido sumariamente excluido o deformado en la historia oficial, construyendo silencios. Un hecho que los estudiantes destacan, cómo nuestra historia no se cuenta en diferentes espacios educativos en todos los niveles y la invisibilidad de los intelectuales negros y las referencias positivas, lo que señala la necesidad de un reposicionamiento epistemológico. Los estudiantes enfatizan la forma tópica en la que se trata y el tema étnico-racial en el curso de Trabajo Social de la UFBA, permaneciendo como una discusión obligatoria solo en una disciplina en el segundo semestre, cuando debe pasar por toda la capacitación profesional. También observamos, a partir de la encuesta realizada sobre la matriz curricular, que nos sorprendió positivamente, ya que aparece en 11 temas obligatorios, referencia al tema étnico-racial, aunque de forma incipiente. También consideramos, con respecto a las aproximaciones y tensiones entre el servicio social y el tema étnico-racial, que ha habido avances en el alcance de la categoría de trabajadores sociales en lo que concierne a la expansión del debate sobre el tema étnico-racial por el papel, principalmente, de los trabajadores sociales negros que han guiado el debate. La categoría ha producido mucho en los últimos años sobre el tema étnico-racial que aún necesita más análisis.

Palabras clave: Currículum. Cuestión étnico-racial. Estudiantes negros Servicio social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Caracterização das estudantes entrevistadas.....	19
Gráfico 1	Localização das disciplinas obrigatórias ofertadas para o curso de Serviço Social na UFBA.....	85
Quadro 2	Disciplinas obrigatórias do Curso de Serviço Social da UFBA.....	86
Quadro 3	Disciplinas optativas disponíveis para o curso de Serviço Social na UFBA.....	87
Gráfico 2	Disciplinas com ementas e programas disponíveis.....	87
Quadro 4	Disciplinas que possuem disponibilizados os programas.....	89
Quadro 5	Disciplinas que mencionam explicitamente a questão étnicorracial.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FFCH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
HUPES	Hospital Universitário Professor Edgard Santos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESS	Movimento Estudantil de Serviço Social
MNU	Movimento Negro Unificado
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Pnad	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SNFPMESS	Seminário Nacional de Formação Profissional e Movimento Estudantil de Serviço Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I CAMINHOS METODOLÓGICOS	16
II CARACTERIZAÇÃO DAS(OS) ESTUDANTES ENTREVISTADAS	19
1 TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: DESIGUALDADES E RELAÇÕES	
ÉTNICORRACIAIS NO BRASIL	22
2 CURRÍCULO, FORMAÇÃO E QUESTÃO ÉTNICORRACIAL	44
2.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO E CONCEITO	44
2.2 RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E CURRÍCULO	50
2.2.1 Implicações curriculares das políticas de Ação Afirmativa	53
2.2.2 O currículo dos cursos de graduação nas universidades brasileiras	59
3 APROXIMAÇÕES E TENSIONAMENTOS ENTRE O CURRÍCULO DE SERVIÇO	
SOCIAL E A QUESTÃO ÉTNICORRACIAL	65
3.1 BREVE HISTÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL	65
3.2 CONSTRUÇÃO E REVISÃO DO CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL	71
3.3 O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UFBA	76
3.4 SERVIÇO SOCIAL, CURRÍCULO E QUESTÃO ÉTNICORRACIAL	79
3.5 O DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO	
ÉTNICORRACIAL	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A	122
APÊNDICE B	124
APÊNDICE C	126
ANEXO A	131
ANEXO B	132
ANEXO C	133

INTRODUÇÃO

A epígrafe no início da dissertação é do livro *Sociologia do negro brasileiro*, publicado originalmente em 1950 pelo sociólogo Guerreiro Ramos (1915-1982), no qual o autor trabalha, em diversas perspectivas, a análise sobre a questão racial no Brasil. Ele possui uma grande contribuição no campo da sociologia, no entanto sua vida e sua obra não são conhecidas, quiçá reconhecidas, assim como outros(as) intelectuais negros(as) que foram excluídos(as) e invisibilizados(as) pela academia brasileira. O negro tem sido abordado historicamente no Brasil e ainda hoje permanece sendo tratado como objeto, destituídos da condição de sujeitos pensantes, que não possuem história e que não são capazes de produzir conhecimentos válidos.

Pessoas negras como objeto foram estudadas, medidas, representadas, humilhadas, mas sempre houve resistência e combatividade. Com os poucos espaços abertos através de intensas lutas e conquistas, a exemplo dos avanços no acesso ao ensino superior, foram quebradas barreiras e produzidos conhecimentos também na universidade. Por isso, negro para nós é vida, é afirmação sociocultural, não apenas tema e objeto de pesquisa. Assim, fazemos da nossa pesquisa e escrita, também um processo político de reafirmação de nossa identidade.

Essas considerações são importantes pois esta pesquisa, fala de mim, da minha vida e de minhas vivências. Assim como ocorreu na trajetória dos sujeitos da pesquisa¹, fiz a graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ingressei pelo sistema de cotas e precisei acessar a assistência estudantil para permanecer na universidade. Sou originária de uma família sem tradição universitária e que nem mesmo sabia direito o que significava universidade.

Longe de querer seguir os preceitos de uma ciência² que se diz neutra, as vivências postas nessa pesquisa distanciam-me dessa posição pretensamente de neutralidade diante do estudo escolhido. Pelo contrário, durante todo o processo de elaboração e realização da pesquisa, meus referenciais identitários marcaram a minha implicação científica e a minha trajetória no decorrer do trabalho. Reconheço que o estudo possibilitou uma formação mais consciente acerca do conhecimento em contraste com a minha identidade de pesquisadora negra, ou seja, o que eu sou e como me constituí enquanto sujeito, não está apartado da minha produção acadêmica. Dessa forma, o que eu escrevo está impregnado com o meu olhar, com o que tenho de referencial e de bagagem (NASCIMENTO, 2007).

¹ Esses sujeitos serão explicitados mais adiante.

² Aqui me refiro ao sentido de ciência hegemonicamente construída nos moldes ocidentais eurocêtricos que, em sua maioria, operam sob o signo de neutralidade e distanciamento frente ao “objeto” de pesquisa.

Reconhecemos assim, que as implicações epistemológicas sempre têm motivações políticas. A História mostra que intelectuais que defendiam uma imparcialidade ou neutralidade na ciência, bem como uma pretensa “universalidade” do conhecimento, possuíam raça, classe, gênero, etc., e em seus trabalhos científicos falavam a partir desse lugar. Gomes (2009, p. 493) argumenta que a atividade de pesquisa não é neutra e sofre influência do contexto social e da subjetividade do(a) pesquisador(a), envolve, pois, “escolhas sobre os temas, os problemas, os modelos teóricos, as metodologias, as linguagens e imagens e as formas de argumentação”.

Como salienta Macedo (2012a, p.23), é “necessário pontuar que tudo que fazemos está vinculado às nossas implicações, incluindo aí todas as nossas ações pesquisantes”. Nesse sentido, para o autor, não há problema em explicitar a implicação do pesquisador em sua pesquisa, o problema reside justamente, “quando a implicação é não-explicativa”. Assim, nossa abordagem buscou privilegiar o(a) negro(a) como sujeito de conhecimento, corroborando com a perspectiva de que os atores sociais criam, com suas experiências sociais, saberes legítimos (MACEDO, 2012a, p. 22) e se opondo à perspectiva histórica na qual africanos e seus descendentes foram coisificados e tratados como objeto de estudo.

Diante do exposto, esse estudo envolve, de forma singular, a pesquisadora. É um trabalho que se fundamenta nas contribuições multirreferenciais, e tem como inspiração metodológica, a etnopesquisa crítica implicada, como abordada por Macedo (2012a, p. 27):

[...] além de estar vinculada às compreensões, aos etnométodos, às ações e cosmovisões dos atores sociais instituintes destes movimentos, tem a ver, de forma realçada, com implicação enquanto escolha e vontade política, para instituir realidades sociais pela pesquisa.

Posto isto, a pesquisa tem como proposição **problematizar as itinerâncias acadêmicas de estudantes negras(os) do Curso de Serviço Social na UFBA, com ênfase em suas experiências curriculares e formativas relativas à questão étnicorracial³.**

³ Neste trabalho, utilizamos o termo étnicorracial, no sentido empregado por Silva (2004, p.5): “É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática”.

Por itinerâncias acadêmicas de estudantes negros(as) entendemos o ato de transitar na universidade, suas vivências e experiências marcadas por protagonismos, por atos de currículo e de formação, na qual, encontramos uma “multiplicidade de itinerários contraditórios” (MACEDO, 2000, p.7). Esses referenciais de currículo relativos à questão étnicorracial dizem respeito às vivências dos sujeitos, por meio das quais constroem sua formação no momento em que refletem sobre o vivenciado (JOSSO, 2004). De acordo com Dubet (1994), ninguém melhor para explicar sobre suas experiências do que aqueles que a viveram, por isso a necessidade de dialogar com os sujeitos da pesquisa num esforço de construção de um conhecimento contextualizado e coletivo.

A escolha por essa temática de pesquisa se deu, a partir de nossa vivência e formação no curso de Serviço Social na UFBA, levando em consideração os seguintes aspectos: as trocas com outros(as) estudantes e professoras negras sobre suas vivências na universidade; a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre a produção de conhecimento de estudantes negros(as) de Serviço Social sobre a questão étnicorracial; o Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social na UFBA no qual consta a perspectiva da transversalidade étnicorracial e de gênero; a observância dos documentos orientadores da profissão (a saber: o Código de Ética do(a) Assistente Social e As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social), que colocam, entre outras questões, o compromisso com o enfrentamento de todas as formas de discriminação, além de contar em suas diretrizes curriculares a necessidade de entender as questões étnicorraciais na formação sócio-histórica do Brasil; o contexto das ações afirmativas na universidade pública para atender a entrada de “novos” sujeitos na instituição; a reformulação do currículo frente à questão étnicorracial suscitada pelos movimentos negros e, sobretudo, pela Lei 10.639/2003, conquista do movimento negro, que coloca para as instituições educacionais a necessidade de inclusão da História da África e dos Afrobrasileiros, além dos documentos a ela ligados, o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução nº 1/2004.

Outra referência foi a pesquisa realizada pelo Colegiado de Graduação em Serviço Social em 2016, que demonstrou o perfil estudantil do curso, com destaque para a maioria dos(as) estudantes terem se declarados do sexo feminino (94%) e negros(as) (92%). Esses dados também fizeram emergir algumas inquietações e interpelações relativas às experiências estudantis negras, ao currículo e às perspectivas de formação relacionadas à questão étnicorracial.

Nesse sentido, as questões que guiaram a nossa pesquisa foram: a) Quais os itinerários e itinerâncias acadêmicas dos(as) estudantes negros(as) de Serviço Social no Curso? b) Quais

as concepções de currículo e como os(as) estudantes se relacionam com o currículo de Serviço Social na UFBA? c) Quais as experiências de formação étnicorracial significativas no âmbito do currículo? E os objetivos específicos foram: *conhecer como se dão as experiências e vivências de estudantes negros (as) de Serviço Social no curso; apreender como os(as) estudantes compreendem o currículo e como constroem a sua formação relacionada à questão étnicorracial; compreender, a partir da visão dos(as) estudantes, como a questão étnicorracial está colocada em sua formação no curso de Serviço Social na UFBA.*

O processo de pesquisa implicada exige uma postura de compreensão do outro, por isso, assumimos uma atitude de diálogo e colaboração, entendendo que a construção do conhecimento é um processo dialógico, no qual os sujeitos da pesquisa trabalham em conjunto com a pesquisadora. De acordo com Macedo (2000, p.58) para “o etnopesquisador crítico dos meios educacionais, o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos nos âmbitos das práticas educativas”. O ator social, dessa forma, é compreendido como estruturante do ato de pesquisar e não como um objeto, como historicamente se constituiu a pesquisa científica.

Diante desse aspecto, cabe aqui explicitar que optamos por não ter um capítulo específico para a “análise” das entrevistas, a qual está permeada por toda a dissertação, se imbricando com os referenciais utilizados e com a minha própria experiência de vida e formação. De forma que, o esforço foi de que os sujeitos da pesquisa sejam coautores de todo o processo.

A forma narrativa que busquei utilizar neste trabalho, como aborda Jesus (2007), intentou assinalar as minhas inquietações e problematizações, assim como das estudantes entrevistadas, da mesma forma as contradições características das reflexões sobre as experiências de vida e formação, num processo dialógico, o que revela, muitas vezes, o caráter informal da escrita. É importante ressaltar – nesse caminho reflexivo em que eu mesma me confronto com diversas inquietações, lembranças, reflexões contraditórias – as possíveis errâncias postas neste trabalho, processo que considero próprio do ato reflexivo e de construção de conhecimento.

Isto posto, o trabalho está estruturado em três capítulos além deste introdutório e as considerações finais. O primeiro capítulo diz respeito a trajetória escolar, entrada e permanência na universidade dos(as) estudantes sujeitos da pesquisa e da pesquisadora, relacionadas às desigualdades e relações étnicorraciais no Brasil, e às problematizações sobre os avanços e

retrocessos pelos quais a população negra tem passado em sua trajetória de quase 500 anos no país.

No segundo capítulo buscamos problematizar o currículo, a formação e suas relações com as questões étnicorraciais, demonstrando os rumos desse diálogo, seus desafios e a perspectiva de uma formação que se atente para a experiência sociocultural dos diferentes sujeitos, valorizando as suas histórias e experiências de vida.

No terceiro capítulo falamos sobre a constituição histórica do Serviço Social como profissão, passando pelos tensionamentos entre o currículo e a formação étnicorracial em contraste com o currículo do curso de Serviço Social na UFBA e os posicionamentos das estudantes, articulados também com a minha própria experiência de formação.

Por fim, as considerações finais representam o esforço de fechamento do trabalho, entendendo que a discussão não está encerrada, muito pelo contrário, diversas questões emergiram, novos processos foram abertos necessitando de outros estudos e aprofundamentos.

I CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, os sujeitos da pesquisa constituem-se por estudantes negros(as) concluintes do curso de Serviço Social da UFBA, considerados assim aqueles(as) matriculados a partir do sexto (6º) semestre. A escolha por estudantes negros(as) se deu, em primeiro lugar, como abordado anteriormente, pela minha própria experiência como estudante negra na universidade, oriunda do curso de Serviço Social da UFBA e da observação de algumas apreensões de estudantes, em sua maioria negras, quanto ao currículo e formação do curso.

Além disso, consideramos também todo o contexto – que será detalhado mais adiante – de recente entrada em maior número de estudantes negros(as) na universidade, muitas vezes, sendo os(as) primeiros(as) a acessar o espaço universitário: um lugar que por muito tempo negou a entrada de pessoas negras, as quais, foram tidas como objeto mas não como produtoras de saber. Trabalhamos com estudantes concluintes por acreditar que estes(as) já haviam vivenciado boa parte da formação do curso, estando em estágio final e teriam um olhar mais ampliado sobre esse processo de formação.

Para mais, buscamos estudantes com diferentes trajetórias, como forma de enriquecer as experiências trabalhadas: estudantes que vieram de escolas públicas e particulares, que ingressaram ou não pelo sistema de cotas, que acessaram ou não a assistência estudantil, num

esforço de compreender como essas diferentes vidas negras vivenciam a sua formação na universidade.

Utilizamos como recurso metodológico a análise documental e a entrevista narrativa semiestruturada. Esta última, numa investigação com inspiração na etnopesquisa, é um recurso metodológico que permite uma interação, troca de ideias e de significados, de modo que todos(as) os(as) envolvidos(as) sejam agentes no processo de produção de conhecimento. Já os documentos, que Macedo (2000, p.8) denomina de etnotextos, são “fixadores de experiência”, ou seja, os documentos têm a possibilidade de demonstrar a realidade “como registro objetivo do vivido”.

Dessa forma, considerando minhas implicações e experiências de vida, bem como considerando que a epistemologia é um posicionamento político, este estudo buscou situar a nossa perspectiva epistemológica na experiência social de sujeitos marginalizados, assim como a pesquisadora deste trabalho. Ou seja, buscou construir um conhecimento com vozes que foram historicamente subalternizadas pela ciência moderna, buscando se basear “no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos” (SANTOS, B. 2009, p. 44).

Nessa direção, a presente pesquisa se inspira também em abordagens que valorizam as narrativas de sujeitos e suas experiências, num esforço de adotar uma perspectiva multirreferencial, na qual possamos ter uma leitura plural de nossas problematizações, com diferentes pontos de vista, tal qual apresentada por Jacques Ardoino (1998). Para o autor,

[...] a abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes (o que é “diferente” pode permanecer encerrado na sua própria natureza, bem como a multidimensionalidade, a multicriterialidade etc.), mas sobretudo outros (que implicam, portanto, alteridade e heterogeneidade). Dito de outra forma: assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas (ARDOINO, 1998, p. 37).

Destarte, nosso empenho foi de construir junto com esses sujeitos narrativas e abordagens que compreendem as questões que estão relacionadas com as epistemologias emancipatórias implicadas em contextos sociais e culturais dos sujeitos e seus etnométodos, que valorizam, dessa forma, as suas visões de mundo. Jesus (2007), lembrando Ubiratan Castro, assinala a importância de sistematizar as nossas lembranças, e que essas reflexões se transformem em formação:

Cada negro letrado no Brasil tem a obrigação de sistematizar as suas próprias lembranças. É assim que a experiência de cada um é um trecho de realidade vivida, de muita valia para nós mesmos e para os outros, e que as narrativas nascidas daí se transformem em currículo, bem como uma pauta formativa da nossa sociedade, que historicamente jogou o negro nos sofrimentos atrozes da desigualdade, negou e silenciou a sua cultura e religiosidade, tornando-o uma ausência sociocultural e histórica em muitos espaços importantes da nossa sociedade (CASTRO 2007). (JESUS, 2007, p.42, grifo nosso)

Nessa mesma perspectiva, Kilomba (2019) fala-nos sobre as máscaras postas em sujeitos negros escravizados como expressão do colonialismo e do silenciamento, em uma articulação com as vivências negras nos dias de hoje, evidenciando quem tinha/tem e quem não tinha/tem o direito de falar:

Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar? Por que a boca do sujeito Negro tem que ser calada? Por que ela, ele, ou eles/elas têm de ser silenciados/as? O que o sujeito Negro poderia dizer se a sua boca não estivesse tampada? E o que é que o sujeito branco teria que ouvir? (KILOMBA, 2019, p.33)

Por isso, a necessidade de fazer coro às vozes que foram historicamente caladas e silenciadas, que foram tomadas como se não tivessem algo importante a falar e que por muito tempo não havia quem pudesse ouvir.

A análise documental se deu a partir do levantamento de documentos que dizem respeito ao curso de Serviço Social na UFBA, particularmente, seu Projeto Pedagógico e matriz curricular, com o objetivo de compreender sua criação e a perspectiva de transversalidade étnicorracial presente no currículo e estrutura do curso.

A entrevista foi realizada com nove estudantes, a partir de um roteiro semiestruturado em quatro eixos: 1. trajetória escolar; 2. ações afirmativas, entrada e permanência na universidade; 3. currículo e formação e; 4. produção de conhecimento na universidade (apêndice A), além de uma breve caracterização das entrevistadas. Entramos em contato com os(as) estudantes que concordaram em participar da pesquisa, e o agendamento das entrevistas deu-se de acordo com a disponibilidade de cada um(a), na própria UFBA ou em suas imediações. Um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice B) também foi apresentado e assinado pelos(as) estudantes com o objetivo de resguardar os aspectos éticos da pesquisa.

Ouvi as histórias das estudantes, em entrevistas que em sua maioria duraram mais de duas horas. Reconheci-me em diversas falas de sujeitos marginalizados e subalternizados, pude

chorar e sorrir junto, ouvir seus sonhos e planos, suas inquietações e angústias, muitas delas, também minhas, processo que me tocou profundamente.

Para análise dos dados, momento em que trabalhamos os dados obtidos com a pesquisa, fizemos a transcrição das entrevistas na íntegra com as falas das estudantes, reconhecendo que muito da riqueza de suas falas se perde ao transcrevê-las para um texto, mas que ainda preserva alguns aspectos, legitimando a nossa tentativa de problematização.

Como recurso para interpretação, utilizamos a análise de conteúdo. Macedo (2006) acentua que esse recurso metodológico deve ser usado para “descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa”. Dessa forma, “a análise interpretativa dos dados movimenta-se do início ao fim no sentido de produzir conhecimentos a partir do exame minucioso dos dados e das informações coletadas na pesquisa”.

Para que a identidade das participantes fosse resguardada, escolhemos nomes de personalidades negras de diversos lugares para identificá-las, sendo eles: Angela Davis, Aquilone, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Luís Gama, Maya Angelou, Rosa Parks, Steve Biko, Winnie Mandela. Ressalto aqui que, como as narrativas das estudantes estão imbricadas em todo o texto como forma de diferenciação, quando me referir às estudantes a partir dos nomes supracitados, estes estarão diferenciados em itálico.

II CARACTERIZAÇÃO DAS(OS) ESTUDANTES ENTREVISTADAS

Iniciamos o nosso roteiro de entrevista com uma breve identificação das entrevistadas. No que diz respeito à idade, como pode ser observado no quadro 1, todas as entrevistadas que responderam possuem idade entre 21 e 27 anos, uma das entrevistadas preferiu não colocar a sua idade. Essa faixa etária condiz com pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) divulgada em 2019, na qual a maioria (66,6%) dos(as) estudantes das universidades federais se situam na faixa etária entre 20 e 29 anos. Bem como, com a pesquisa realizada pelo colegiado do curso de Serviço Social (UFBA, 2016) sobre o perfil dos(as) estudantes e egressos(as), em que a maioria dos(as) estudantes do curso possuem idade entre 21 e 26 anos (51%).

Todos(as) os(as) estudantes entrevistados(as) se declararam pretos(as). Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que, mesmo que tenhamos utilizado a classificação de raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com as opções de escolha branca,

preta, parda, amarela e indígena⁴, no qual pretos e pardos formam a categoria negro, todos (as) os(as) respondentes se autodeclararam pretos(as) e nenhum(a), pardo(a). De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (Pnad) do IBGE de 2013, cresceu o número de pessoas que se autodeclaravam pretas no Brasil, passando de 5,3% em 2004, para 8% em 2013.

Quadro 1 – Caracterização das estudantes entrevistadas

Nome	Idade	Raça/ Cor	Orientação Sexual	Identidade de Gênero	Filiação Religiosa	Naturalidade	Semestre
Angela Davis	22	Preta	Bissexual	Mulher	Nenhuma	Feira de Santana (BA)	8°
Aqaltune	26	Preta	Bissexual	Mulher	Candomblecista	Salvador	6°
Carolina Maria de Jesus	23	Preta	Heterossexual	Mulher	Teísta	Salvador	10°
Lélia Gonzalez	21	Preta	Heterossexual	Mulher	Não informado	Salvador	7°
Luís Gama	24	Preta	Heterossexual	Homem	Nenhuma	Vera Cruz (BA)	11°
Maya Angelou	26	Preta	Heterossexual	Mulher	Católica	Cruz das Almas (BA)	7°
Rosa Parks	Não informado	Preta	Heterossexual	Mulher	Nenhuma	Salvador	6°
Steve Biko	22	Preta	Heterossexual	Homem	Católico	Santo Antônio de Jesus (BA)	8°
Winnie Mandela	24	Preta	Heterossexual	Mulher	Nenhuma	Salvador	10°

Fonte: Elaboração da autora.

Consideramos que há uma mudança positiva na concepção historicamente instituída da negatividade de se autodeclarar preto no Brasil, esse processo pode ser explicado pelo impacto das políticas de autoafirmação racial enfatizadas no Brasil nos últimos anos pelo movimento negro e pode ter uma influência também do estabelecimento do sistema de Ações Afirmativas no Ensino Superior. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar, também, o crescimento significativo de estudantes negros nas universidades federais, propiciadas principalmente a partir das políticas de ações afirmativas na universidade. De acordo com a mesma pesquisa

⁴ De acordo com Osório (2003), no primeiro Censo oficial do Brasil em 1872, as categorias que se sobressaíram foram as de preto, pardo e branco, sendo a categoria pardo substituído no segundo censo em 1890 por mestiço. Até 1940, os censos brasileiros não coletaram a composição racial da sociedade, é só a partir desse ano que volta a pesquisa de composição racial usando, praticamente as mesmas categorias dos censos anteriores, nesse contexto o termo mestiço é mudado novamente para pardo e foi criado a categoria amarela. A partir daí a única alteração feita no censo de 1970 foi a inclusão da categoria indígena, passando de classificação de cor apenas, para de “cor ou raça” em 1991.

realizada pelo FONAPRACE e Andifes (2019), estudantes negros(as) passaram de 34,2% em 2003, para 51,2% em 2018, com destaque para os(as) estudantes que se declaram como pretos(os), que triplicaram, passando a ser 12%.

Um outro aspecto a se considerar, é a própria composição do curso de Serviço Social na UFBA. De acordo com a, já citada, pesquisa sobre o perfil do curso, 92% dos(as) estudantes se declaram negros(as), sendo que 36% se declararam pardos(as) e 56%, pretos(as). Em relação à orientação sexual, também observado no quadro 1, percebemos que dos(as) nove estudantes entrevistados(as), 2 (duas) declararam-se bissexuais e 7 (sete), heterossexuais.

No que se refere à identidade de gênero, nossa pesquisa contou com 7 (sete) estudantes que se declararam mulheres⁵ e 2 (dois) homens. Mesmo sendo um quantitativo reduzido frente à totalidade dos(as) estudantes de Serviço Social da UFBA, esse perfil majoritariamente feminino revela uma tendência dos cursos de Serviço Social e do corpo de profissionais, de uma predominância histórica de mulheres no Serviço Social⁶, devido ao seu próprio desenvolvimento histórico no Brasil, de uma profissão associada à ajuda e ao cuidado, inscrita na divisão sexual do trabalho (CISNE, 2012). De acordo com a autora, esse aspecto – da divisão sexual do trabalho – implica para a profissão uma desvalorização de seu exercício profissional, localizado no processo de reprodução social.

Quanto à filiação religiosa, a maioria (quatro estudantes) declarou não possuir nenhuma religião, duas (2) se declararam como católicas, uma (1) como candomblecista e uma (1) não informou a sua filiação religiosa. E, no que se refere à naturalidade, o lugar onde as entrevistadas nasceram, 5 (cinco) responderam que nasceram em Salvador, 2 (duas) na região metropolitana da capital, Vera Cruz e Feira de Santana, e 2 (duas) no Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus e Cruz das Almas.

Isto posto, convido-os(as), portanto, a caminharmos juntos(as), em meio a diferentes trajetórias interconectadas com as relações raciais no Brasil e com as problematizações sobre currículo, serviço social e questão étnicorracial postas nesta dissertação. De certo, não sem equívocos e contradições, mas o resultado de um esforço que, esperamos, possa contribuir para a formação em Serviço Social numa perspectiva plural.

⁵ Tendo em vista que a maioria das estudantes entrevistadas se declararam como mulheres, quando nos referirmos à estas nesta dissertação, usaremos a linguagem no feminino, não mais com os artigos “a” ou “o” entre parêntese.

⁶De acordo com pesquisa realizada pelo CFESS, em 2005, sobre “O Perfil da(o) assistente social no Brasil”, 97% das participantes se declararam do sexo feminino e 3% masculino.

1 TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: DESIGUALDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO BRASIL

Me gritaram negra

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 “Por acaso sou negra?” – me disse
 SIM!
 “Que coisa é ser negra?”
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E retrocedi
 Negra!
 Como eles queriam
 Negra!

E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi . . .
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!

E passava o tempo, e sempre amargurada
 Continuava levando nas minhas costas minha pesada carga
 E como pesava! . . .
 Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara, e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!

Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra!

E daí?
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra!
 Negra!
 Negra sou

Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 De hoje em diante não quero alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum dissabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro
 Afinal
 Afinal compreendi
 AFINAL
 Já não retrocedo
 AFINAL
 E avanço segura
 AFINAL
 Avanço e espero
 AFINAL
 E bendigo aos céus porque quis Deus que negro azeviche fosse minha cor
 E já compreendi
 AFINAL
 Já tenho a chave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 Negra sou!
 Victoria Santa Cruz⁷

Quando observo a minha própria constituição sociocultural e histórica, bem como das estudantes entrevistadas, percebo as marcas de uma realidade de exclusão. Eu, menina negra, de uma família negra e pobre, gorda, que encontrou nos livros e nos estudos o refúgio para me

7 A poeta Victoria Santa Cruz é uma expoente da arte peruana; é compositora, coreógrafa e desenhista, com destaque na arte afroperuana e no combate ao racismo. Seu poema “Me Gritaron Negra” é uma bandeira na luta contra o racismo. Ele relata aquilo que todo negro já viveu, e o faz interiorizar uma autoimagem que nega sua autoestima, mas, num crescente, a palavra “negra”, que começa como insulto, se transforma em afirmação valorosa da identidade e da humanidade negra. Disponível em: https://www.geledes.org.br/gritaron-negra-poeta-victoria-santa-cruz/?gclid=CjwKCAjw_uDsBRAMEiwAaFiHaxct8MLZKHVs9FWH0ahvUSYH-CLKRFFeE9eUhg8-LRhyN-rsbKDzBoCNWMQAvD_BwE

distanciar de uma socialização perversa, que oprime e subalterniza. Como salienta *Angela Davis* em seu depoimento, “*eu tinha três sonhos, emagrecer, alisar o cabelo e não ter mais bocão*”, na minha experiência, o sonho de não ter mais “bocão” é substituído por ser rica, sair daquela condição de pobreza.

Pensava exatamente como *Carolina Maria de Jesus*, “*eu já era preta... e gorda*”? Não dava! O mínimo que poderia fazer era emagrecer, já que continuaria sendo preta, “*isso não tinha como mudar*” (*Carolina Maria de Jesus*). Fiz, assim como a entrevistada, várias dietas sem nenhum acompanhamento e consegui emagrecer, cheguei a desenvolver bulimia como a entrevistada também relata em sua fala. Para mim, pelo menos uma coisa da “maldição”⁸ eu teria que modificar.

Desde muito cedo sabia que era negra, meu corpo gritava isso por mim e me gritavam “NEGRA!”, por mais que tentasse amenizar os meus traços. Nós nos comunicamos a partir do corpo. Este, que é construído tanto biologicamente quanto culturalmente, diz como nos encontramos no mundo e também como somos vistos(as), num processo que revela “uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico” (GOMES, 2012, p.41), construído social e culturalmente.

E nessa sociedade racista, o corpo negro é submetido a diversas violações. Desde os oito anos de idade eu alisava o cabelo e ouvia que para ficar “bonita” precisava sofrer, com o ferro quente esquentando minha cabeça, assim como *Winnie Mandela* ressalta, “*eu alisava meu cabelo*” e comecei a passar ferro porque ele “*ainda ficava inchado*”, numa tentativa desesperada de me aproximar o quanto fosse possível do padrão branco de beleza.

Quando eu olhava o espelho eu me odiava, me idealizava branca, magra, rica e com o cabelo liso. Ficava imaginando como a minha vida poderia ser diferente se fosse assim. Colocava panos e toalhas na cabeça para imaginar o cabelo liso batendo em minhas costas e sonhava em nunca mais ser chamada de “cabelo duro” ou “cabelo de bombril” pelos meus colegas, da mesma forma que *Angela Davis* sonhava em nunca mais ser chamada de “*cocô de monstro e filhote de dragão*”. Processo esse, de sofrimento a partir do cabelo, que *Rosa Parks* e *Angela Davis* destacam:

Durante a nossa vida escolar, o ensino médio, o fundamental, essa questão racial é muito forte. Por exemplo, ser a menina negra que nunca é escolhida (choro) pra ser a rainha do milho, essas coisas... você se achar feia, não

⁸ Aqui faço alusão a famigerada maldição de Cam, na qual se justificou durante um longo período e ainda hoje, a escravização e inferiorização negra africana em decorrência de Cam, filho de Noé, segundo os preceitos cristãos, ter zombado de seu pai nu, e por isso, a sua descendência estava fadada à escravização.

gostar do seu cabelo. O cabelo é um ponto muito forte, muito forte e importante pra mim né, nesse processo todo da minha construção da identidade, eu não gostava do meu cabelo, eu não gostava da minha pele, eu não me via sabe? E na escola também... é assim, você se acha feia [...]. (Rosa Parks)

Aí, uma parada que eu me lembro muito que eu sofri de racismo, foi uma paradinha que eu tava... ó, tinha a paradinha de tirar foto, não tem aquele negócio de tirar foto de menina moça, de caubói e tal? Eu fui tirar foto de menina moça, só que na foto de menina moça, você tem que tirar de cabelo solto. E as meninas colocavam seu cabelo solto né. E aí eu tive que soltar meu cabelo, mas meu cabelo era crespo e ele só ficava de tranças, e aí quando soltaram meu cabelo, meu cabelo ao invés de ir pra baixo, foi pra cima. E aí era intervalo e as crianças todas foram pra cima, me rodearam, começaram a me gritar de feia, de bruxa, cabelo de vassoura e eu só tinha seis anos nessa época. E aí eu lembro que eu fiquei na onda de nunca mais mostrar meu cabelo, eu não tinha entendido a gravidade do meu cabelo até então e aí naquele momento eu entendi que mostrar meu cabelo não era uma possibilidade. (Angela Davis)

Muito se tem discutido sobre a importância da escola como uma instituição, juntamente com outras (a família, a comunidade, etc.), construtora de identidades. Dentro disso, a escola é “um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. (GOMES, 2002)

Infelizmente, como pude constatar nos depoimentos das entrevistadas e como vivenciei, a escola, muitas vezes, incentiva e reforça estereótipos negativos sobre o “ser negro”, e o cabelo representa um traço importante de suas vivências escolares. A escola, nesse sentido, pode atuar tanto como uma instituição que reproduz a inferiorização das diferenças, como uma instituição que produz mudanças de olhares. Me lembro que chorava quase todos os dias ao pentear o meu cabelo para ir a escola, não importava o que eu fizesse, ele não deixaria de ser crespo.

A maneira como somos socializadas, como a escola e a sociedade de maneira geral vê e trata o corpo negro e a estética negra, marca as nossas vidas para sempre. Na minha constituição histórica, o cabelo e a pele retinta, assim como o nariz largo, sempre foram causas de muitos sofrimentos. De acordo com Gomes (2012, p. 43), o cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”.

A autora salienta como desde muito cedo o cabelo crespo é manipulado pelas mães, irmãs, etc., antes mesmo das experiências com o alisamento. Esse processo acontece, muitas vezes, numa tentativa de que as crianças negras não sofram com as violências cotidianas, que

fujam das chacotas e apelidos pejorativos. Situação que *Maya Angelou* vivenciou e que evidencia:

Porque assim, trança sempre foi algo que eu sempre usei. E eu usava muito trança com tererê, e eu amava aquele negócio colorido no cabelo. Minha mãe enchia de tererê e eu amava balançar pra fazer barulhinho. Aí uma menina falou que o cabelo dela tinha mais movimento que o meu. “O seu cabelo nem balança tanto, o meu cabelo balança mais.” Aí minha mãe ouviu e compreendeu que o que ela estava dizendo na verdade era que o meu cabelo era muito crespo pra balançar e ter o mesmo movimento que o dela. E isso foi o ápice de eu no próximo mês estar utilizando aquele... o Toin⁹, e procurar uma bica porque tinha que lavar na bica, não podia lavar na água com cloro. E tipo, esteticamente o meu cabelo ficou a mesma coisa, só que um pouco mais alisado. Ele não ficou liso, mas a raiz encaracolada. Mas eu tinha 9 anos de idade e não tava entendendo nada daquilo, e meu cabelo mudou completamente. Eu tinha que ir pra escola com uma toalhinha na roupa porque manchava a farda, então tipo, qual a função de você ter um produto químico no cabelo se eu não usava mais tererê? Eu só andava de cabelo solto e tipo, pra minha mãe aquilo estava um pouco mais aceitável porque eu tinha o movimento que era o movimento do cabelo, mas ela não sabia formular muito bem esse aspecto do que é o racismo na infância. (Maya Angelou)

Na escola, na maioria das vezes, aprendemos a interiorizar esse sentimento de inferioridade, não aprendemos sobre a nossa história (pessoas negras), não conhecemos as conquistas da população negra no Brasil. No máximo, algumas passagens sobre a escravidão que nos fora imposta, escondendo a brutalidade desta e sem ressaltar as várias resistências empreendidas por nós negros(as) ao longo da história, naturalizando a condição de escravizados(as), como ressaltava *Steve Biko*.

Na escola, a gente tratava da questão da escravidão naquela perspectiva ainda do... da literatura hegemônica que é trazida pra gente, que é a leitura do vamos dizer, vencedor, dos historiadores brancos e tal, da princesa Isabel, como que salvou nossa... salvou a libertação dos negros. Como, enfim, da democracia racial, que todo mundo compartilha de uma igualdade de condição. Enfim, partiu muito disso, né? E eu cheguei aqui na Universidade, ainda muito calcado nessas bases. (Steve Biko)

De acordo com *Gonçalves* (1985), há um ritual pedagógico nas escolas que omite as resistências e lutas negras no Brasil, configurando-se num verdadeiro “silêncio”, sobre a história negra e sobre o cotidiano de violência vivenciado pelas crianças negras. *Domingues* (2007) ressaltava que mesmo diante de todas as atrocidades sob as quais a população negra foi e é submetida desde os primórdios do Brasil, ela sempre se manteve nas trincheiras de luta desde o Brasil Colônia, ou seja, sempre foi um “corpo contestador” (*GOMES*, 2002, p.42).

⁹ Toin é um creme “relaxante” infantil da marca Embellezze.

Há um processo de apagamento da história de brutalidade da Escravidão considerada crime lesa humanidade na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância¹⁰, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Tal fenômeno, estruturou as relações sociais brasileiras que se perpetuam até hoje nos postulados do ideal de branqueamento e na falsa ideia de “democracia racial” aqui instaurada, que ganhou força a partir, principalmente, da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre publicada em 1933.

De acordo com Santos (2002), na obra de Gilberto Freyre, mesmo que este não tenha cunhado propriamente o termo “democracia racial”,

[...] tudo se passa como se não houvesse luta, não houvesse revolta, não houvesse crime. A existência de quilombos não é explicada, a própria escravidão ganha caráter tão doce que é difícil imaginá-la hedionda e é difícil acreditar que os negros não a desejassem. Tudo é paz, tudo é harmonia, confraternização eterna entre os valores da senzala e os da casa-grande. (SANTOS, 2002, pp. 159-160)

Essa concepção vai permear o pensamento, o imaginário e as ações sociais até os dias atuais, mascarando uma realidade cruel que atinge milhões de pessoas negras e vai ser contestada veementemente pelos movimentos negros em sua história de luta, particularmente pelo Movimento Negro Unificado (MNU)¹¹, no final da década de 1970.

Ao ver *Rosa Parks* chorando em um dado momento da entrevista em que contava sobre o seu processo de sofrimento ao passar por diversas violências em sua infância, chorei junto com ela ao me lembrar que há alguns anos, assistindo ao filme “Preciosa – uma história de esperança”¹², chorei copiosamente lembrando de como me sentia ao me olhar no espelho, era uma imagem dolorosa. E pude perceber que essa história não é só minha, repetiu-se e continua repetindo-se com inúmeras crianças negras que não são incentivadas a gostar de si como são, a não ver beleza em seus traços. Esse processo de não aceitação faz surgir timidez, insegurança

¹⁰ A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida em Durban, África do Sul em 2001, foi um importante fórum de discussão e elaboração de políticas públicas voltadas para a população negra e teve ampla participação e engajamento do movimento negro brasileiro. Para mais detalhes, ver artigo da autora Sueli Carneiro, *A batalha de Durban*, 2002.

¹¹ O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, posteriormente Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, foi e é uma das mais importantes organizações negras existentes no Brasil, surgido a partir de uma movimentação negra contra as desigualdades raciais, violência e contra as discriminações raciais existentes no país. Para uma descrição mais detalhada do processo de surgimento do MNU ver Gonzalez e Hasenbalg (1982), *Lugar de Negro*.

¹² O filme *Preciosa- uma história de esperança*, de direção de Lee Daniels, conta a história de uma jovem negra, Claireece (Gabourey Sidibe) em Nova York, que passa por diversas situações de violência e abusos e que tem na sua imaginação um refúgio para fugir de sua realidade.

e várias questões que, muitas vezes, impedem as pessoas negras de sonhar e de ter perspectivas em suas vidas.

Olha, eu acho que a coisa mais marcante em relação a minha trajetória na infância está muito relacionado a falta de perspectiva mesmo. Eu não... No meu ensino médio eu não tinha noção do que era que eu queria fazer. Tipo assim, não, não... vislumbrava algo para meu futuro. (Luís Gama)

Todo esse processo faz parte de uma constituição histórica do Brasil em que mais de cinco milhões de africanos foram escravizados e trazidos forçadamente ao país¹³, tratados como coisas, como mercadorias e tendo a sua humanidade retirada. Após a abolição da escravatura, no final do século XIX, decretada pela Lei Áurea que contempla apenas dois artigos¹⁴, a população negra não foi incorporada ao mercado de trabalho formal. Ao contrário, foram estabelecidas medidas¹⁵ para que nós não fossemos incorporados(as) ao desenvolvimento do país. Nas palavras de Abdias do Nascimento (1978, p.65), esse processo “não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos ‘africanos livres’”. Dessa forma, ficamos à margem dos principais direitos na República recém-estabelecida.

Instaura-se a partir de então a preocupação de quem seriam os “cidadãos” brasileiros diante do terror das elites frente à existência de um contingente negro, que em suas concepções, levaria o país à degradação.

O “problema” criado pelas classes dominantes brancas com a “libertação” da população escrava, não foi como devia ser, a providência econômica de assegurar a esta nova parcela do povo brasileiro sua própria subsistência. Nem foi o aspecto político do “problema”, isto é, como e de que maneira o negro, cidadão recém-proclamado, participaria dos negócios da nação que ele fundara com seu trabalho. [...] Nutrido no ventre do racismo, o “problema” só podia ser, como de fato era, cruamente *racial*: como salvar a raça branca da

¹³ Atlas das escravidões: da antiguidade até nossos dias, 2017.

¹⁴ Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. “Declara extinta a escravidão no Brasil. Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm.

¹⁵ Como exemplos de medidas adotadas, tanto anteriormente, quanto no pós abolição para assegurar a exclusão negra, cito para consulta a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837 - primeira lei voltada para educação e que proíbe negros de frequentarem as escolas; a Lei de Terras, Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 - Proíbe negros de se tornarem proprietários de terras; a Lei dos Sexagenários, Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, que libertava os proprietários dos “velhos improdutivos”; a Lei do Ventre Livre, Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871; o Decreto n- 528, de 28 de junho de 1890, artigo 1: “É inteiramente livre a entrada, por portões da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho... excetuados os indígenas da Ásia e da África...”; o Código Penal de 1890 – proibição a “vadiagem”, a capoeira e a manifestações religiosas negras, entre outras medidas. (PRUDENTE, 1988)

ameaça do sangue negro, considerado explícita ou implicitamente como “inferior”. (NASCIMENTO, 1978, p. 66-67, grifo do autor)

A opção encontrada para “salvar” a nação brasileira deu-se através do branqueamento da população, implementando deliberadamente uma política imigratória¹⁶, sob o argumento de não se ter mão de obra “qualificada” para a nascente indústria brasileira ou que a população negra era preguiçosa e preferia o ócio ao trabalho. Como enfatiza Gonçalves (2018), este é um argumento falacioso, visto que, segundo a autora, a mão de obra imigrante que veio ao Brasil seria uma população sobrando nos países europeus, em contexto de expansão capitalista e desenvolvimento industrial.

Prudente (1988) salienta que, nesse contexto, se não fosse a mulher negra a trabalhar como empregada doméstica, a população negra não teria sobrevivido a tamanha brutalidade imposta através da negação do acesso ao trabalho e conseqüentemente ao status de cidadão e acesso às políticas sociais.

Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o estado, e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem. (NASCIMENTO, 1978, p.65)

Interessante observar que, ainda hoje, nos encontramos, população negra, excluídos de postos de trabalho, muitas vezes não sendo admitidos sob este mesmo argumento de não possuímos qualificação ou de que não nos encaixamos no perfil. Argumentos usados para escamotear uma estrutura racista que exclui, ainda que tenhamos qualificação profissional muitas vezes melhores que a de nossos concorrentes.

A condição de exclusão marcada pela experiência cotidiana e ininterrupta da discriminação racial tem sido, há décadas, objeto da ação política do movimento negro¹⁷, como demonstram as diversas pesquisas que, principalmente nos últimos 40 anos, vêm atestando as profundas desigualdades étnicorraciais que assolam o Brasil ainda hoje, a despeito do atual

¹⁶ De acordo com Prudente (1988), a primeira disposição legal que admite imigrantes europeus, sem exigir origem, data de 1874, Decreto nº 5.524, de 7 de janeiro de 1874. Desta data em diante o Brasil recebeu mais de 800.000 imigrantes, a maioria provenientes da Itália. A autora afirma que, no Brasil a pirâmide socioeconômica é racial, o contingente afro-brasileiro engrossa a base desta pirâmide entre os assalariados e subempregados. Os imigrantes europeus, asiáticos e seus descendentes permeiam todas as classes sociais brasileiras, no entanto, ao chegarem ao Brasil, receberam diversos tipos de incentivos para promover a sua integração a sociedade brasileira.

¹⁷ Domingues (2007, p. 101), aborda que movimento negro é um “movimento político de mobilização racial (negra)”, que se organiza “na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

presidente Jair Bolsonaro declarar em entrevista, no dia 07 de maio de 2019, que racismo “é uma coisa rara” (O RACISMO, 2019 [online]) no Brasil.

Como exemplo de dados de exclusão racial, de acordo com o IBGE (2019), 63,9% dos desocupados no Brasil são pretos ou pardos, enquanto a população branca representa 35,2% dessa distribuição. No que se refere à desigualdade salarial, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/2018), constatou que trabalhadores negros recebem 1,2 mil a menos que trabalhadores brancos. E os trabalhadores negros sem carteira assinada representam 21,8%, enquanto os brancos representam 14,7%.

Esse cotidiano de exclusão marca o “drama negro” vivenciado pela população negra no Brasil – como bem ressaltou Racionais MC’s em sua música *Negro Drama*¹⁸ – que carrega um trauma, nas palavras de Edi Rock, para não ser mais um “preto fodido”, que vivencia um cotidiano de violências escancaradas no qual, para essa população, “a paz nunca existiu”. A música cantada por Edi Rock e Mano Brown, expressa suas experiências individuais de ser negro no Brasil, mas também, uma experiência coletiva de negros e negras no país que se espelham nessa história. (ZENI, 2004)

Ao citar Racionais, remeto-me à minha “primeira escola” sobre o entendimento das relações raciais no Brasil. Foi com o RAP¹⁹ que eu comecei a ter alguma noção sobre a situação do negro no território brasileiro e da realidade de violência que nos acomete, como abordado por *Luís Gama*.

Simplesmente a partir de um determinado momento eu compreendi que eu precisava estudar pra ter um futuro diferente do que minha família teve. E aí eu acho que o contato muito com RAP e com a música da periferia mesmo, me fez atentar pra algumas questões, muitas delas relacionadas a raça também como o contexto de violência do lugar onde eu cresci. Que eu não entendia o porquê aquelas coisas existiam. (Luís Gama)

Sobre essa realidade de violência ressaltada pelo estudante *Luís Gama*, cabe destacar os dados divulgados pelo Atlas da Violência 2019, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que revela que nos

¹⁸ A música *Negro Drama*, é de um dos maiores grupos de rap do Brasil, os Racionais MC’s, fundado em 1988 e formado pelos mc's Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue e DJ KL Jay. A música integra o álbum *Nada como um Dia após o Outro Dia*, lançado em 2002 e fez e faz um grande sucesso no Brasil.

¹⁹ Rap significa em inglês “*rhythm and poetry*”, que traduzido é ritmo e poesia. Apareceu primeiramente na Jamaica, por volta dos anos 60 e foi levado para os Estados Unidos, no começo dos anos 70. Esse ritmo musical era mais comum entre jovens de origem espanhola e negra, de bairros pobres da cidade de Nova York. Suas letras parecem discursos, falando sobre as dificuldades da vida das pessoas que moram em bairros pobres de grandes cidades ou problemas do país em geral, com muitas gírias e danças, como por exemplo, o *break*. Além disso, o Rap está relacionado com os grafites das paredes. Disponível em: <https://www.vidaloka.net/o-que-e-rap-nacional>

últimos anos registrou-se o maior nível histórico de letalidade violenta no país, uma taxa de aproximadamente 31,6 mortes para cada cem mil habitantes. Isso se torna mais alarmante quando observamos que grande parte dessas mortes violentas se dá entre jovens de 15 a 29 anos, chegando a 130,4 mortes por cem mil habitantes. Tais dados atestam o que já vem sendo apontado em edições anteriores, a manutenção do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, representando o que Mbembe (2018) define como necropolítica, isto é, as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte. Essas ações têm no Estado seu principal demandante, como podemos constatar nos indicadores de violência letal segundo o IPEA:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (IPEA, 2019, p. 49).

Esse projeto genocida contra a população negra, como aborda Flauzina (2006), que tem na letalidade seu lado mais assombroso, apesar de conter outros variados aspectos, como Abdias do Nascimento já postulava em 1978²⁰, joga diariamente milhares de corpos negros ao chão. É na segurança pública – que faz parte de uma agenda genocida do Estado brasileiro, através de seu braço armado, a polícia militar – que, mesmo com o advento de políticas públicas voltadas para a população negra que diminuiriam as desigualdades sociais, os índices têm crescido exponencialmente.

A análise dos dados referentes à intersecção entre as categorias de gênero e raça, revela a situação desvantajosa em que se encontra a mulher negra no país, de tal modo que, também na taxa de homicídio, é a mais acometida. De acordo com o mesmo relatório, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 1,6% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%.

Segundo o IPEA (2016), as mulheres negras estão 50% mais suscetíveis ao desemprego do que outros grupos que compõem a sociedade brasileira. Também no que se refere a faixa

²⁰ Entre os aspectos destacados por Abdias do Nascimento em seu livro *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), o autor ressalta o próprio processo de escravização que exterminou milhões de africanos e causou danos inimagináveis à população negra, a ideologia do branqueamento, através do incentivo à mestiçagem e apoiado na exploração sexual das mulheres negras escravizadas, o embranquecimento cultural, através de diversos mecanismos como a educação, o afastamento das manifestações religiosas, entre outros aspectos.

salarial, as mulheres negras constituem o grupo social que se encontra com os salários mais baixos, ainda que possuam qualificação.

O que pretendemos demonstrar é que, apesar de ser maioria da população no Brasil²¹, a população negra tem os piores índices de desigualdade nas mais diversas áreas, assim como, nos postos mais valorizados, como os empregos mais bem pagos e representação política, a sua presença ainda é ínfima. Esses dados contrariam aqueles que acreditam não existir racismo²² no Brasil. Os números de desigualdades gritam uma realidade adversa: a situação de extrema precarização vivenciada historicamente por pessoas negras no país.

Retomando minha experiência, o ingresso na universidade concomitante com a vinda para a capital descortinou um novo mundo. Permitiu que eu começasse a estudar sobre as relações raciais no Brasil de maneira mais aprofundada e a entender que tudo aquilo que passei não era culpa minha, que não tinha nada de errado com meus traços, mas sim com essa sociedade estruturada em bases racistas, que faz de tudo para que pessoas negras se sintam excluídas. E, dessa forma, não ousem lutar por seus direitos e conquistas e, conseqüentemente, aceitem a condição que lhes fora imposta.

Essa situação, como nos chama atenção Silvio de Almeida (2018, p. 38-39), evidencia o caráter estrutural do racismo, que, por sua vez, é um “processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”. Ou seja, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social” que envolve “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”.

Aprendi que a afirmação da identidade negra é libertadora! Conseguir me olhar no espelho e me reconhecer como sujeito da minha própria história se configura numa vitória. Porque é isso que fazem com as pessoas negras: retiram-lhes a humanidade, a capacidade de se reconhecer no outro, de sonhar e de amar.

²¹ De acordo com o IBGE (2016), a população negra no Brasil representa aproximadamente 54% da população.

²² Sobre a definição de racismo, entendemos, tal qual abordado por Munanga (2003, p.25): “Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre raça e racismo, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas os suportes das características psicológicas, morais e intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. Visto desse ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas”.

Nesse processo de tomada da “consciência negra” destaco a experiência no Quilombo Ilha, cursinho pré-vestibular voltado para pessoas negras e pobres localizado na Ilha de Itaparica, onde, pela primeira vez, pude me afirmar como negra sem o peso da negatividade, sem achar que falar a palavra “preta” era um xingamento e quase que um pecado, a não ter vergonha dos meus traços. Enfim, de conhecer minha história e me sentir capaz de alcançar os meus objetivos, da mesma forma que *Rosa Parks* destaca em sua experiência no Instituto Cultural Steve Biko:

[...] mas assim que eu terminei eu entrei pra Steve Biko né... que é o cursinho preparatório para negros e afrodescendentes para inserção desses estudantes na universidade e em especial nas universidades públicas né, UNEB e a UFBA. E aí, foi lá que eu vim reconhecer a minha identidade, eu desconstruí a identidade que eu tinha e reconstruí minha identidade negra. Então, todo processo, assim, foi muito bom para mim, mas também foi muito doloroso porque... aí foi a questão da aceitação do meu cabelo, eu usar o meu cabelo natural e me olhar no espelho... eu me olhar no espelho e me achar bonita e achar meu cabelo bonito, e isso mas assim... foi doloroso, foram anos né, eu fiz dois anos de Biko e nesses dois anos às vezes eu ia na rua com meu cabelo solto coisa e tal, e as pessoas riam e eu já grande né. Aí eu prendia o cabelo com vergonha, mas aí também vi na Biko o fortalecimento dessa identidade, que aí a cada dia foi se fortalecendo e se construindo e ficando mais forte. E aí eu fui vendo outras referências né, de negros que... empoderados né. De mulheres negras que a gente quase não via, Lélia Gonzalez, Maria Filipa, Dandara, outras e outras mulheres intelectuais que a gente não via né. “Pô”, tem negro que estuda, que coisa, chegou nesse ponto e que antes não tinha conhecimento. (Rosa Parks)

Tais cursos pré-vestibulares, conhecidos como “Quilombos Educacionais”, considerados uma das primeiras formas de ação afirmativa efetiva no ensino superior brasileiro, são herdeiros de uma nova forma de atuação do movimento negro a partir da década de 1990 voltada para o ensino superior, tendo como um dos principais expoentes o Instituto Cultural Steve Biko, criado no ano de 1992 em Salvador²³, com o objetivo de intervir efetivamente na realidade do ensino superior brasileiro, marcado pela exclusão do negro nesse espaço, exercendo ao longo do tempo um papel importante de inclusão do negro na universidade. Diversas vidas, assim como a minha e a de *Rosa Parks*, foram mudadas a partir da ação dessas instituições.

²³Além do Instituto Steve Biko, muitos outros quilombos educacionais com o mesmo propósito, foram formados na cidade de Salvador e no Estado da Bahia como um todo, sendo alguns deles: Quilombo Milton Santos (bairro IAPI), Quilombo Irmã Santa Bakhita (bairro de Sussuarana), Quilombo Semear (bairro de São Gonçalo do Retiro), Quilombo MARV (Itinga - Lauro de Freitas), Quilombo do Cabula (bairro do Cabula), Quilombo Coequilombo (bairro de Plataforma), Quilombo Cabricultura (bairro de Cabrito de Baixo) Quilombo Ilha (Vera Cruz – Ilha de Itaparica), Quilombo do Orubu (bairro de Cajazeiras), Curso Quilombo Asantewaa (Federação e Engenho Velho da Federação), Quilombo da Mata Escura (bairro da Mata Escura), etc.(OLIVEIRA, 2008, p.21).

As questões que se colocam e que diferenciam os quilombos educacionais de outros cursinhos pré-vestibulares giram em torno da elevação da autoestima dos(as) jovens negros(as), do resgate e da valorização da cultura de matriz africana e da conscientização racial destes(as) jovens, de forma que eles(as) se tornem sujeitos de sua própria história. Inspirados nos ideais de Steve Biko²⁴, no “Movimento de Consciência Negra” desenvolvido na África do Sul na luta contra a *apartheid*, os quilombos educacionais têm, no desenvolvimento da “consciência negra”, o eixo central de sua atuação para que dessa forma a juventude negra sintam-se capazes de entrar na universidade, superando o sentimento de inferioridade introjetado pelo racismo.

Dentro desse processo de inserção de estudantes negros(as) no ensino superior, é importante destacar as formulações de autores como Carlos Hasenbalg (1942-2014) e Nelson do Valle Silva que, elaborando a ideia de “círculo cumulativo das desigualdades”, vão desenvolver uma série de pesquisas em que demonstram as disparidades sociais existentes entre negros e brancos no país, principalmente relacionadas à educação, o que vai servir de base para a atestação dessas desigualdades e para a exigência de políticas públicas voltadas para a população negra. (GUIMARÃES, 2006)

A ação política dos movimentos negros, e a pauta pela inserção nas universidades, vai se expandir a partir também dessas novas formulações. Valle Silva (1999), como resultado de suas pesquisas sobre as disparidades raciais, destaca que

No conjunto, esses resultados apontam para a existência de múltiplas desvantagens para os não brancos: eles são menos eficientes que os brancos na conversão de investimentos escolares em posições ocupacionais melhor remuneradas e no mercado de trabalho sofrem chances menores de ter uma carreira e mobilidade, cujo resultado são recompensas econômicas menores. As vantagens obtidas numa geração não são tão bem convertidas em vantagens para o novo coorte de filhos quanto entre os brancos. (VALLE SILVA, 1999, p.98)

Mais do que postular as desigualdades raciais como legado da escravidão, o que, aliás, se acreditou por muito tempo no Brasil, conforme assinalado por Carlos de Assumpção em seu poema *Protesto*²⁵, o racismo vai se perpetuar no pós-abolição da escravatura – como bem nos

²⁴ Steve Biko foi um importante líder sul-africano, assassinado em 1977, que lutou para a libertação do povo negro da África do Sul contra o sistema de *apartheid* instaurado no país. Para uma leitura aprofundada dos ideais de Steve Biko ler a sua obra *Escrevo o que eu quero* (1990).

²⁵ O poema *Protesto*, escrito por Carlos Assumpção, um dos maiores poetas negros do Brasil, foi lançado em 1958 em ocasião do 70º ano de abolição da escravatura e se tornou um marco das reivindicações negras pelo país.

mostra Zózimo Bulbul (1937-2013) no filme *Abolição*²⁶ – reconfigurando sua forma de ação sobre a população negra, relegando a mesma a ocupação dos estratos mais baixos da sociedade brasileira.

De acordo com a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua 2016-2018), realizada pelo IBGE, no que se refere à educação, apesar da melhora dos indicadores educacionais no Brasil nos últimos anos, as diferenças raciais permanecem: no acesso à educação básica, enquanto a população branca representa 55,8%, a população negra representa 40,3%; em relação ao ensino superior, a taxa de frequência escolar líquida para pessoas brancas foi de 36,1%, e para pessoas negras foi de 18,3%. Posto que represente um avanço da inserção de pessoas negras na educação superior, resultado principalmente da implementação das políticas de Ação Afirmativa nos últimos anos, é um índice que ainda revela as disparidades existentes nesse nível de ensino.

Historicamente, o acesso da população negra à educação formal tem sido uma das principais bandeiras de luta do movimento negro²⁷, tendo em vista que é um dos principais meios para a emancipação e mobilidade social. Diante desse processo, diversas ações²⁸ foram defendidas buscando uma maior inserção da população negra nos diversos níveis de ensino, levando também em consideração que a educação é um direito social previsto na Constituição Federal de 1988, no seu art. 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Eu sou fruto dessas lutas e conquistas e estou inserida nesses dados de melhora da educação. Hoje, apesar de todas as intercorrências, porque o racismo é algo que vai assumindo variadas formas para nos atingir, consigo afirmar que sou uma Mulher Negra que ressignificou o sentido pejorativo de ter sido chamada a vida inteira de “negra” e hoje, digo e afirmo que “Negra sou!”. Além disso, estudei a vida inteira em colégio público, assim como cinco das nossas entrevistadas, e não imaginava que sequer conseguiria terminar o ensino médio. Ingressei na universidade contrariando todas as estimativas. A primeira da minha família a acessar uma universidade pública, da mesma forma que seis estudantes da nossa pesquisa.

²⁶ *Abolição* é um longa-metragem, do cineasta e ator negro Zózimo Bulbul, lançado em 1988 no centenário da abolição e faz uma leitura crítica da vida da população negra no Brasil, principalmente após a abolição da escravatura.

²⁷ Destaco a atuação de movimentos como as Irmandades Negras na colônia e inúmeras organizações que foram se constituindo durante a república, como a Frente Negra Brasileira (FNB - 1930), o Teatro Experimental do Negro (TEN - 1950) e o Movimento Negro Unificado (MNU – 1978).

²⁸ A exemplo da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas no ensino superior que trataremos no decorrer dessa pesquisa.

Então não foi uma grande surpresa, mas foi uma felicidade imensa pra minha família, eu fui à primeira da minha família, entre primos, sobrinhos, mãe, madrinha, todo mundo, a entrar em uma universidade pública. Algumas pessoas já tinham feito faculdade, mas não era uma universidade pública. Então, fui a primeira, depois de mim, vieram duas primas, e aí, foi assim, foi muita felicidade. (Lélia Gonzalez)

Eu sou a primeira universitária da minha família toda, incluindo parente por parte de mãe e pai. (Aqualtune)

Eu sou a primeira pessoa da minha da minha família a entrar na universidade pública. Era. Quer dizer, fui a primeira. Agora a minha prima entrou na Federal do Sul da Bahia. UFSB. Ela entrou. Então, eu fui a primeira. (Winnie Mandela)

Como destaca Santos e Souza (2015, p.70), com a maior democratização do acesso à universidade, esta passa a ser ocupada por um novo perfil estudantil que não tem, na maioria das vezes, “estabelecida uma rede de contatos com pessoas já inseridas no ensino superior” e não conhece os códigos universitários. A entrada na universidade, muitas vezes, provoca uma transformação profunda, pois esta, possui uma forma de funcionamento diferente do que estávamos habituadas, a exemplo das instituições escolares de nível básico.

Esse processo, como assinala Coulon (2008), exige adquirir novas habilidades, lidar com uma nova forma de organização. Me lembro, ao entrar na universidade, que fui informada que o colegiado do curso de Serviço Social ficava no Iguatemi, apelido do prédio que abrigava o colegiado que eu achei ser um shopping do outro lado da cidade com o mesmo nome. Pode parecer ser simplório, mas percebi que eu não conhecia nada dentro da universidade e nem mesmo de Salvador, situação que se agravava por ser de outro município da região metropolitana, Vera Cruz, localizada na Ilha de Itaparica, que possui uma forma de funcionamento completamente diferente da capital. Todas as estudantes entrevistadas relataram a situação de estranhamento com a universidade ao adentrar “esse novo mundo”:

Rapaz, primeiro semestre assim, prato cheio né... chega você, te jogam lá, aí meu Deus e agora? O que é isso, como é isso? (Rosa Parks).

Minha maior dificuldade foi entender algumas coisas burocráticas, tem a ver com a universidade, mas também tem a ver com o fato de eu estar me mudando, chegando numa cidade nova. (Angela Davis)

Então ... Foi tudo novo, né... Eu, uma menina de Cajazeiras, que estudava numa escola de bairro, sempre no bairro, não saía do bairro para nada e saí de Cajazeiras pra vir pra Federação. Pra São Lázaro! Nossa... Bem difícil,

hein! Pegar vários ônibus pra chegar aqui. No início foi bem difícil, assim... (Carolina Maria de Jesus)

Foi tudo muito novo, assim... No início foi bem complicado, saber diferenciação de... até siglas mesmo no comprovante. Local de aula que uma aula era aqui, outra aula era em outro lugar. Questão de como acessar livro em biblioteca, tudo isso foi muito novo, eu fiquei batendo cabeça um tempinho assim. (Lélia Gonzalez)

Rapaz, eu não achei, assim... Eu acho que é muito confuso entrar na UFBA, é muita sigla, é muita pró-reitoria. São muitas coisas, que até mesmo pra mim que vim de outra faculdade, mas particular, não tinha a menor noção de nada. De nada... As faculdades particulares já te dão uma grade pronta, aqui você que pega a disciplina, a gente tem essa autonomia. E pra mim, era muito difícil, me colocar, me localizar na UFBA, eu me sentia muito perdida, assim, foram os colegas mesmo que foram me auxiliando nesse processo. (Aqualtune)

Entrei e aí não sabia nada do que me esperava aqui. Totalmente diferente do que é escola. Outras pessoas, você por si mesmo, outras responsabilidades. No início foi difícil entender. Como eu tava falando totalmente diferente. Saí de uma escola religiosa que tinha outros preceitos, outras situações, mesmo que eu não fosse daquela religião, mas enfim, saí de uma coisa que enfim... De um suporte, que a gente tem mais suporte na escola. E quando se trata de uma escola particular mais ainda. E aí, pra Universidade. Foi estranho. (Winnie Mandela)

Pra mim era tudo muito novo, na verdade. Eu conheci primeiro o campus de Ondina, então pra mim era um mundo enorme, cheio de prédios, cheio de mato e me encantei. É tanto que eu não vim definitivo para Salvador. Eu vim, fiz a matrícula, voltei e aí vim pra Salvador pra um ajuste que teve de matrícula que a gente não pegou todas as matérias. Aí pra mim foi muito difícil porque eu não sabia o que fazer. (Maya Angelou)

No primeiro momento, muito estranho. Muito estranho porque eu nunca me imaginei nesse espaço. E comecei a perceber uma possibilidade de acessar muita coisa que eu não havia acessado antes, principalmente, com o movimento estudantil. (Luís Gama)

A esse processo de aprender o “ofício” de ser estudante, Santos (2009) denomina de permanência qualificada, ao qual, os(as) estudantes se tornam nativos, ou seja, se familiarizam com a cultura universitária. Acredito que para estudantes negros, vindos das classes populares, esse processo de estranhamento é ainda maior, visto que, não somos, em sua maioria, incentivados a ver a universidade como um lugar feito para nós, como destaca *Luís Gama* em sua entrevista, e nem somos preparados(as) para lidar com o que a universidade exige (leituras mais densas, produção de artigos, participação em eventos, etc.).

Maya Angelou coloca que na escola em que estudou, os estudantes negros não eram incentivados a uma postura de intelectualidade, diferentemente do que ocorria com os estudantes brancos existentes em sua turma.

Por ser uma escola de maioria negra os brancos sempre eram privilegiados nesses espaços. Então, na minha turma mesmo eu lembro que a gente tinha... Éramos 42 e tínhamos 3, 4 meninas brancas que eram privilegiadíssimas, tanto pelos professores como pelos alunos. Havia mais um incentivo de uma intelectualidade maior dessas mulheres, dessas meninas do que dos alunos negros. (Maya Angelou)

Coulon (2008, p. 10), trabalha com o conceito de afiliação estudantil, segundo o autor “aprender o ofício [de estudante] é afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual”. Seguindo o seu raciocínio, nesse processo de afiliação “não basta entender as regras da universidade; convém ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las”.

É importante ressaltar também que três das estudantes entrevistadas destacam as experiências positivas de entrada na universidade, o contato com pessoas diferentes, o privilégio de estar na universidade considerando o contexto de onde saíram e a possibilidade de poder se expressar como são:

Aí meu ingresso na Universidade, a partir do Serviço Social, foi libertador mesmo. O que me fez ver o mundo de outra forma, né? É... Quando eu tive o contato com... aqui é um espaço amplo, diverso. Claro que tem as contradições, né? A gente acaba reproduzindo várias coisas da sociedade, mas mesmo assim, eu acho que aqui é um lugar privilegiado, no sentido da discussão, de tá próximo a... enfim, a novas desconstruções, né? A partir de quando a gente começa a discutir as coisas, a gente acaba desconstruindo coisas. Eu acho que isso foi muito bom. Eu acho que foi libertador, meu ingresso aqui na Universidade. (Steve Biko)

Porque assim, a questão da estética que eu sempre fui podada desde a infância, aqui as pessoas eram muito mais livres pra utilização da sua estética da forma que quisesse, não só em questão de vestimenta, da estética capilar, e aí eu ficava assim “Meu Deus”. Um choque de realidade muito grande. E pra mim foi bem importante. (Maya Angelou)

[...] de fato a universidade é um lugar que você hoje, acho que encontra uma certa liberdade pra você poder se posicionar porque existem grupos organizados aqui muito forte, movimento negro, movimento estudantil existem grupos que fazem enfrentamento em relação a isso e que garantem uma certa margem de liberdade pra você ao menos viver sem medo de ser execrado por aquilo que você é. (Luís Gama)

Esse aspecto é importante pois revela a potencialidade que a universidade tem de dar lugar ao diverso, de ser uma forma de inclusão e não de exclusão à medida que se posiciona de forma a atender aos diferentes grupos que a ocupam, tanto nos aspectos materiais, quanto nos aspectos simbólicos, criando espaços para o que o(a) estudante possa conhecer o funcionamento da universidade e interagir com ela.

A caminhada não foi fácil, nunca é fácil. A família inteira se mobiliza para garantir que você tenha o que eles não tiveram oportunidade de acessar, que você “seja alguém”, que tenha uma vida melhor do que a que eles tiveram. Minha família foi de extrema importância para que eu conseguisse entrar e cursar a universidade e continua sendo, pois, ela é o meu pilar, tanto material, quanto de apoio emocional. Muitas das estudantes destacam a participação de suas famílias, mesmo sem ter conhecimento acadêmico e apesar de todas as adversidades em suas formações.

Assim, apesar da minha... de não ter esse debate de raça, essas questões mais acadêmicas mesmo, mas que não são acadêmicas, dizem respeito sobre as nossas vidas. Na minha família, eu devo muito a eles, o lugar que eu estou ocupando agora e os privilégios que eu tenho pra ocupar esse lugar. A disponibilidade de horário, inclusive, pra tá tocando o movimento estudantil. A disponibilidade de não precisar trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Isso tudo, eu devo ao meu ciclo familiar e ao suporte familiar que eu tenho, muito grande. (Lélia Gonzalez)

Ah, minha família é meu espelho. Primeiro, porque é um pessoal muito pobre que cresceu... é... através de sua, não se tratando de meritocracia, mas as formas que eles vivem a vida de maneira leve, como eles hoje tão a maioria bem, e construíram sua casa, sua família, se esforçando. A perspicácia e a inteligência de entender essa realidade e viver nela, é muita resistência e muita inteligência, muito... esforço, porque não? A gente tá nessa, de construir sua vida. (Steve Biko)

Por minha família eu posso dizer minha mãe. Minha mãe foi fundamental. Foi quem segurou a barra durante toda a minha vida. Meu pai como muitos pais abandonou minha mãe e tal, comigo ainda pequeno e ela teve que se virar durante toda a minha vida pra me criar. Aguentar essa barra de criar filho sozinho, sendo mulher negra, sem instrução formal quase nenhuma, estudou até a sexta série e me sustentou mesmo na base de bicos, de trampo, de faxina, de... Esses corres assim, tipo... Só hoje eu tenho noção do quão difícil é viver. Que eu reconheço mais o valor que minha mãe teve e a importância que ela teve na minha vida. Foi ela a minha família, foi ela quem me formou, quem me fez, me fez chegar aqui, que segurou a barra, quem garantiu minha sustentação em todos os sentidos até aqui. (Luís Gama)

Para a minha família, o ingresso na universidade representou uma vitória e garantir a minha permanência foi uma batalha. Ao vir para Salvador contei com a ajuda de amigos que

me abrigaram em suas casas até conseguir acessar a assistência estudantil da universidade. Ter acessado a assistência estudantil, foi de suma importância para que conseguisse concluir o meu curso com êxito, além de ter buscado estratégias informais, como vender empada doce na universidade, para complementar a permanência. Nessa perspectiva, as estudantes também relatam as diversas formas que utilizam para garantir a sua permanência material na universidade.

Eu me inscrevi [na PROAE], porque, eu morava com minha mãe num bairro lá no IAPI, muito perigoso, então o domínio do tráfico de drogas tava tomando conta, a gente não conseguia reformar né, minha mãe sustentando, e aí eu pedi o auxílio-moradia, pra tirar mainha daquele ambiente, pra poder conseguir ter paz, conseguir entrar e sair sem medo né. Eu digo, eu não posso ficar nessa situação, então foi um recurso que eu digo não, eu preciso de uma maneira de eu conseguir morar, estudar e ficar um pouco mais tranquila e conseguir terminar meu curso de serviço social. Então pra conseguir terminar esse curso, eu disse, não, eu preciso sair desse ambiente. Aí foi que eu consegui o auxílio moradia, aí com o auxílio moradia a gente consegue pagar o aluguel direitinho, resolver as outras coisas né, remédio de mainha, viver... (Rosa Parks)

Eu precisei fazer... pedir um auxílio transporte, mas só que era muito chato fazer aquele cadastro da PROAE. Aí eu reunia documentação, aí faltava, peguei e desisti. Como minha prima tinha me ensinado a fazer os brigadeiros eu comecei a fazer e testar lá pelo terceiro semestre e tal... E aí começou a bombar e eu comecei a fazer os brigadeiros para permanecer na universidade. (Carolina Maria de Jesus)

Aí pra sobreviver a nível econômico, eu tranço cabelo, eu me viro, vou me virando. Até tarot eu já joguei pra poder arrumar dinheiro pra vim pra cá, pro transporte. (Aqualtune)

Aí, após eu acessar a assistência estudantil, melhorou bastante. Primeiro, eu tive... consegui o auxílio transporte. Aí eu tive dificuldade com transporte, porque muitas vezes eu não saía de casa. Aí, posteriormente, eu consegui passar numa bolsa de pesquisa, 400 reais, aí pronto... me deu como se fosse uma base pra eu poder desempenhar minha graduação de forma mais tranquila. Você tendo ali um dinheiro, a tia, a solidariedade conta muito. A tia me dava lanche de graça, sabe? Ela foi bem... me apoiou bastante. (Steve Biko)

E aí essa questão socioeconômica foi uma questão que impactou bastante assim, na minha permanência aqui porque meu pai perdeu o emprego. Nesse período meus pais ainda eram casados, mas minha mãe ainda tinha um recurso, porque ela sempre teve um bar. Então era isso que sustentava a gente. Era o que pagava a escola do meu irmão, era o que pagava meu transporte, tudo, alimentação e tudo. Aí eu solicitei a bolsa. No período, eu solicitei o auxílio transporte porque era o que mais ficava pesado pra mim na época. E eu não consegui o auxílio transporte e isso foi em 2015. Aí eu fiquei esse ano todo ainda dependendo da minha mãe. E aí em 2016 eu consegui

entrar na pesquisa. Que foi a minha primeira pesquisa aqui. (Winnie Mandela)

Em 2014, eu consegui uma bolsa de auxílio moradia... Aí fui pra casa, recolhi todos os documentos e trouxe e não passei. Não saiu meu nome na lista, aí eu fui falei “ah, tudo bem”. Aí eu falei mãe “não fui aprovada e tal”. No fim de 2013, logo no comecinho de 2014 no edital em março... Eu falei pra minha mãe que ela não precisava mais mandar dinheiro pra mim que eu tinha conseguido um projeto de pesquisa e tal, e que era mais ou menos compatível com o valor que ela mandava. (Maya Angelou)

Sim. Imediatamente não, porque eu não sabia da existência. Quando eu entrei eu não sabia da existência. E aí eu tava na casa de uma tia minha, meu pai tava ajudando nas despesas. Mas depois, eu tive uns problemas lá e eu descobri que tinha a assistência estudantil. Aí eu participei do processo seletivo e vim morar na residência. (Luís Gama)

A realidade de uma entrada em maior número, de estudantes negros na universidade, em sua maioria, oriundos de famílias pobres, como foi o meu caso, coloca a necessidade de garantia de permanência material das estudantes. A Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) citada pelas estudantes, é o órgão dentro da UFBA, responsável por gerir os programas de assistência estudantil²⁹. Vale aqui destacar, a importância da Pró-Reitoria, mas também as dificuldades de acesso aos programas desenvolvidos. Apontamos para a necessidade de ampliação do atendimento da assistência aos(as) estudantes, o que acreditamos, se inclui numa luta em defesa da universidade pública em tempos de cortes orçamentários³⁰, nos quais a UFBA tem sido duramente atingida. Mas também, de uma política institucional que tenha a assistência estudantil e as ações afirmativas como prioridades.

O que percebemos, a partir das falas das estudantes e da minha própria experiência de “sobrevivência” na universidade é a utilização de variadas estratégias para garantir a sua permanência, desde o apelo aos meios institucionais, através dos programas e projetos da própria universidade, ou informais. É importante ressaltar, que esses meios informais, como vender brigadeiros como vivenciou *Carolina Maria de Jesus* em seu depoimento acima, pode ter consequências para uma vivência na universidade em sua plenitude. (SANTOS, 2009)

²⁹ As ações desenvolvidas pela PROAE incluem atividades voltadas à emancipação e promoção dos seus estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com dificuldades de acesso, permanência e êxito em sua graduação. Criada através da resolução nº 5 de 20 de dezembro de 2006 a PROAE vem sendo estruturada a partir das Políticas Acadêmicas de Atenção à comunidade estudantil.

³⁰ Em maio de 2019 o Ministério da Educação anunciou o bloqueio de 30% das verbas das universidades públicas, no qual, a UFBA foi uma das primeiras universidades a ser atingida pelos cortes. Além disso, uma série de medidas têm sido adotadas que se configuram num verdadeiro desmonte da educação pública e da pesquisa do país, a exemplo dos cortes das bolsas de pesquisa de pós-graduação financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em decorrência também de bloqueios orçamentários do governo.

Eu acho... Não, tenho quase certeza, que se, talvez, eu tivesse um auxílio, não tivesse desistido do auxílio, talvez, eu me desenvolvesse melhor na universidade, porque o brigadeiro toma um tempo e tal, mas os brigadeiros fizeram com que eu permanecesse na universidade, assim. Foi a minha forma de permanência. (Carolina Maria de Jesus)

Santos (2009) salienta que estudantes, que estão em atividades que lhe consomem tempo e não tem ligação com a sua área de estudos, enfrentam grande dificuldade nessa conciliação, ao contrário dos casos em que as atividades desenvolvidas possuem essa relação. Para a autora, atividades como o estágio, a monitoria, iniciação científica, etc., além de possibilitar o financiamento dos estudos, ampliam também a relação com o mundo acadêmico-científico, o que, de certo, enriquece a formação profissional. Esse processo eu resalto na minha própria experiência de formação, ter acessado, no terceiro semestre, o auxílio moradia e também bolsa de iniciação científica e posteriormente monitoria no curso de Serviço Social. Sem dúvidas, essa possibilidade mudou radicalmente a minha formação profissional e permanência na universidade.

Além da família, as estudantes destacam a solidariedade entre colegas para essa ambientação e permanência na universidade. A construção de redes de afeto que amenizam as dificuldades de entrada no mundo universitário.

[...] mas a partir do segundo semestre, assim, mais pro meado do segundo semestre, eu consegui me articular melhor com... comecei a fazer amizade, né? E a gente começou a ir se ajudando mesmo nessa questão da coletividade. Então, a gente sempre tá ali uma pra outra. E eu acredito que a rede de afeto e a rede de conhecimento que eu criei aqui na UFBA, é... me ajudaram a permanecer aqui até hoje, porque os desafios são imensos, mas eu acho que essa rede de afetos, me cercar de mulheres fortes, de mulheres que querem as mesmas coisas que eu, me ajudou muito a tá aqui até hoje (Lélia Gonzalez).

Solidariedade. O pessoal do Serviço Social foi muito aberto comigo desde sempre. As meninas do CA [Centro Acadêmico], as veteranas. “Você tá precisando de grana, né? Tem o CIEE [Centro de Integração Empresa-Escola]”, alguma coisa assim, “se matricula pra conseguir estágio... O IEL [Instituto Euvaldo Lodi], se matricula pra conseguir estágio. Olha, a Universidade tem esses e esses campus, você pode pegar disciplinas”. O pessoal foi sempre muito gentil comigo, muito prestativas, no sentido de me orientar, sabe? Cheguei aqui perdidinho, tanto que eu tento replicar... eu sempre sou muito prestativo. “Faça isso, faça aquilo. Olhe, tem essa disciplina que fica legal. Esse professor aqui é melhor”. Então, por mais, nesse contato aí comecei a me encontrar aqui dentro da Universidade. (Steve Biko)

A cooperação assim, é um dado importante, como um componente do que Santos (2009, p.182), denomina de permanência simbólica³¹ na universidade, já que permite a ajuda mútua, “o diálogo, a troca e a convivência entre os estudantes”, possibilitando uma permanência mais qualificada e uma maior identificação com a universidade.

³¹ Conceito que trataremos mais adiante.

2 CURRÍCULO, FORMAÇÃO E QUESTÃO ÉTNICORRACIAL

“Se não me espelhou, não chamo de educação”.
Ellen Oléria

2.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO E CONCEITO

Pensar currículo, em última instância, implica pensar em nossa constituição como sujeitos, além de quais características determinada formação deve ou não deve ter. Dessa forma, o currículo como uma *arena política*, de acordo com o abordado por Jesus (2007), coloca em jogo relações de poder, identidades, culturas, experiências, produções de conhecimentos. É possível considerar também, a partir dessa perspectiva, o currículo como parte de algo maior, de um projeto que leve à instauração de uma sociedade mais justa e equânime.

Partindo desse entendimento de currículo como uma arena política, é importante ressaltar que é por meio dele que os grupos sociais, destacadamente os grupos dominantes, expressam as suas visões de mundo e seus projetos sociais. O currículo então, entendido dessa forma, é um espaço simbólico de disputas de poder. Para além disso, como aponta Silva (1999), o currículo movimenta todo um aparato à sua volta, autoriza certas pessoas na mesma medida em que desautoriza outras, atribui papéis, gera uma série de outros textos e contextos.

Há, historicamente, uma série de problematizações e teorizações sobre o currículo, constituindo um campo³² que possui diversas perspectivas envolvidas com visões de mundo e experiências diferentes. Por isso, cabe aqui abordarmos algumas considerações, de forma sucinta, longe de querer esgotar quaisquer discussões ou incorrer em reducionismos nessas problematizações que giram ao redor desse tema.

O currículo possui uma “dinâmica e implicação político-pedagógica própria” (MACEDO, 2009, p.13) e há uma dificuldade dos(as) trabalhadores(as) em educação de perceber essa dinâmica, bem como, de conceituar o currículo. Isso significa entender o campo curricular, para além das legislações e dos reguladores educacionais que ordenam ou orientam em termos curriculares, ou ainda de “como o modelo deve ser aplicado” (MACEDO, 2009, p.14). Macedo (2009) aponta ainda que

[...] é preciso, portanto, que a sociedade, seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais tenham a oportunidade

³² Macedo (2009, p.13) aborda que “o estudo do currículo se constitui num campo”, pois ao longo de “uma” história se edificou e se “configura hoje num tema de estudo específico e num debate especializado”.

de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí, se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes. (MACEDO, 2009, p. 15)

A partir dessa análise, é possível considerar que o currículo ainda é um dos dispositivos mais autoritários e excludentes no campo educacional. Como aponta *Angela Davis* em sua entrevista, para ela o currículo “*é um instrumento do positivismo, pra poder colocar a gente num papel impresso. Aí dentro desse sistema, a gente pode ter currículos mais massas e currículos não massas, dependendo do ponto de vista*”. Nessa direção ressaltada pela estudante, vemos diversos vieses reducionistas e homogeneizantes de concepção de currículo, com modelos pré-moldados e pretensamente aplicáveis, bem distante de uma perspectiva de um currículo educativo, no qual se assume o compromisso com uma formação para a cidadania.

De acordo com Macedo (2009, p.22), “currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir”. Segundo Silva (1999), a emergência do currículo como campo de estudo, surgido principalmente na literatura educacional estadunidense, está ligada à formação de pesquisadores(as) sobre a temática, ao surgimento de revistas especializadas na discussão, à formação de disciplinas e de departamentos universitários, bem como, à institucionalização do tema no setor educacional do Estado.

A partir da concepção de Macedo (2009), baseado nas elaborações de Goodson (1998), é possível compreender o currículo como uma

[...] “tradição inventada” (GOODSON, 1998), como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o *conhecimento eleito como educativo*. (MACEDO, 2009, p.25, grifo do autor)

Currículo, dessa forma, não se configura apenas como um documento formal, onde estão as disciplinas e o desenho organizativo da formação. Mas, como um artefato em constante processo de reatualização e modificação na prática educativa que o documento formal não dá conta de explicitar. A essa realidade se associa a noção, trazida por Rocha e Trindade (2006), de currículo manifesto e currículo oculto. O primeiro é justamente o que está presente nos planos e projetos, como aponta *Rosa Parks* e *Luís Gama*:

Eu penso que são assim, as diretrizes que vão nortear o nosso curso né. Desde o início até o final, são as disciplinas que a gente... eu gosto de falar

componente curricular, os componentes curriculares que a gente vai pegar durante toda nossa vida acadêmica, que vai nos dar o suporte para depois de formada a gente conseguir exercer nossa profissão nas áreas que a gente pode exercer. (Rosa Parks)

Eu, pelo que compreendo, o pouco que eu sei, penso que sejam aqueles componentes curriculares, aquelas disciplinas que em tese vão ser necessárias pra sua atuação profissional. É enfim, as disciplinas que você vai precisar ter o domínio e ter aprendido aquilo que ela abordou pra que você execute um bom trabalho, entre aspas. (Luís Gama)

Já o segundo representa essas práticas que não estão expressas no documento formal e que vêm carregadas de um “corpus ideológico” que pode tanto direcionar para uma formação plural, quanto reforçar preconceitos e cristalizar papéis sociais, como *Aqaltune* aborda em sua fala:

Além do acúmulo profissional que você tem, da sua história de vida, dentro da sua profissão, acho que também traz o seu senso crítico a partir das coisas que você adquiriu estudando, não só coisas institucionalizadas, mas grupos de estudos que você participou. Essas coisas assim, né, que não são institucionalizadas, que a gente não consegue provar no papel, mas que você tem vivência, você consegue provar fazendo. Eu enxergo currículo dessa forma. (Aqaltune)

Desse modo, os sujeitos constituintes da prática educacional (professores(as), estudantes, técnicos(as), gestores(as), família, comunidade, etc.), por meio do que Macedo (2012) chamou de *atos de currículo*, modificam a todo instante este artefato, transformando-se em “atores/autores curriculares, num processo de democratização curricular” (MACEDO, 2012, p. 72). Nesse sentido, os atos de currículo

[...] se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de *alteração* de toda e qualquer cena curricular. Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como *agoras curriculantes*, ou seja, *espaçostempos* nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões. (MACEDO, 2013, p.429, grifos do autor).

O desenvolvimento histórico do campo curricular passa por diversas formulações de diferentes campos do conhecimento social. Desde concepções que entendem o currículo a partir

de uma visão tecnicista e classista (Bobbitt e Tyler), passando por abordagens mais críticas (Michael Apple e Henri Giroux), incluindo o reconhecimento da subjetividade e intersubjetividade na ação curricular (William Pinar), as conexões entre organização do conhecimento e a distribuição do poder (Michael Young), até abordagens pós-formais, pós-críticas e pós-estruturalistas (Peter McLaren, Moreira, Silva, Mattelart e Neveu, entre outros). Silva (1999) sintetiza da seguinte forma:

Temos, de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 1999, p.12-13)

O Currículo como uma construção social (LUCKMANN; BERGER, 1983) – que não é neutro, possui, deste modo, intencionalidades – faz parte de uma sociedade que se construiu em bases racistas e coloniais, nos referindo especificamente ao tema deste trabalho, e que, portanto, não se encontra fora desse processo, pelo contrário, produz e reproduz as diferenças de forma inferiorizante, silenciando outros saberes.

Entendido dessa forma, currículo é, sobretudo, relações sociais. Nos termos de Silva (1999, p. 23), “não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações sociais de poder”, como assinalou o legado das Teorias Críticas do currículo. Isso significa dizer que o currículo reproduz as estruturas sociais e que no processo de significação da política curricular, os grupos sociais não estão colocados de forma simétrica.

O currículo também é um instrumento de adequação, ele molda papéis de gênero, de raça, de classe. Molda as nossas falas, nossas ações, nossas posições. Ele torna os corpos controláveis de acordo com o que foi historicamente estabelecido como sendo lugar de determinados sujeitos. (JESUS, 2007) A política curricular determina os papéis de aluno e professor em sala de aula, inclui certos saberes ao mesmo tempo que exclui outros, define portanto, o conhecimento tido como importante. (SILVA, 1999)

O que está em jogo é a disputa por uma concepção de currículo fechado, monocultural, que exclua as diferenças, que menospreze saberes não hegemônicos, que reproduza preconceitos, em contraposição a uma visão aberta de currículo, que abra espaço para o questionamento, para as diferenças. Silva (1999, p.64) apresenta-nos o currículo como representação, um território disputado, como um lugar de produção e reprodução de signos. Nesse sentido, portanto, como prática de significação, o currículo não é um local de transmissão de conhecimento, mas sim, de “construção de objeto de conhecimento”.

Outro aspecto a considerar é o currículo como um importante mediador dos processos formativos. Há uma polissemia de significados para definir “formação” ou a que esse termo é atribuído. Cada sujeito, de acordo com seus referenciais e vivências, entende formação a partir de um lugar. No entanto, quando se trata dos meios educacionais, a formação geralmente é associada às etapas para se conseguir um diploma ou o que se vivencia em sala de aula. (DOMINICÉ, 2010)

No meu processo acadêmico formativo, a participação em grupos de pesquisa, extensão, nos movimentos sociais e no movimento estudantil me fez ter uma outra visão, muito mais ampliada, de formação profissional e de constituição pessoal. Costumo dizer que foram os lugares em que mais aprendi sobre ser assistente social. Sobre esse aspecto, as estudantes também ressaltam o ganho qualitativo de participar de outros espaços de formação que não somente a sala de aula.

E eu digo pra todo mundo, e eu já vinha de lá do BI [Bacharelado Interdisciplinar] e dizia, façam ACCS [Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade], não fiquem só na sala de aula, só no foco de pegar os componentes curriculares, terminar o curso e se formar, acabou e sair não. (Rosa Parks).

Eu acho que... Eu brinco que existia uma formação antes de conhecer essa questão da extensão, da pesquisa, das optativas, das ACCS e outra depois que conheci. Que a minha graduação deu um salto de qualidade muito grande, apesar de que eu deixei de ser uma aluna tão assídua em estar na sala de aula, em notas altas, mas eu consegui um saldo de conhecimento muito maior, assim, é, acho que participar dessas extensões pra mim e começar a construí-las depois, na sequência, foi decisório assim, tanto no meu processo de formação pessoal, quanto pro próprio Serviço Social, eu considero que estar mais perto da comunidade, com esse olhar mais crítico que eu adquiri na universidade, me ajudou muito assim, eu vejo o Serviço Social de outra forma, inclusive, me ajudou a ter certeza do que eu queria, se eu queria mesmo o Serviço Social. Então, eu sinto que foi um divisor de águas. (Lélia Gonzalez)

Pra começar, tira a gente da zona de conforto. E assim, eu percebo, uma parada muito pesada na universidade e agora pontuando nosso curso, porque é muito academicista, é muito sala de aula. E... assim, extensão é isso, é você

sair um pouco da sala de aula, conhecer outros ares, outras formas de conhecimento, se não for assim, não é universidade, você não está fazendo seu trabalho bem. (Angela Davis)

Sim, com certeza. Principalmente a pesquisa. Me ajudou muito assim, no âmbito da própria formação. De entender como é que se dá esse processo de investigação. Uma coisa interessante você ter que trabalhar com os dados, ter que correr atrás de documentos que fundamentem, de documentos e de leituras que fundamentem aquilo que você está pesquisando. E sobre a extensão, achei que a atividade de extensão também, tive mais contato depois do movimento estudantil, que foi quando eu comecei a perceber o quanto de coisas existem na universidade, que até então era aquele esquema: sala de aula – casa, casa – sala de aula. Então não me abria muito pra o que acontecia na universidade. E ultimamente a gente apresenta coisas que acontecem assim, que a universidade não é só sala de aula, é um mundo. (Luís Gama)

O movimento da formação, sua dinamicidade, aquilo que os sujeitos sociais trazem de experiência e consideram como formativos, geralmente ficam de fora quando pensamos em formação nos meios institucionais de educação. A formação nessa perspectiva, não se dá apenas em sala de aula, ou nos livros, no conhecimento mediado pelo(a) professor(a) na escola ou na universidade, se dá em todos os espaços que o sujeito vivencia, nas mais diversas dimensões da vida social. Como problematiza a entrevistada *Winnie Mandela* “*acho que currículo é o que você faz no seu caminho. Mas dentro da universidade, ele minimamente tem que dialogar com a sua realidade fora daqui*”.

Dessa forma, não há como construir formação nos meios educacionais sem os sujeitos para os quais essa formação é direcionada. Nesse entendimento, é aquele(a) que se forma que dá sentido à sua formação. Portanto, trata-se de um conceito amplo, “se realiza enquanto um fenômeno humano na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos” (MACEDO, 2012, p. 177). Nessa perspectiva, não se pode pensar em uma formação desinteressada, pelo contrário, é preciso pensar em uma *formação afirmativa e implicada* (MACEDO, 2012).

Dessa forma, a partir dessas considerações, uma formação que tenha o sujeito como centralidade, não pode deixar de fora as identidades que constituem esse sujeito, e aqui destacamos a importância do pertencimento étnicorracial dos atores envolvidos nos processos de educação e, para além disso, a dimensão da formação social e histórica brasileira.

2.2 RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E CURRÍCULO

Historicamente, nos currículos tanto da educação básica, quanto nos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras, os saberes relativos aos(as) negros(as), às mulheres, aos(as) indígenas, às pessoas advindas das culturas “não oficiais”, são alijados ou quando abordados são tratados como parte de um saber tido como inferior, dessa forma, os currículos, em todos os níveis de ensino, desconsideram todas as histórias que não as eleitas como hegemônicas.

Tendo em vista essa problemática, o currículo se organiza a partir de conhecimentos e valores direcionados para uma determinada formação que favorece grupos sociais hegemônicos em detrimento de outros. É importante destacar que esse processo ocorre, no desenvolvimento histórico do currículo, porque se dá muito mais ênfase ao modelo curricular, com uma visão mecânica e tecnicista do que às pessoas, suas experiências e vivências concretas, suas culturas e histórias. De acordo com Silva (1995),

o currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas. (Silva, 1995, p.136)

Gomes (2012, p.102) salienta o desafio que é assumir uma perspectiva de descolonização dos currículos. De acordo com a autora, não é nova a denúncia do caráter rígido das grades curriculares, do empobrecimento que é o caráter conteudista dos currículos, da necessidade de diálogo entre as instituições educacionais, currículo e realidade social, da “necessidade de formar professores/as reflexivos/as e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”.

Tomando o currículo como um instrumento de poder e considerando o recente contexto de ações afirmativas nas universidades públicas, bem como, o aumento de produções que dizem respeito ao negro e educação, percebemos que os conhecimentos relacionados a esse segmento da população são sumariamente excluídos das formações e só recentemente, apesar dos esforços

do movimento negro há décadas, essa pauta está sendo incluída nas agendas das escolas e universidades. Os currículos, “colonizados e colonizadores” estão sendo chamados a se atentar para essa realidade, a construírem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012)

Nessa direção, Macedo (2012) aborda como é urgente a discussão sobre

[...] “as formas como as quais os conhecimentos e atividades curriculares constroem ausências, desconhecimentos, pasteurizam referências, legitimam cosmovisões, engendram formas de aprender e de se formar, e, com isso, excluem ou alienam de maneira naturalizada uns e promovem outros”. (MACEDO, 2012, p. 176)

Dessa forma, os currículos constroem exclusões e silenciamentos. Quando olhamos para o que é abordado nos currículos podemos verificar que há um privilegiamento dos conhecimentos calcados em bases europeias e um apagamento ou até mesmo uma deformação dos conhecimentos relacionados aos grupos sociais marginalizados. (SANTOMÉ, 1995)

Esses sujeitos, ao acessarem as instituições educacionais, carregam consigo suas histórias e de seus ancestrais, suas experiências, seus saberes, uma infinidade de processos que não podem ser ignorados. Essa foi uma das inquietações que me fez escolher este tema de pesquisa. Me vi na universidade apartada de conhecimentos que diziam respeito a mim, enquanto mulher negra, à minha história. Inquietações também suscitadas pelas estudantes:

O fato da gente não falar sobre continente africano, da gente não ter outras referências nesse sentido... São referências sempre europeias, sempre europeias... E quando a gente fala de Brasil, não fala... É isso, não fala sobre escravidão, então, a raça nunca vai ser importante. (Angela Davis)

Eu tive acesso depois da universidade, a escritores e escritoras negras, a questão de decolonizar o pensamento, essas questões todas, eu tive muito mais acesso na universidade, mas não foi na sala de aula, esse debate não foi na sala de aula. Então, existe, é uma coisa importante, é uma coisa que na universidade a gente consegue disputar melhor, mas ainda é muito raso, o debate da gente trazer autoras negras, autores negros. Da gente tirar um pouquinho da produção de conhecimento da Europa, de colocar das civilizações originais, inclusive. Enfim, a gente falta muito a caminhar ainda. (Lélia Gonzalez)

Eu acho que a partir de estudantes, da presença de estudantes negros aqui, houve um boom nessa temática, hoje se conversa muito mais sobre isso. Se produz conhecimento muito mais sobre isso. Acho que passa muito pela nossa inserção aqui dentro. E... Eu acho que, ainda, apesar disso tá muito pouco, ainda é muito pouco e eu acho que a gente não consegue se reconhecer ainda nessa produção, eu acho muito pela questão das humanas, né? Eu acho que, muito pouco ainda. (Steve Biko)

De acordo com Silva (2010, p.102), “o currículo, é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial”. Ou seja, a questão étnicorracial é uma problemática que deve ser central ao se tratar de currículo, pois como ressalta Carneiro (2005), constrói hierarquias, internalizando consciências de superioridade e consciências de inferioridade. O racismo na dinâmica educacional destrói identidades, extermina possibilidades de subjetivação, silencia e inferioriza sujeitos. Como aponta a autora, “fere de morte a racionalidade do subjogado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc.” (CARNEIRO, 2005, p.97).

A referida autora trabalha com a noção de epistemicídio, apoiada nas elaborações de Boaventura Sousa Santos (1997) para quem o epistemicídio,

[...] se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Para Carneiro (2005), além desse processo de negação assinalado por Boaventura e da desqualificação dos conhecimentos dos povos subalternizados, o epistemicídio produz a indigência cultural

[...] pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Acreditamos que a exclusão de referenciais e história negra dos currículos, bem como, quando abordada, sua subalternização e/ou deformação, está ancorada nesse processo epistemicida da racionalidade ocidental. Perspectiva essa que construiu uma noção de “outro” inferior ou mesmo um não humano para legitimar a sua pretensa superioridade, causando com isso um fenômeno global, que atinge não somente a educação, mas as mais diversas esferas da vida social, de “destruição de corpos, mentes e espíritos” ao longo de séculos. (CARNEIRO, 2005, p.101)

Nessa perspectiva, Santomé (1995) fala-nos sobre as culturas silenciadas do currículo que, segundo o autor, quando se analisa os conteúdos dos currículos da maioria das instituições, se percebe que há uma priorização esmagadora das culturas chamadas hegemônicas em detrimento dos grupos sociais marginalizados que não estão postos no topo da hierarquia das estruturas de poder. Dentre os aspectos destacados pelo autor, estão as desigualdades étnicorraciais nos meios educacionais, uma das principais lacunas que merecem especial atenção.

Entretanto, preencher essa lacuna só é possível, não apenas mudando o que consta no currículo, mas também garantindo e criando espaços para que haja uma representação efetiva desses grupos sociais subalternizados, reconhecendo as suas diversidades culturais, e não apenas encaixando-os em algum espaço ainda não preenchido, “como forma de compensação”. (JESUS, 2007, p.173)

Precisamos, então,

[...] tensionar o atual cenário e nos questionarmos sobre as formas pelas quais as diferenças dos/as estudantes e professores/as estão sendo negociadas com os conhecimentos acadêmicos, se ainda é possível tratarmos as diferenças individuais e coletivas presentes nas salas de aula, como temas periféricos que aparecem em disciplinas optativas, eletivas, de escolha facultativa ou como temas transversais, numa transversalidade obstaculizada por currículos que continuam generalistas, iluministas e aculturadores e pela nossa imperícia - de docentes e estudantes -, com as metodologias participativas e integradoras. (JESUS, 2007, p.191)

Nesse sentido, é necessária uma mudança também no campo epistemológico, que coloque em xeque a construção do conhecimento, a seleção dos saberes eleitos como formativos nas instituições educacionais baseadas em uma única perspectiva epistemológica. É preciso uma revisão dessas concepções que orientam as políticas curriculares.

2.2.1 Implicações curriculares das políticas de Ação Afirmativa

A luta para que os conhecimentos africanos e afro-brasileiros fizessem parte do currículo oficial da rede de ensino não é nova. Desde principalmente a década de 1970 com a popularização das pesquisas sócio demográficas que atestavam as desigualdades étnicorraciais existentes no Brasil, o movimento negro brasileiro tem apontado todas as problemáticas que envolvem o negro e a educação.

Entretanto, foi na década de 1990 que, como resultado de intensas movimentações, houve uma abertura política maior para que se conseguisse pautar mais abertamente melhorias no campo da educação para a população negra. A Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no ano de 1995 em Brasília, é o marco que representa esse momento histórico de lutas do movimento negro, fazendo com que o Estado brasileiro voltasse a sua atenção, ainda que de maneira incipiente, para as questões raciais negras e reconhecesse o racismo existente no Brasil.

Outro momento crucial, que vai ter grande impacto nas relações raciais brasileiras, é a III Conferência de Durban, em 2001. Houve uma intensa mobilização do movimento negro brasileiro para a construção e participação na Conferência. A partir dela, o Brasil, como signatário, assume a responsabilidade de implementar programas de ações afirmativas “para promoverem o acesso de grupos e indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial” (ORGANIZAÇÕES, 2001, p.55).

De acordo com Munanga (2001), as ações afirmativas

[...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias”. (MUNANGA, 2001, p. 31-32)

Após a Conferência de Durban, há um desencadeamento de ações³³ visando à diminuição das desigualdades raciais existentes no país. Mesmo com a proposição dessas ações nas mais diversas áreas da vida social que atingem a população negra (mercado de trabalho, propriedade de terra, cultura, saúde, comunicação social, etc.), as políticas afirmativas tiveram como centralidade a atuação junto ao campo da educação, com uma série de medidas, principalmente no que diz respeito à política curricular, que foram pautas históricas do movimento negro para a promoção da igualdade racial. (KERN, 2014)

³³ Dentre essas ações, destacamos: a criação em 2002 do Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA); a criação do Programa de Políticas Afirmativas no Instituto Rio Branco também em 2002; em 2003, a criação da Secretaria Especial para as Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Inclusão da temática racial, nos parâmetros curriculares, nos temas geradores e na grade curricular – Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003; o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução N°1, ambos em 2004 que fazem referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a aprovação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) pelo Conselho Nacional de Saúde em 2006; a Portaria n° 992, de 13 de maio de 2009, que institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra; a Lei n° 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei n° 12.711 de 2012, que estabelece a reserva de vagas no ensino superior e institutos federais e; a Lei n° 12.990 de 2014, que estabelece reserva de vagas nos concursos públicos, entre outras ações.

Como parte desse escopo das políticas afirmativas, o marco mais importante de avanço no que diz respeito ao currículo e questão étnicorracial no Brasil é a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB –Lei 9394/96), regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 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”. (BRASIL, 2003) Posteriormente, é modificada pela Lei 11.645/08 que inclui também o ensino de história e cultura indígena.

Como importantes antecedentes diretos da Lei 10.639/03, destacam-se: o projeto de lei apresentado pelo deputado Paulo Paim em 1995, que seria o embrião da Lei 10.639/03, mas que na ocasião, pelo contexto político e pelas estruturas de poder estabelecidas na época, foi arquivado; a aprovação do Projeto de Lei 259, em 1999, que estabelece “a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*”, formulado pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi; além da própria aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a criação no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). (PEREIRA; SILVA, 2013)

Uma Lei que, nos dizeres de Gomes (2012, p.104), não é somente uma “norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos” e que busca contar uma outra história, que não a baseada em uma visão unicamente eurocêntrica. Essa é uma ação, na concepção da autora Gomes (2018), de descolonização dos currículos numa perspectiva negra. Isso significa que se intenciona construir uma narrativa de valorização dos saberes e experiências negras ao invés de silenciamento e deformação.

O extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros por meio de diferentes artimanhas: pela contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negras e negros nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento de tecnologias, soluções e conhecimentos voltados para as demandas da população negra. (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p.955)

Nessa direção, podemos afirmar que o sistema educacional e o currículo inserido nesse processo, com todo o racismo que os engendram, são corresponsáveis por promover toda essa

exclusão e inferiorização. Isso significa dizer que em virtude dessas temáticas não estarem presentes nos conteúdos oficiais e eleitos como formativos, exclui-se a possibilidade de reconhecimento do sujeito negro como sujeito cognoscente nos meios educacionais, de fortalecimento de sua identidade e de abertura para um conhecimento plural.

Alguns estudos (AMORIM, 2012; AZEVEDO, 2011; BAIBICH-FARIA; PESSOA; SANTANA, 2010; BARROS, 2012; BISPO; SILVA, 2008; DAVI; SILVA, 2014; DEUS, 2012; GOMES; JESUS, 2013, entre outros) vêm apontando as dificuldades de implementação que a referida lei tem sofrido para além dos investimentos financeiros do poder público, mesmo depois de quinze anos de sua promulgação. Dentre os principais desafios, as autoras Santos, Pinto e Chirinéa (2018) destacam o desconhecimento dos(as) trabalhadores(as) em educação acerca dos conhecimentos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira. Segundo as autoras, esse desconhecimento está relacionado à falta de formação dos(as) professores(as) e demais atores, para que, de fato, a política possa ser efetivada. Ainda que tenhamos tido muitos avanços no que se refere à formação de professores (as), as autoras ressaltam que ainda não é suficiente diante da demanda.

Nesse sentido, as instituições educacionais e seus(as) professores(as) não podem simplesmente, improvisar, eles precisam desconstruir a “mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (SILVA, 2004, p.6).

Outro desafio, que está também relacionado à formação desses(as) profissionais, é a necessidade de transversalização da temática étnicorracial em todos os conteúdos abordados, geralmente associados a uma data ou a conteúdos específicos. Dessa forma, as autoras abordam que os conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira precisam também constar nos ensinamentos da Matemática, da Biologia, Geografia, etc., ou seja, precisam perpassar por todo o currículo.

Dentre os desafios, as autoras destacam ainda a resistência dos(as) professores(as) e demais trabalhadores(as) da educação em mediar esses conhecimentos em sala de aula, alegando que uma lei não pode interferir em sua autonomia. No entanto, esse argumento pode estar contaminado tanto com a “não detecção do viés eurocêntrico e embranquecedor que prevaleceu durante muito tempo e que ainda permanece nos currículos oficiais”, como também uma “subvalorização de África como possível epicentro de saberes importantes e que possam contribuir para a educação de nossa sociedade e para a produção de Ciência” (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p.959).

Sobre essa última realidade, as autoras argumentam que

[...] é preciso questionar a que propósitos serve a noção de universal, posto que tal concepção tem sido historicamente utilizada para mascarar os vieses que orientam nossa produção de conhecimentos. Centrar-se, portanto, num universo não implica contemplar os demais. Como Ramose (2011) e Nogueira (2012) apontam, apresentar uma única versão de fatos e histórias é um risco, pois empobrece, se não limita, nossas possibilidades de contemplar a existência de versões *outras*, assim como também é salientado por Chimamanda Ngozi Adichie em seu discurso *The Danger of a Single Story*³⁴ (Adichie, 2009), no qual a escritora explora as limitações impostas por experiências que disponibilizam uma única faceta de fatos, acontecimentos, personalidades, teorias etc. de modo a limitar drasticamente o alcance da contemplação do sujeito cognoscente. Dessa forma, os autores advogam a pluriversalidade de conhecimentos, questão que corrobora a necessidade de inserção de conteúdos de matriz afro-brasileira nos programas educacionais oficiais para os distintos níveis de ensino. (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p.959, grifos das autoras)

Dentre os demais fatores que se constituem em entraves para a implementação da Lei, as autoras destacam ainda a credibilidade desses conhecimentos na própria comunidade, por, muitas vezes, não serem entendidos como conhecimentos válidos e úteis em decorrência de um processo histórico que funciona como um círculo vicioso de exclusões, como ocorre, por exemplo, com a intolerância religiosa, fruto de uma visão estereotipada de tudo que se relaciona à África.

É importante ressaltar a atuação do movimento negro e de intelectuais negros(as), nas suas mais diversas formas de atuar, com o intuito de superar essas lacunas, além da ação de professores(as) e outros sujeitos comprometidos com uma educação que valorize as diferenças, no entanto, essa pauta precisa ser enfrentada de forma coletiva, não de forma individualizada.

Chamamos atenção aqui para a necessidade de enfrentamento da realidade epistemicida do ensino brasileiro em todos os seus níveis que, como nos mostrou Sueli Carneiro (2005), subalterniza saberes, inferioriza sujeitos e suas trajetórias e anula identidades. No que se refere ao ensino superior, principalmente no tocante a formação de profissionais que atuarão no contexto escolar, mas não só, a Resolução nº 1/2004 CNE/CP (Brasil, 2004, art. 1, parágrafo 1º), coloca para a universidade a sua responsabilidade:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem

³⁴ O perigo de uma história única (tradução nossa).

respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 03/2004.

E ainda ressalta que o cumprimento dessas diretrizes é critério para a avaliação dos cursos: “O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento” (BRASIL, 2004a).

Isso significa que a universidade está sendo chamada a incluir nas suas formações o ensino dos saberes relativos à história e cultura africana e afrodescendente, saber, este, alijado e/ou tido como inferior nas universidades durante toda a sua constituição histórica. A Lei 10.639 e todos os aparatos que a envolvem apontam para uma outra narrativa da história do mundo, e não somente sobre a África, que se contraponha à visão hegemônica europeia.

De acordo com o *Plano Nacional de implementação das diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), as instituições de ensino superior devem:

- Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §º1 do 1, da Resolução CNE/CP nº 01/2004.
- Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, MEC/SEPPPIR, 2009, p.39-40).

No parecer CNE CP 003/2004, a relatora Petronilha da Silva, salienta que o combate ao racismo não é uma tarefa única e exclusiva dos meios educacionais (escolas, universidades, etc.), mas estas instituições estão imersas nessas relações racistas e reproduzem essa lógica. Desta forma, possuem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais “ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais” (p.6). O Parecer, brilhantemente elaborado pela autora, destina-se:

[...] aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino.

Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004b).

Diante desses aspectos, para que a referida lei seja de fato implementada, é preciso uma compreensão da diversidade que compõe a sociedade brasileira, assim como das diferenças dessa constituição histórica, de modo que os sujeitos inferiorizados juntamente com suas histórias e concepções de mundo ao longo desse processo sejam valorizados.

2.2.2 O currículo dos cursos de graduação nas universidades brasileiras

Essas recentes mudanças na educação, abordadas no tópico anterior, têm trazido inflexões para o campo do currículo. Elas abrem a possibilidade de uma outra forma de pensar a educação, considerando que há a inclusão de conhecimentos e sujeitos que historicamente no Brasil estavam fora dos saberes oficiais e excluídos da possibilidade de acessar as instituições educacionais, principalmente no nível superior. (GOMES, 2018)

Sobre o acesso desses “novos sujeitos” (SANTOS; SOUZA, 2015) no nível superior de ensino, deparados com uma situação de desigualdade racial extrema (CARVALHO, 2006), o movimento negro brasileiro começa a pautar as ações afirmativas que culminam na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com vulnerabilidade socioeconômica, autodeclarados pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

No entanto, algumas universidades, por meio de intensas lutas e disputas e resguardadas pelo princípio de autonomia universitária, desde 2002, começaram a implementar ações afirmativas através principalmente da reserva de vagas em seus vestibulares. Exemplos dessa assertiva são a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), primeiras universidades a adotar o sistema de reserva de vagas, ambas em 2002. Nas universidades federais, as primeiras foram a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), as duas em 2004. Após esse período, diversas universidades passaram também a implementar ações afirmativas por todo o Brasil.

Esse processo é fruto de diversas medidas e ações do movimento negro, para garantir a entrada negra na universidade. De acordo com Cardoso (2010), a partir da década de 1990, o movimento negro brasileiro, tendo como maior expressão dessa nova forma de atuação o que se chamou de “Quilombos Educacionais” como abordamos no capítulo anterior, vão pautar de forma mais ampliada o acesso da população negra ao ensino superior público.

A discussão em torno das ações afirmativas nas universidades públicas gerou um amplo debate na sociedade brasileira, pois mexe numa estrutura enraizada de privilégios brancos historicamente estabelecidos, “a formação acadêmica como lugar reservado aos ‘brancos doutores’, contribui para a racialização das elites no Brasil, ao definir a ocupação de lugares sociais de prestígio na sociedade brasileira”. (CARDOSO, 2010, p.54)

Dessa forma, como aponta Jesus (2007), os conhecimentos abordados no currículo e na formação precisam estar conectados às mudanças ocorridas na sociedade e nas próprias instituições educacionais, de forma que não haja um descompasso entre o que está sendo abordado no currículo e as mudanças sociais. Como também salienta Santomé (1995, p.165), é preciso vincular as instituições escolares com o contexto social, de forma que esses(as) estudantes consigam “melhorar a compreensão de suas realidades” e “comprometer-se em sua transformação”.

Diante desse contexto de entrada de sujeitos que não estiveram presente na universidade no seu desenvolvimento histórico e que teve nessa instituição estudos e pesquisas que buscavam atestar a sua inferioridade, é importante observar se/como os currículos dos cursos de graduação nas universidades federais, a partir dessas mudanças da abordagem da questão racial no Brasil, bem como na educação, tem se modificado para contemplar questões referentes às relações étnicorraciais e refletir também os grupos que passaram a ocupá-la.

Silva (2003) aponta que há no contexto atual um reconhecimento pela universidade, ainda que tardio e tímido, resultado de intensas lutas, da diversidade étnicorracial brasileira ao adotar as políticas de ações afirmativas. No entanto, para a autora, o que desafia a universidade

[...] é admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo saberes, conhecimentos, tecnologias, práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo. O desafio maior está em incorporá-los ao corpo de saberes que cabe, à universidade, preservar, divulgar, assumir como referências para novos estudos. (SILVA, 2003, p. 45-46)

Dessa forma, “a universidade no Brasil está sendo chamada a participar da correção dos erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio físico, psicológico, simbólico de

povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes” (SILVA, 2003, p. 45-46). As estudantes, *Rosa Parks* e *Lélia Gonzalez*, ressaltam a dificuldade que ainda tem a universidade com a entrada de estudantes negros, que historicamente estiveram excluídos desta instituição.

A gente ainda é muito incômodo pras pessoas dentro da universidade, muitos professores também se incomodam né, tem alguns que tem mesmo... é incômodo ver que a gente adentrou esse espaço e ta se mantendo. Foi uma briga pra gente conseguir entrar, eu estava brigando na época das políticas de cotas, fui fazer panelaço, tava lá na reitoria, brigando pra poder ter inserção de cotas na universidade. E foi muita briga, foi muita luta pra gente conseguir e a gente conseguiu. (Rosa Parks)

[...] que a gente não perca de vista que a universidade é conservadora, que a universidade é branca e que ela deseja continuar assim. Que a gente entrou, mas que a ideia é que as pessoas não entrem mais e quem tá aqui saia. (Lélia Gonzalez)

Como aponta *Lélia Gonzalez* em sua fala, ideia que a autora Silva (2003) corrobora, há um exposto elitismo na universidade brasileira que se recusa a revisar suas crenças e pressupostos e que não permite a admissão de novas e outras possibilidades de conhecimento. Nesse sentido, a universidade não pode ser vista como uma instituição desinteressada, pelo contrário, ela define “saberes, disciplinas, conteúdos, métodos, instrumentos, discursos” que historicamente silencia “projetos acadêmicos que vêm das camadas subalternas tradicionalmente excluídas da academia”. (SILVA, 2003, p. 47-48).

Nessa perspectiva,

[...] busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais. Como bem sublinha Ramahi (2001, p. 594), a racionalidade cartesiana funda a lógica européia e, esta, o empreendimento científico eurocêntrico que esconde o quanto herdou das grandes civilizações da África, Ásia e das Américas (SILVA, 2003, p. 49).

De acordo com pesquisa realizada por Passos, Rodrigues e Cruz (2016), na qual as autoras buscam discutir as mudanças curriculares nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras, ainda há poucas pesquisas que discutam o tema das ações afirmativas e a necessidade de transformação dos currículos para atender esse novo perfil na universidade. Segundo as autoras, esse processo pode ser devido a uma necessidade inicial de se consolidar

as ações afirmativas e terem discussões voltadas para essa problemática, necessitando, agora, de estudos que expandam os enfoques.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), como assinalamos anteriormente, consta a orientação de inclusão da temática étnicorracial nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como, ser critério de avaliação do funcionamento dos cursos e orienta, também, para a necessidade de formação continuada de professores(as), inclusive no ensino superior.

Dessa forma, ainda de acordo com as autoras, mesmo que se tenha avançado e se perceba mudanças normativas nas universidades, não houve, nos cursos de graduação uma mudança profunda em suas estruturas curriculares. As temáticas referentes às questões étnicorraciais ainda são temas periféricos nos currículos e na maioria das vezes não há uma articulação com as questões centrais da formação do curso, aparecendo de forma isolada (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016), principalmente quando tratamos das chamadas profissões “imperiais”. (COELHO, 1999)

Chamamos atenção aqui, para a relação existente entre permanência de estudantes negros(as) na universidade e currículo. Dyane Santos (2009) em sua tese de doutorado aborda a permanência de estudantes negros/as na universidade e traz em seu trabalho dois tipos de permanência³⁵: a material e a simbólica. De acordo com a autora, a permanência material diz respeito ao estudante ter condições de subsistência para estar na universidade e concluir o seu curso, isso significa ter “dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte, etc.”. Já a permanência simbólica, está ligada ao sentimento de pertencimento ao ambiente universitário, a apreensão dos códigos da universidade, ao “apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc.”. (SANTOS, 2009, p.70)

Utilizando essa noção de permanência simbólica cunhada pela autora, consideramos que um currículo que seja plural, que aborde questões étnicorraciais, que reflita a história e experiência desses “novos” estudantes que passaram a ocupar a universidade de forma mais maciça, contribui também para a permanência de estudantes negros(as), na medida em que eles possam se reconhecer na universidade, que fortaleça sua identidade e que tenha correlação com seus contextos de vida.

³⁵ Para a autora, permanência significa “[...] duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um” (SANTOS, 2009, p.68).

Ao pensarmos esse processo, articulado com a noção de epistemicídio da autora Carneiro (2005) abordado por nós anteriormente, ao não se incluir referenciais e história negra nos currículos dos cursos de graduação e não valorizar suas histórias e experiências, há um processo que dificulta a permanência do(a) estudante negro(a), rebaixando-o(a) como sujeito cognoscente, não apenas ele, mas todo um povo. Como aponta Sueli Carneiro (2005. P.114), mesmo com a democratização do acesso ao ensino superior, há um processo de rearticulação do “dispositivo de racialidade” que “produz deslocamentos e mantém a exclusão racial”.

Santos (2010) aborda essa questão, indicando que, muitas vezes, nos países com composição pluriétnica e multinacional, como é o caso do Brasil, em relação à composição pluriétnica ou multirracial, a inclusão de estudantes negros na universidade, muitas vezes se torna uma forma de exclusão, pois

[...] confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. (SANTOS, 2010, p. 31).

Esse processo é demonstrado, seja pela expressão monoculturalista e epistemicida dos currículos e programas adotados, seja através dos referenciais orientadores das pesquisas, ou ainda nas formas de negação do protagonismo negro na produção de conhecimento. Muitos estudantes podem entrar e sair da universidade sem nunca ter acesso a autores negros ou estudar nada referente à história e cultura africana e afro-brasileira, como se não tivessem nenhuma contribuição para dar ao campo científico ou não produzissem ciência. Processo que *Rosa Parks* destaca em sua narrativa:

É muito importante trabalhar esses autores porque eles trazem outras perspectivas né, que a gente não conhecia de uma maneira mais academicamente. Então, trabalhar autores como Kabengele Munanga, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Angela Davis... Então pra mim, ver esses autores, esses autores negros têm escritas, têm coisas escritas, isso é importante porque a gente acha que negro não produz, negro não escreve né, porque a gente não vê, não vê muito por aí. Então, isso traz outro olhar e dizer assim, não, nós produzimos também... conhecimentos, mas não ta aí muito divulgado. Hoje em dia eu acho que a gente consegue até ver mais. Mas a gente não vê muito essa produção, e que é importante pra gente falar sobre as questões raciais, porque o outro não fala, e quem é que vai falar? (Rosa Parks)

No entanto, *Steve Biko* salienta que a universidade tem se modificado a partir da entrada negra de forma mais maciça e que esta instituição não pode permanecer e não tem permanecido a mesma com o acesso de estudantes negros.

Eu acho que quando a gente tá aqui dentro, a gente muda, mudou esse espaço, sabe? Mobilizou todas novas discussões, novas questões, trouxe novas questões pra esse espaço. Mas acho que não acolhe, por não discutir sobre nossas vidas, nossas histórias, ancestralidade, nosso currículo. É... Por não... a gente sofre todo tipo de violência, de discriminação por não ter... tem espaços de ouvidoria, mas a Universidade ainda não tem instrumentos, ainda, capazes de fazer o enfretamento mais forte. Acho que ainda tá muito longe de acolher bem. (Steve Biko)

Por isso, a necessidade de, para além das cotas, discutir programa, currículo, matriz epistemológica, o simbolismo da universidade, para que possa se afirmar como um ambiente democrático de construção de conhecimento qualificado, eticamente, teoricamente e tecnicamente, e habilitado a expressar as possibilidades que uma sociedade multicultural reclama.

3 APROXIMAÇÕES E TENSIONAMENTOS ENTRE O CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO ÉTNICORRACIAL

Antes de discorrer sobre a criação e implantação do curso de Serviço Social na UFBA e as abordagens sobre o seu currículo no tocante à questão étnicorracial, principalmente a partir da experiência das estudantes negras, julgamos importante fazermos uma breve retrospectiva histórica do Serviço Social e a construção das suas diretrizes curriculares, para evidenciarmos parcialmente de que profissão é esta da qual estamos falando.

3.1 BREVE HISTÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL

A gênese do Serviço Social no Brasil dá-se no decorrer do processo histórico de emergência da “questão social”³⁶ na qual a classe trabalhadora brasileira, diante da situação de extrema exploração, de acordo com Iamamoto e Carvalho (2001), entra no cenário político e exige a implementação de políticas que atendam aos seus interesses na primeira metade do século XX³⁷.

Seu surgimento está atrelado a grupos particulares ligados às classes dominantes, principalmente a Igreja Católica, com o aval do Estado. Sua ação será direcionada para a adequação dos(as) trabalhadores(as) ao modelo capitalista industrial e à implantação de mecanismos assistencialistas visando o seu controle social. O objetivo era aliviar as tensões sociais e o aumento de sua exploração, e conseqüente acumulação capitalista, num momento histórico em que a Igreja Católica buscava se restabelecer no cenário social diante do seu afastamento do Estado em função da instauração da República.

A primeira Escola de Serviço Social surge em São Paulo, no ano de 1936 – hoje a atual Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – como resultado da organização feminina ligada ao Centro de Estudos e Ação Social da Igreja Católica (CEAS), que tinha como objetivo a formação de quadros para a “ação social e a difusão

³⁶ De acordo com Iamamoto e Carvalho (1995, p. 77), a “questão social” é entendida como “as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e da repressão”.

³⁷ Aqui é importante assinalar, como abordaremos mais adiante, que é preciso uma problematização desse processo de “entrada” no cenário político da classe trabalhadora. Como aborda Silva (2017), há todo um processo histórico anterior à chegada dos imigrantes ao Brasil, como as resistências e o trabalho realizado pelos escravizados durante todo o período colonial e Império e que precisam fazer parte de nossas análises e formação.

da doutrina social da Igreja e de sua associação com o Estado (nesse caso, o governo de São Paulo) que nesse momento histórico, começa a assumir a gestão da “assistência social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2001, p. 173).

Logo depois, em 1937, é criado o segundo curso de Serviço Social do Brasil, no Rio de Janeiro, resultado de diversas ações da Igreja com, já nesse momento, uma forte participação estatal e em consonância também com o empresariado. Após esse período, diversas escolas de Serviço Social são criadas por todo país com forte influência católica³⁸.

Há um progressivo crescimento, ainda que lento, dos campos de atuação das assistentes sociais e uma diversificação dessa atuação, voltada principalmente, para a “*organização da assistência*, para a *educação popular*, e para a *pesquisa social*”, sua prática profissional era exercida de forma “doutrinária e eminentemente assistencial”, voltada para a perspectiva da caridade e da manutenção da ordem social, visando à adaptação dos(as) trabalhadores(as) ao meio e responsabilizando-os(as) pela sua condição de vida (IAMAMOTO; CARVALHO 2001, p.196, grifos dos autores).

Iamamoto e Carvalho (2001) assinalam que o Serviço Social, em sua gênese, não possuía uma base teórica consolidada, o que guiava a formação era eminentemente a prática. O essencial era ter uma formação moral em bases cristãs que se dividiria em quatro aspectos principais: “científica, técnica, moral e doutrinária” com o objetivo de “reeducar as classes baixas”.

A observação dos programas escolares (Escola de Serviço Social de São Paulo e Instituto Social do Rio de Janeiro) apresenta, tanto no aspecto científico como no técnico, uma extrema carência de objetividade e coerência. Abarcam (especialmente no aspecto científico) uma infinidade de assuntos – através de noções gerais – díspares entre si. As próprias escolas reconhecem a inexistência de uma sistematização que justifique o Serviço Social enquanto ramo do conhecimento e a ausência de uma metodologia específica. As próprias técnicas não possuem uma teorização que as possa sustentar. A formação técnica remete essencialmente à prática. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2001, p. 224)

Esse período do Serviço Social (até mais ou menos meados dos anos 1940) é marcado pela influência europeia na forma de conceber a formação profissional. Boa parte das assistentes sociais, que lecionavam nas primeiras escolas, ou eram de origem europeia, principalmente

³⁸ Como assinalam Iamamoto e Carvalho (2001, p.186), “No decorrer da década de 1940 surgem diversas escolas de serviço social nas capitais dos Estados, sendo que quatorze enviam representação ao I Congresso Brasileiro de Serviço Social, realizado em 1947. A maioria se formará sob a influência das duas primeiras, de origem católica, tendo em sua direção ex-alunas dessas escolas formadas sob o regime de bolsas de estudo. A implantação das mesmas obedecerá a processo semelhante ao de suas antecessoras de São Paulo e do Rio de Janeiro [...]”.

francesas e belgas, ou tinham ido fazer seus estudos em escolas europeias e/ou norte-americanas.

Logo após esse período, a partir de programas de intercâmbio entre assistentes sociais do Brasil com os Estados Unidos, adensa-se a influência norte-americana na formação e prática do Serviço Social brasileiro, através de uma análise psicologizante e não mais apenas no plano moral. No entanto, não são modificados os “sentidos” da profissão, de ação caridosa, de integração dos(as) trabalhadores(as) ao meio, de tentativa de recristianização da sociedade e de sua associação com os interesses dominantes.

A institucionalização da prática profissional do Serviço Social está atrelada ao desenvolvimento no Brasil das instituições de assistência³⁹ – estatais, autárquicas ou privadas - no pós Segunda Guerra Mundial, as quais adensam seus mecanismos de “disciplinamento e controle social” dos(as) trabalhadores(as) num contexto de aprofundamento do capitalismo em que se tenta “zelar pelo disciplinamento e reprodução da Força de Trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2001, p. 236).

O Serviço Social só pode se legitimar e se consolidar no cenário nacional a partir do desenvolvimento dessas instituições assistenciais e sair do reduzido campo que envolvia apenas a ação católica. Aparecerá então como uma profissão assalariada, inserida na divisão social e técnica do trabalho, tendo o Estado como seu principal mantenedor, através de suas entidades sociais e assistenciais, embora sua formação ainda esteja fortemente ligada à Igreja⁴⁰.

Dessa forma, o que se vê a partir desse momento, e mais acentuadamente na década 1960, é uma abertura significativa para o Serviço Social, com uma expansão do seu campo de atuação e uma afirmação do seu status profissional, bem como, um alastramento de seu ensino profissionalizado. Começa-se também a abrir novas possibilidades de atuação profissional nos campos da gestão e planejamento dos programas assistenciais, fazendo com que a profissão busque se distanciar da imagem de agente caridoso outrora reclamado.

³⁹ Como exemplos dessas instituições os autores (IAMAMOTO; CARVALHO, 2001) citam: o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que fazem parte desse escopo de medidas assistenciais que o Estado e o empresariado desenvolvem a partir da década de 1940 com o objetivo de atenuar as tensões sociais frente ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

⁴⁰ O Serviço Social reaparece modificado, dentro do aparelho do Estado e grandes instituições assistenciais, guardando contudo suas características fundamentais. Atuando através de canais administrativos – e, às vezes, disciplinares – o Serviço Social mantém sua ação educativa e doutrinária de “enquadramento” da população cliente. Não se tratará mais, no entanto, do apostolado doutrinário, da salvação e recristianização das massas populares, de exorcizar o conteúdo liberal da sociedade burguesa. A boa consciência “da ação caridosa dos benévolos, substitui-se a atividade metódica e burocratizada de agentes assalariados” (grifos dos autores) (IAMAMOTO; CARVALHO, 2001, p. 310).

A profissão amplia suas áreas de ação, assume um lugar na execução das políticas sociais públicas e, a partir daí, tem seu desenvolvimento vinculado às requisições de um Estado que passa a intervir nas relações sociais pela mediação de políticas no campo social. Há então uma reorientação da profissão, que para atender às novas configurações do desenvolvimento capitalista avança na perspectiva de ampliar seus referenciais técnicos e sistematizar seu espaço sócio-ocupacional. (YAZBEK; MATINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 14).

Esse momento histórico é marcado pela ideologia desenvolvimentista, a qual buscava expansão econômica acelerada através da industrialização e modernização do país, aliada a um discurso de que os “ganhos” econômicos e sociais seriam repartidos com o conjunto da sociedade. No que se refere ao Serviço Social, este por um longo período se manteve alheio às mudanças político-econômicas acontecidas no país, reclamando uma posição de pretensa “neutralidade”.

Esse quadro começa a mudar quando Jânio Quadros assume a presidência da República, o que representava uma nova forma da política desenvolvimentista, com um foco especial no “social”. O Serviço Social então tenta se adequar à conjuntura, refletido no tema de seu II Congresso Brasileiro de Serviço Social realizado em 1961, tendo como discussão central “Desenvolvimento Nacional para o Bem-Estar Social”, no qual são discutidas temáticas que procuram dar respostas aos desafios que o momento histórico coloca, causando, inclusive, mesmo que muito tímida e nada além da conjuntura, uma reorganização na formação e prática profissional.

É importante ressaltar que nesse período histórico, como assinalam Iamamoto e Carvalho (2001, p. 359), “o Serviço Social é uma instituição essencialmente conservadora”, ou seja, seus posicionamentos, sua prática e sua formação são direcionados para a manutenção das relações capitalistas. Esse processo, só começa a se modificar, a partir da década de 1960, com a mudança da conjuntura política do país, no qual, no seio profissional começam a aparecer, mais abertamente, posicionamentos contrários à ordem social estabelecida, que se afirmam, após terem se recuado no período de estabelecimento da ditadura em 1964, no final da década de 1970.

Num período de tensões políticas, em que o populismo entra em colapso e que se instaura uma ditadura no país, com a emergência de diversos movimentos sociais e organizações de trabalhadores que serão contrários ao regime ditatorial, o Serviço Social, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, vai começar a repensar a sua prática, num movimento diferente de sua aliança histórica com os segmentos dominantes da sociedade e com o Estado.

A esse processo, a literatura do Serviço Social tem chamado de “Movimento de Reconceituação” ou renovação do Serviço Social, no qual a profissão se volta a formular concepções e práticas que estejam direcionadas para as classes populares.

O Movimento de Reconceituação impõe aos assistentes sociais a necessidade de construir um novo projeto profissional, comprometido com as demandas e interesses dos trabalhadores e das camadas populares usuárias das políticas públicas. É no bojo desse movimento e em seus desdobramentos históricos, que se definem e se confrontam diferentes tendências da profissão, que incidem nos seus fundamentos teóricos e metodológicos e na direção social de sua intervenção. (YAZBEK; MATINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 16)

De acordo com Netto (2011), a partir desse movimento, três vertentes se destacam no âmbito da profissão, sendo elas a *vertente modernizadora*, que incorpora abordagens funcionalistas, estruturalistas e de matriz positivista, que buscava a integração à sociedade por meio do avanço tecnológico e das relações interpessoais; a *vertente com base na fenomenologia*, que se apoia na ideia de pessoa e de transformação dos sujeitos e; a *vertente marxista ou de intenção de ruptura*, que busca analisar as relações sociais na sociedade de classes. Esta última, nesse momento, segundo o autor, com algumas problemáticas ligadas, principalmente, à apropriação do marxismo sem recorrer ao pensamento de Marx⁴¹.

A vertente marxista, ou de intenção de ruptura, tem importante influência no reposicionamento político, teórico e prático da profissão que a definirá progressivamente daquele momento até os dias atuais. Principalmente no período de esgotamento do regime militar, no qual, a “questão social” é tratada ora com repressão, ora com medidas assistencialistas, o que abre um leque de possibilidades de campo de trabalhos para os(as) assistentes sociais, fazendo com que estes(as) avancem academicamente e na sua prática profissional e política.

No entanto, é importante ressaltar que, como evidencia Netto (2009, p.29), ainda que já tivesse no seio profissional uma perspectiva de transformação social diferenciada das posições historicamente conservadoras da profissão, é errôneo achar que a maioria das assistentes sociais se colocaram contra a ditadura, ainda que muitas tenham sofrido violentamente os reveses de seu enfrentamento. Como salienta o autor, a maioria do corpo profissional vai atravessar os anos ditatoriais sem “tugir nem mugir”, não se posicionando expressivamente frente ao regime repressivo.

⁴¹ Para melhor aprofundamento sobre o processo de reconceituação do Serviço Social, importante ler o livro *Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*, de José Paulo Netto (2011).

A partir dos anos 1980, por meio de intensos debates e produções teóricas, esse referencial teórico vai assumir a centralidade e direcionar toda a profissão no Brasil, desde seu currículo, nos eventos acadêmicos, nas organizações da profissão, até na sua regulamentação e seu Código de Ética. (YAZBEK; MATINELLI; RAICHELIS, 2008) A contar desse momento, a profissão expande a sua produção de conhecimento e começa a consolidar seu estatuto acadêmico, criando os primeiros cursos de mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e PUC-SP, em 1972, e posteriormente de doutorado, também na PUC-RJ, em 1981 – primeiro curso de doutorado em Serviço Social da América Latina – consolidando-se, dessa forma, também no espaço universitário, uma profissão reconhecida eminentemente pela sua dimensão prática.

Um importante momento desse período histórico da profissão que marca, segundo os autores, o processo de ruptura do Serviço Social com o “conservadorismo” é o chamado Congresso da Virada em 1979, que representa o “processo de politização e mobilização de profissionais e estudantes de Serviço Social” e a “reativação das entidades sindicais em todo o país” (YAZBEK; MATINELLI; RAICHELIS, 2008, p. 21).

A essa altura, o Serviço Social passa por um processo de maturação, participando de momentos históricos importantes da sociedade brasileira, como a Constituição Federal de 1988. E saindo da condição de apenas executor das políticas sociais para, também, a de planejamento e gestão, mesmo em um contexto, já na década de 1990, de avanço neoliberal e de uma perspectiva de focalização e privatização das políticas sociais, colocando novas prerrogativas para o Serviço Social no enfrentamento da “questão social”.

Nesse ínterim, a construção de seu projeto político profissional se dá com base no amadurecimento da profissão e de sua busca na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com Netto (1999):

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elege os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 1999, p.4)

O que impulsiona a construção desse projeto profissional é a busca pelo rompimento com o conservadorismo que marca a profissão desde a sua gênese, se voltando para os interesses

de seus(as) usuários(as); o desenvolvimento da produção de conhecimento da profissão e a consolidação de sua pós-graduação; o avanço no debate sobre a formação profissional e as reformas curriculares de 1982 e as Diretrizes curriculares de 1996, que colocam novas prerrogativas para o Serviço Social; a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993); e o Código de Ética de 1993, que representa o que a categoria acumulou ao longo de sua constituição histórica. (YAZBEK; MATINELLI; RAICHELIS, 2008)

Dessa forma, a partir de todas essas transformações, o Serviço Social busca se inserir de forma efetiva na divisão sociotécnica do trabalho, afirmando-se assim como uma profissão que se alia à luta da classe trabalhadora, que não apenas intervém na realidade social, mas também reflete sobre ela. Movimentos, esses, expressos nos rearranjos da formação profissional através das reformulações de seu currículo, como já assinalado, em 1982 e 1996, com a busca de que estes pudessem instrumentalizar o(a) profissional para uma ação voltada aos setores populares da sociedade.

3.2 CONSTRUÇÃO E REVISÃO DO CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL

O processo de reformulação do currículo de Serviço Social em 1982 ocorreu com base nas transformações societárias a partir da década de 1960, com a instauração da ditadura e a tentativa de regulação social dos governos autoritários, os quais colocam novas demandas para os(as) assistentes sociais, com uma exigência de uma formação mais qualificada que desse respostas a essas novas demandas.

Juntamente com esse processo, há uma expansão significativa dos cursos de Serviço Social no Brasil e na América Latina, o que possibilita uma maior aproximação da profissão com a sua população usuária, fazendo com que esta comece a refletir criticamente sobre as contradições existentes na sociedade e pensar em uma reorganização curricular.

As discussões que permearam a construção do novo currículo giraram principalmente em torno de dois eixos temáticos: a) a questão da formação profissional do assistente social no Brasil estar inserida no quadro geral da problemática universitária, expressando, de modo particular os questionamentos da educação superior na sociedade brasileira; b) a formação profissional mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 8).

A primeira problemática citada pelas autoras diz respeito ao contexto em que a universidade pública federal vivenciava à época, de falta de autonomia, cortes de verbas,

estrutura enrijecida e vertical, distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a realidade social do Brasil. Considerou-se que, inspirados nos movimentos de resistência dentro e fora da universidade, a formação em Serviço Social não poderia se dar sem refletir essas questões que rebatiam diretamente na qualidade da formação profissional.

A segunda problemática girou em torno da compreensão de que a profissão está inserida nas relações contraditórias da sociedade e precisa ter como referência a realidade social que a permeia, tendo-a como parâmetro de sua prática e formação profissional. Esse entendimento possibilitou à profissão repensar a dicotomia existente historicamente entre teoria e prática e problematizar concepções que iam por uma linha mecanicista⁴² e/ou idealista⁴³.

Essa dinâmica de pensar a reforma curricular coloca para a formação profissional a necessidade de construir uma formação que esteja afinada aos interesses de seus(as) usuários(as) a partir de um referencial teórico crítico, a compreensão de que a profissão está inserida na dinâmica de trabalho e a definição de um direcionamento social hegemônico para o Serviço Social.

A proposta de reformulação do currículo mínimo foi apresentada na XXI Convenção Nacional da, à época, Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1982. Essa proposta contava com duas partes: o ciclo básico e o profissionalizante. O primeiro, buscava aprimorar o conhecimento sobre a realidade social e englobava as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, Formação Social, Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social. (CASTRO; TOLEDO, 2011)

O segundo ciclo englobava os conhecimentos sobre a prática profissional e a sua ação nas diferentes instituições. As disciplinas desse ciclo eram: Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social, Desenvolvimento de Comunidade, Política Social, Administração em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional em Serviço Social e Planejamento Social. (CASTRO; TOLEDO, 2011)

⁴²Concebe a relação formação profissional/exercício profissional numa perspectiva de reiteração em que a formação profissional desenvolve-se atrelada às demandas patronais da prática profissional, no mercado de trabalho; a preparação da profissão é confundida com a simples preparação para emprego; neste sentido, consideram-se exclusivamente as demandas reais, isto é, aquelas já estabelecidas socialmente, reduzindo-se o espaço ocupacional ao qual é feito pelo profissional no mercado de trabalho (CARVALHO et al, 1984, p. 117).

⁴³Concebe a formação profissional independente do exercício efetivo da profissão, ignorando a especificidade da prática profissional, as condições objetivas em que se dá o exercício da profissão numa dada sociedade. Trata-se de uma perspectiva utópica deslocada de bases históricas. Neste sentido, consideram-se exclusivamente as demandas que possam vir a emergir, numa perspectiva voluntarista, menosprezando os dados da própria realidade (CARVALHO et al, 1984, p. 117)

Na construção da proposta desse currículo mínimo, houve a participação das Escolas de Serviço Social existentes à época, ligadas à ABESS, comportando também contradições em seu interior, até pela própria separação entre ciclo básico e profissionalizante. Mas, apesar das lacunas existentes, esse currículo representou um avanço dentro da profissão no que tange à sua aproximação com a Teoria Crítica e com sua interlocução com seus usuários, desembocando, inclusive, na elaboração do Código de Ética de 1986.

A partir da identificação dessas lacunas, como deliberação da XXVIII Convenção da ABESS, começa-se o processo novamente de revisão do currículo de Serviço Social vigente desde 1982, culminando na elaboração das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, documento que direciona toda a formação em nível de graduação dos cursos de Serviço Social Brasileiro até os dias atuais.

As Diretrizes são resultado de uma construção coletiva da categoria, por intermédio de diversos debates realizados entre os anos de 1994 e 1996, promovidos pela ABESS (hoje Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS) e o Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social (CEDEPSS), com a colaboração do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) (ABESS, 1997).

Foi realizada uma pesquisa diagnóstica que desembocou no documento “ABESS/CEDEPSS/ENESSO. *Relatório Síntese dos impasses e tensões da formação profissional. Sistematização dos relatórios das oficinas regionais. Maio, 1995*”. Documento este que deu subsídios para as discussões da XXIX Convenção Nacional da ABESS, realizada em Recife, no ano de 1995, na qual foi elaborada a proposta básica para a nova formatação curricular.

Este documento foi a base para as discussões junto com grupos de consultores que sistematizaram um segundo documento Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: contribuições para o debate, que foi apresentado a categoria e subsidiou o debate com as unidades acadêmicas, compondo propostas destas diretrizes em 6 (seis) relatórios de oficinas regionais e sistematizados pela diretoria da ABESS e representação da ENESSO e CFESS, grupo de consultores da área e consultoria pedagógica que resultou na Proposta Nacional do Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social, apreciado na II Oficina Nacional de Formação Profissional e aprovado em Assembleia Geral da ABESS ocorridas em 7 e 8 de novembro de 1996 na cidade do Rio de Janeiro/RJ. (GUELLI, 2013, p. 41)

Já em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 9394), o que favoreceu o processo de normatização das diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. A ABESS então, encaminha a nova proposta para o Conselho Nacional de

Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC), estabelecendo uma base comum nacionalmente para os cursos de graduação em Serviço Social, de acordo com o qual, cada Instituição de Ensino Superior (IES) constrói o seu currículo pleno.

O que impulsiona o processo de revisão curricular do Serviço Social na década de 1990, é a compreensão da profissão “enquanto especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho”, diante das transformações societárias impressas nessa década, determinadas “pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social” (ABEPSS, 1997, p. 60), a partir das quais se constroem os pressupostos⁴⁴ que direcionam a formação profissional.

Os núcleos de fundamentação que constituem a formação profissional e traduzem os conhecimentos que são considerados indispensáveis para a profissão, são: núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; e núcleo de fundamentos do trabalho profissional⁴⁵. Estes núcleos são concebidos de forma indissociável, tendo como eixo fundante da formação profissional a “questão social” e

[...] afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares,

⁴⁴ “Os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional, que informa a presente revisão curricular, são os seguintes: 1. O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no Âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista; 2. A relação do Serviço Social com a questão social – fundamento básico de sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho; 3. O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho; 4. O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1997, p. 60).

⁴⁵ Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei (MEC, 1999).

rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações – aqui entendida como a relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino – pesquisa – extensão. (ABESS, 1997, p. 63)

A proposta dessa nova lógica curricular é que se consiga superar a fragmentação no processo de formação e que permita uma maior integração entre os(as) sujeitos curriculares, de forma que reflita criticamente sobre a conjuntura histórica e construa respostas profissionais qualificadas.

As diretrizes curriculares têm como princípios:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABEPSS, 1997, p. 7)

Essa proposta das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social deu base para as Diretrizes Curriculares finalizadas em 1999, que resultou no Parecer CNE 492/2001, aprovado em 03 de abril de 2001. No entanto, é importante ressaltar que, no momento da aprovação do parecer, algumas alterações foram feitas que, de acordo com Guelli (2013, p.45), afetaram principalmente a fundamentação teórica da formação profissional "impregnando na formação do assistente social o legado da política do governo Fernando Henrique Cardoso e da lógica neoliberal: formação profissional em nível superior de caráter tecnicista para resolutividade imediatista", reduzindo drasticamente a proposta pedagógica originalmente construída, processo que até os dias atuais é alvo de duras críticas da ABEPSS e das outras entidades de representação da categoria.

Diante do exposto, é fundamental dizer que a construção das diretrizes curriculares na década de noventa foi um processo de construção coletiva da profissão, resultado de grande mobilização que possibilitou mudanças profundas no Serviço Social no que diz respeito à organização e consolidação de sua formação. No entanto, algumas questões ainda devem ser colocadas, no que se refere à formação profissional. Acreditamos que há a necessidade de aprofundamento e atenção do Serviço Social brasileiro para questões como as de gênero,

raça/etnia, sexualidade, geração, etc., questões que consideramos ser imprescindíveis para a compreensão da realidade social brasileira e que devem ser transversais em todo o currículo.

Dito isto, vamos ao Serviço Social na UFBA.

3.3 O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UFBA

Como abordamos no tópico anterior, o Serviço Social emerge no Brasil na década de 1930. No estado da Bahia, tivemos a criação da primeira escola em 1944, em Salvador, sendo que, em 1961, essa escola foi integrada à Universidade Católica do Salvador (UCSAL), a qual, durante décadas, se manteve a única escola de Serviço Social no estado.

A oferta de cursos públicos de Serviço Social na Bahia é muito recente, sendo, até 2008, o único estado da Região Nordeste em que não havia curso de Serviço Social em instituições públicas, e há muito tempo havia o anseio e proposta de se criar o curso na UFBA.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (2010), essa proposta é defendida pela compreensão de alguns sujeitos (como profissionais de Serviço Social e as entidades organizativas da profissão: ABEPSS, CFESS/CRESS e ENESSO) sobre a importância da universidade pública na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na defesa de uma formação de qualidade e de um ensino público, gratuito e socialmente referenciado, que permitisse uma maior democratização do acesso à graduação em Serviço Social na Bahia, antes restrito apenas ao âmbito privado, ou seja, prerrogativas condizentes com os pressupostos éticos-políticos da profissão.

Soma-se a essa dinâmica a criação da Residência Multiprofissional em Saúde, em 2006, no Hospital Universitário Professor Edgard Santos (Complexo HUPES) na UFBA com a participação de assistentes sociais que exerciam funções de ensino, pesquisa e extensão e que se engajaram na luta pela criação de um curso na instituição.

A partir desse processo, depois do VII Seminário do Serviço Social do Complexo HUPES, em 25 de maio de 2007, em comemoração ao dia do Assistente Social, que contou com a participação do então reitor da universidade, professor Naomar de Almeida Filho, que diante dos apelos sensibiliza-se com a criação do curso de Serviço Social e declara seu apoio. Assim também, a partir de mobilizações conjuntas com as entidades representativas da categoria, há um impulso maior para a sua criação na instituição. Essa dinâmica impulsionou a

[...] produção de [um] “abaixo assinado” com assinaturas de assistentes sociais, estudantes de Serviço Social e funcionários do Complexo HUPES,

reivindicando a criação do Curso de Serviço Social na Universidade Federal da Bahia e, logo após, a constituição da Comissão de Mobilização, composta por assistentes sociais da UFBA e representantes do Conselho Regional de Serviço Social/ CRESS 5ª-BA, Conselho Federal de Serviço Social/ CFESS e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social/ ENESSO (PEREIRA et. al, 2010, p.10).

Após esse processo foi realizado um diálogo com a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) da UFBA, buscando um espaço institucional para o curso, no qual o Departamento de Psicologia interessa-se por agregá-lo, formando assim uma comissão para elaboração do projeto pedagógico.

Em agosto de 2008, através do Parecer 671/08, é aprovado o projeto pedagógico do curso pela Câmara de Ensino de Graduação e em fevereiro de 2009, é instalado o Colegiado do Curso, tendo sua aula inaugural e passando a funcionar em março daquele mesmo ano. Concretiza-se, então, o segundo curso no Estado da Bahia, depois da criação do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no município de Cachoeira em 2008, a ser ofertado por uma instituição pública federal.

É importante ressaltar que a criação e implantação do curso de Serviço Social na UFBA deu-se em um contexto de expansão do ensino superior e consequente expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil, propiciado, no âmbito das instituições públicas, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), programa instaurado em 2007 no primeiro governo Lula, por meio do Decreto n. 6.096/2007 que buscou “a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p.1).

Com todas as críticas que envolvem esse modelo de expansão – e o Serviço Social tem uma vasta literatura que aborda essa temática⁴⁶ – foi por meio desse programa que foi possível a instauração do curso, o que, de certo, causou diversas dificuldades. Dentre elas, a falta de uma estrutura adequada para seu funcionamento, número insuficiente de professoras frente à demanda de estudantes, adoecimento das professoras existentes devido à sobrecarga de trabalho, poucos técnicos-administrativos para atender o curso, entre outras questões que só

⁴⁶ Algumas das autoras que vêm abordando a temática no Serviço Social: PEREIRA (2009, 2010, 2012), FERREIRA (2011), RODRIGUES (2011), LIMA (2013), ALMEIDA (2013), entre outras. O que principalmente a literatura tem colocado é que as condições em que o programa REUNI é implantado nas Universidades Federais é de uma forma extremamente precarizante, que intensifica o trabalho docente e não garante a qualidade da formação profissional, com enfoque apenas no ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, fragilizando o tripé da universidade.

foram amenizadas por meio de muitas lutas e embates. Protagonizados principalmente pelo corpo estudantil e de professoras, esses movimentos de reivindicação conseguiram melhorar significativamente a situação do curso na instituição, momento histórico do qual fiz parte como estudante e integrante do Centro Acadêmico.

O curso se configura como bacharelado e tem uma carga horária total de 3278 horas, divididas da seguinte forma:

[...] 60,16%, ou 1.972 horas, de disciplinas obrigatórias, 15,01% ou 492 horas correspondem ao Estágio Curricular Obrigatório; as Oficinas representam 9,33% ou 306 horas; o Trabalho de Conclusão de Curso, no caso a orientação de monografias, representa 2,07% ou 68 horas e as Atividades Complementares são 3,05% ou 100h. (UFBA, 2010, p. 23)

Possui uma duração mínima de 4 anos e máxima de 7, funcionando no turno vespertino. O ingresso se dá semestralmente com a oferta de 45 vagas e as formas de ingresso são: a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de vagas residuais, convênio, intercâmbio ou acordo cultural entre o Brasil e outros países e processos de transferência *ex officio*.

Em 2016, como já foi assinalado, foi realizada uma pesquisa pelo Colegiado de Graduação em Serviço Social na UFBA, à qual já nos referimos anteriormente, com o objetivo de “criar um banco de dados sobre as condições de vida e de estudo do ingresso e do egresso do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia” (UFBA, 2016, p.4). A pesquisa, feita por meio de questionário online, foi realizada no período de novembro de 2015 a fevereiro de 2016 e contou com 64 questões que envolvem a trajetória acadêmica dos(as) estudantes.

O curso, de acordo com a pesquisa, conta com dezoito professoras assistentes sociais e um psicólogo, com um total de aproximadamente 384 alunos(as) matriculados(as) no momento da realização da pesquisa e já havia bacharelado 133 estudantes. É importante ressaltar, como já evidenciamos, que 92% dos(as) estudantes que participaram da pesquisa declaram-se negros(as) (56% declararam-se de cor/raça preta, 36% de cor/raça parda, 6% branca, enquanto que indígena não houve registro percentual) e 94% se declararam do sexo feminino.

Esses dados são importantes pois apontam para qual perfil de estudante é destinada a formação em Serviço Social na UFBA, sendo, portanto, majoritariamente negra e feminina, apontando para a necessidade de que essas questões não passem despercebidas na formação e no currículo, pelo contrário, sejam basilares da formação profissional.

3.4 SERVIÇO SOCIAL, CURRÍCULO E QUESTÃO ÉTNICORRACIAL

Lembro que ao escolher Serviço Social, não sabia direito o que era a profissão, do que tratava o curso, quais seriam as possibilidades de trabalho profissional. Apenas tinha a ideia de que era uma profissão que lidava com pessoas, que trabalhava com o “social” e, por isso, a escolhi. Todo mundo sempre me dizia que eu levava “jeito para essas coisas”. Comecei a ter dimensão do desenvolvimento histórico da profissão, somente com o passar dos anos da minha formação na universidade. Pelo que pude perceber da narrativa das estudantes, elas escolheram o curso por situações parecidas, apesar de algumas terem já alguma noção sobre a profissão. Eu só fui começar a pesquisar o que era o Serviço Social depois que tive a certeza de ter passado no vestibular. Talvez por não acreditar que ingressaria numa universidade federal.

Então... Na realidade, estava no ensino médio [risos], eu vou dizer bem a real pra você... Estava no ensino médio, e... Não sabia o que ia fazer. Fiz um teste vocacional e deu serviço social. Aí eu comecei a pesquisar um pouco, né, sobre o que era o curso e com que a gente lidaria e tal... E aí eu me interessei, né... Por conta de participar da formulação de políticas públicas, então, por isso eu me interessei. Mas, inicialmente foi pelo teste vocacional. (Carolina Maria de Jesus)

Eu, quando entrei, eu sempre gostei da área, de discutir geografia, aí vinha a parte de geografia política. Gostava de discutir política. Sempre gostei dessa discussão, aí meu pai “pow, tinha um presidente que era Fernando Henrique, que era sociólogo, porque tu não faz sociologia?”, só que eu sempre pesquisei, aí fui lá e pesquisei as profissões. Aí já separei a área de humanas, só que eu não queria ser professor, porque você vai fazer história, fazer geografia, vai ser licenciatura, né? Bacharel tem muito pouco emprego. É... Aí eu não queria ser sociólogo também, ficar só nessa discussão e tal. E eu sempre tive essa preocupação social, sempre tive essa inquietação com a desigualdade, desde novo. Aí, o Serviço Social, acho que agregou isso tudo, essa discussão política, essa discussão teórica e essa intervenção na sociedade, de não ficar só na discussão. É mais a discussão mesmo, teórica e intervenção na sociedade... como mudar, eu acho que ficaria mais perto. Isso só se concretizou. (Steve Biko)

Eu escolhi Serviço Social só porque eu não consegui passar em Psicologia. Eu não conhecia o curso de Serviço Social. Aí eu dei uma olhada rápida assim. Tipo você coloca: Serviço Social, o que é? Aí no primeiro link falava o que era e assim eu li. Não, claro. Eu fui responsável. Eu li e achei interessante. Aí falei: Nossa! Tem questões interessantes. É totalmente distante da psicologia, quando você vai ver, principalmente na descrição em relação aos cursos. Mas eu não passei e a psicologia veio em primeiro lugar e Serviço Social em segundo. Não passei no primeiro e fui pro segundo e entrei de cabeça. Foi uma descoberta. Não foi um curso que eu já tinha em mente. Foi uma descoberta. Eu fui descobrindo o que era o Serviço Social. (Winnie Mandela)

Na verdade, como eu falei pra você sobre questão da falta de perspectiva do que eu queria do futuro parte muito do entendimento de que a gente vive numa sociedade muito desigual e de que eu queria trabalhar com alguma coisa voltada para a área social. Não essa nitidez do que eu queria fazer. Eu acho que eu queria fazer alguma coisa que contribuísse com a emancipação das pessoas. O que eu posso dizer assim, que era o que eu pensava naquele momento, mas de uma maneira bem superficial, era basicamente isso. Eu queria ter uma atuação que não fizesse me sentir frustrado. Não estar contribuindo com um sistema que produz tanta desigualdade, na medida que você vê que as profissões... você faz um curso pra se formar, pra trabalhar pra alguém e simplesmente se manter. Pensei que através do Serviço Social seria diferente pela concepção mais crítica, mas eu percebia enquanto profissão pra mudar o mundo. Mas a vivência na universidade me possibilitou perceber outras coisas, movimento sociais, eu acho que talvez é o mais importante deles. (Luís Gama)

Chama-me a atenção o que *Angela Davis* ressalta na sua escolha para o curso, o que já evidencia o tema da nossa pesquisa. Segundo ela, ao escolhê-lo, já tinha uma perspectiva de que o curso “abrigava” discussões sobre raça, gênero e sexualidade, e foi isso que a motivou:

E aí, quando eu vi Serviço Social e vi Serviço Social na UFBA, eu lembro que eu vi a matéria Diversidade [Diversidade de Gênero, Raça/Etnia no Contexto dos Direitos Humanos], eu li a ementa mesmo, quando eu vi essa disciplina eu falei, “é isso que eu quero”. Esse curso que tem isso tudo e ainda tem raça, gênero, sexualidade, eu quero isso, me apaixonei e falei “eu quero serviço social na UFBA. (Angela Davis)

Recordei que, para mim, a problemática sobre a questão racial no curso de Serviço Social se colocou no dia da matrícula. Minha mãe estava comigo, tinham várias meninas também esperando a sua vez de se matricular. De repente, minha mãe fala para mim: “filha, você ouviu o que a menina disse?” (eu não havia escutado), “ela disse que nesse curso só tem preto”. Olhei à minha volta e me dei conta de que a maioria das meninas esperando junto comigo para se matricular em Serviço Social eram realmente pretas, até então, não sabia que aquela característica iria ser um dos pilares das inquietações da minha formação. Isso também impactou *Winnie Mandela*, ao ver um curso com tantas mulheres negras, “*O primeiro impacto pra mim foi entrar na universidade e ver o curso de Serviço Social com tantas mulheres negras, principalmente na época, em 2014, tinham muitas mulheres negras*”.

No meu primeiro semestre, tive a sorte, na disciplina de Introdução ao Serviço Social, de ter contato com a minha primeira leitura sobre Serviço Social e questão étnicorracial, passado por uma professora negra substituta no curso. Desde então, essa problemática tem me inquietado profundamente.

A leitura em questão, é do livro *O Serviço Social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com usuários negros* (2003) de autoria da professora Elisabete Aparecida Pinto, também docente do curso e uma das primeiras professoras de Serviço Social na UFBA. O livro problematiza questões afetas ao relacionamento entre o assistente social e o usuário negro, cujo estudo inicial se deu em 1986 em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Já naquela época a autora aponta que em sua formação de graduação percebeu que

[...] o assistente social trabalha com a população negra sem ao menos ter conhecimento de sua história, de sua cultura e dos seus problemas, estes desencadeados pelo racismo camuflado, pela falsa “democracia racial”, ideologia que a classe dominante faz questão de manter, sendo responsável pela alienação da população negra, bloqueando os seus processos de conscientização, participação e organização política. (PINTO, 2003, p. 23)

De acordo com a autora, a produção de conhecimento em Serviço social, no período entre a elaboração de seu TCC e a escrita do livro (1986 a 2003) revelou um amadurecimento profissional com crescimento quantitativo e qualitativo de pesquisas e publicações. No entanto, no tocante à questão étnicorracial, esse crescimento ainda tem ficado aquém do necessário. Desde quando entramos no curso de Serviço Social da UFBA, ouvimos as histórias da existência da transversalidade de raça e gênero no currículo e de que se trata de um currículo diferenciado. E me perguntava o que significava isso.

Ao visitar o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP), que é o documento que informa qual a perspectiva de formação que se objetiva, e a partir do qual os (as) estudantes vão poder refletir e atuar qualitativamente no campo profissional, verifiquei que, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e do MEC, o PPP

[...] assume a “questão social” como seu eixo ordenador, as categorias *trabalho e processo de trabalho* (grifos dos autores) como elementos estruturantes e a Ética como tema transversal. Acresce-se às bases comuns da formação do profissional em Serviço Social defendidas pela ABEPSS um traço distintivo que caracteriza o Projeto Pedagógico deste curso, como já citado: **a transversalidade das questões étnico-raciais e de gênero**. (UFBA, 2010, p.4, grifo nosso).

De acordo com Pereira et. al. (2010), a construção do PPP de Serviço Social da UFBA deu-se de forma coletiva, com a participação de diversos atores, como outras unidades e departamentos, entidades de organização da profissão, representação dos(as) usuários(as) e profissionais inseridos(as) no campo profissional.

Com destaque para a transversalidade étnicorracial e de gênero, vale ressaltar que o PPP de Serviço Social na UFBA é o primeiro no Brasil em que consta esta perspectiva. De acordo com o PPP (2010), esse processo se dá observando as profundas desigualdades de gênero e raça presentes na sociedade brasileira, sua constituição histórica, bem como, a realidade da cidade de Salvador onde o curso está localizado, com mais de 80% da população negra⁴⁷ e mais de 50% da população feminina⁴⁸.

[...] uma contribuição importante da Universidade é o aprofundamento da reflexão das bases teóricas e metodológicas e a interpretação sobre as questões raciais e de gênero nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, de forma a superar a falta de articulação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social experimentado historicamente pelo Brasil. Especificamente no Serviço Social, estabelece-se o compromisso ético do “projeto profissional sem dominação-exploração de gênero, etnia (...) e sem discriminações”, o que implica conhecimento do assunto e desdobramentos práticos e teóricos que enriqueçam esse debate e efetivamente contribuam para superação das desigualdades históricas. (PEREIRA et. al, 2010, p.10)

Sobre esse aspecto da transversalidade étnicorracial no curso, as estudantes destacam que ao ingressarem, também tiveram contato com essa discussão, apesar de, em suas leituras, essa perspectiva não se concretizar.

Eu via muito no início, as pessoas falando “ah, porque a UFBA traz essa questão da transversalidade, que a gente fala de raça, que a gente fala de gênero, que a gente fala de sexualidade”, mas eu não via isso, eu ficava o tempo todo procurando e eu não via, aí chegou no quarto semestre, chegou no quinto semestre, chegou a hora de ir pro estágio, eu falei “oxe, mas cadê?”. Tipo, uma matéria ou outra, uma matéria que tratava de raça, gênero e diversidade, uma matéria só. E a gente não via essa transversalidade nos outros lugares, e aí, eu conversava com as professoras, eu conversava com a coordenação e eles falavam que isso estava imbricado, que era para estar em todas as matérias e não estava, eu não conseguia ver e não era uma coisa minha, ninguém conseguia ver do meu ciclo que eu perguntava. Então, eu brinco que é isso mesmo, tem o currículo ideal que é aquele que planejava ter essa transversalidade e tem o currículo prático, por isso que inclusive, eu acho tão importante e comprei a briga dessa reforma curricular que a gente está tentando fazer no curso agora, porque eu acho de fundamental importância. Que eu acho que a gente tá com o ego muito grande de que o curso de Serviço Social da UFBA é muito resistente, que alcançou muitas coisas, e de que é um currículo muito inovador, de fato, naquela época era muito inovador, de fato a gente conseguiu muita coisa, conquistou muita coisa aqui, mas é... A gente não pode colocar isso como parâmetro, conseguimos

⁴⁷ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE em 2017, a população negra de Salvador (soma de pretos e pardos) era de 2,425 milhões, 82,1% do total da população da cidade.

⁴⁸ Segundo o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, a população feminina de Salvador representa 53,3%.

chegar aqui, vamos estacionar aqui? Nosso currículo tem muito a mudar, muito a melhorar e a gente precisa, inclusive, de outros profissionais mais capacitados pra isso, é... de outras professoras que tenham o debate, que tenham o aprofundamento sobre isso. A gente precisa ampliar nosso corpo docente. E a gente também formar o nosso corpo docente que já está aqui, que fala que não tem aprofundamento pra falar sobre o assunto quando o aluno traz, mas também não vai atrás desse aprofundamento. Então, me parece uma coisa meio assim, que “ah, tá bom aqui do jeito que tá”, sabe? (Lélia Gonzalez)

Eu acho que esse é um grande desafio. A questão racial, a questão de gênero, sexualidade são questões que a gente já entendeu e aprendeu que são necessárias pra nosso estudo porque são questões do dia a dia, do cotidiano sabe? Eu acho que o currículo não dá conta dessa questão. A gente só tem uma disciplina obrigatória que fala sobre, que é Diversidade de Gênero no contexto... Que é essa disciplina aí que é no segundo semestre. Sucesso no Serviço Social. Você tem lá no segundo semestre uma disciplina muito importante, eu acho mas... e parou aí. Acabou. Coloca a gente lá no início. Eu acho que deveria ter, não o realocamento dessas disciplinas. Eu acho ela importante no segundo, mas ter alguma no primeiro, alguma no terceiro, alguma no quarto, porque é uma disciplina que tem uma temática enorme. É muita coisa. Não dá pra num semestre abordar tanta coisa não. Porque a gente não separa ela? Isso é uma sugestão. Porque a gente não pega esses pedaços... por temática, gênero, raça e traz pra linguagem do Serviço Social sabe? Eu acho que isso a gente tem que ter, porque se não vai ser a mesma coisa. A gente vai continuar.... Mas parece que a gente está ali falando das políticas, do público. Tipo, quem são essas pessoas sabe? Tipo, porque a gente não fala de questões que nos atingem? E a gente é o público dessas políticas, querendo ou não. Parece que rola um distanciamento assim. (Winnie Mandela)

Porque é uma perspectiva diferente, as professoras têm um domínio sobre classe, mas os alunos que estão entrando não estão nessa vibe de discutir classe. É na verdade... não é só discutir classe, mas discutir para além da classe. Porque as pessoas que estão nesse binômio entre classe trabalhadora e burguesia, elas têm cor, elas têm gênero, muitas vezes elas são transgênero e esse debate no processo do currículo do curso não há. Apesar de falar que o currículo ele tem uma perspectiva transversal. O primeiro na Bahia a ter a transversalidade, a gente tem um debate muito incipiente nas aulas. Há um esforço das professoras, de algumas professoras em trazer esse debate mas, acaba sendo muito pontual. E aí, na disciplina de diversidade que eu cursei e não estava nem no Serviço Social ainda, mas que hoje eu faço uma crítica que é uma disciplina que tem por obrigação trabalhar coisas que deveria ser trabalhadas em todo o curso. (Maya Angelou)

Em pesquisa realizada em 2016, sobre a transversalidade⁴⁹ étnicorracial no currículo do curso de serviço social da UFBA a partir da percepção das docentes, Santana (2016) aborda

⁴⁹ De acordo com o autor, o termo transversalidade foi cunhado pelo filósofo e psicanalista Félix Guattari em 1985 para basear uma outra forma de abordagem em trabalhos terapêuticos com grupos, sendo apropriado na década de 1970 pelos movimentos sociais em um momento de grandes efervescências políticas e transformações na sociedade. Sua entrada na agenda política se dá a partir da década de 1990 com o movimento internacional de mulheres, no qual depois da IV Conferência Mundial das Mulheres em Beijing (1995), a estratégia de gender

que, embora as entrevistadas em seu trabalho considerem importante a perspectiva da transversalidade étnicorracial e de gênero no currículo, ainda é necessário que se aprofunde o que de fato significa esse debate e que é preciso que haja uma formação maior por parte das docentes para abordar tais questões, de maneira que essa proposta possa se concretizar. Essa necessidade de formação docente para abordar a questão racial também aparece de forma forte nas falas das estudantes.

Ainda de acordo com Santana (2016), no serviço social, de modo geral, são poucas as obras que abordam a temática propriamente da transversalidade étnicorracial e de gênero⁵⁰, apontando para a necessidade de aprofundamento dessas questões no Serviço Social como um todo. No que se refere à perspectiva da transversalidade no curso, o autor aponta também para a necessidade de que o curso se aprofunde, visando a efetivação da proposta no Projeto Pedagógico e na formação.

A disciplina a que as estudantes se referem é a disciplina IPSC09 Diversidade de Gênero, Raça/Etnia no Contexto dos Direitos Humanos, uma das primeiras disciplinas obrigatórias de um curso de graduação em Serviço Social no Brasil a abordar questões de gênero e raça. A disciplina tem como ementa:

Conceitos fundamentais: igualdade, diferença, equidade e diversidade. O conceito de interseccionalidades e a lógica da articulação dinâmica de hierarquias sociais. Sexo, gênero e sexismo. Raça, cor, racismo e etnicidade. Idade e geração: sua importância teórica e política. Compreensão de caráter estrutural das relações de gênero, raça/etnia e idade/ geração, suas complexas

mainstreaming (transversalidade de gênero) é adotada e incorporada à formulação de execução de políticas públicas, visando a diminuição das desigualdades de gênero em todas as áreas da vida social, passando também a ser adotada para outras formas de desigualdades, como as étnicorraciais e para outros temas, como ética e direitos humanos.

⁵⁰ De acordo com o autor, no tocante à transversalidade étnicorracial e de gênero, destacam-se: “a dissertação de OLIVEIRA (2015), intitulada “A transversalidade da questão étnico-racial e de gênero no curso de graduação em serviço social da UFBA”, que tem como objetivo analisar o processo formação em serviço social, através de levantamentos nos currículos e projetos político-pedagógicos (PPP) buscando situar disciplinas que tratem da temática étnico-racial e também o artigo da referida autora, intitulado: “A transversalidade da questão étnico-racial e de gênero no curso de graduação em serviço social da UFBA: uma proposta de inovação curricular”. Outras (os) autoras (es) empreenderam estudos sobre a questão étnico-racial na formação profissional onde o tema transversalidade aparece como preocupação. É o caso de PEREIRA, et al. (2010), intitulado: “Afirmações éticas e desafios contemporâneos: breve reflexão sobre a formação profissional apresentado ao Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)” e tese e artigo de Roseli da Fonseca Rocha (2014a; 2014b) intitulados: “A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em serviço social: avanços e desafios” e “A inserção da temática étnico-racial no processo de formação em serviço social e sua relação com a educação antirracista”, respectivamente. Também localizamos a obra de MARTINS (2015) intitulado: “Questão social e questão étnico-racial: pistas para o debate na formação profissional”. Sobre transversalidade de gênero identificamos as obras SOBRAL et. al. (2009), intitulado: “Políticas públicas e transversalidade do gênero: o caso do Plano Plurianual no Piauí” apresentado na IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. DELGADO; TAVARES (2013), intitulado: “Digressões para decifrar e transversalizar o gênero na formação em serviço social” apresentado na VI Jornada Internacional de Políticas Públicas e, finalmente LIMA (2014) intitulado: “Formação em serviço social e gênero: algumas considerações” (SANTANA, 2016, p.28-29).

interconexões com as desigualdades de classe. O significado da perspectiva da equidade para o Serviço Social nas dimensões analítica e interventiva, com ênfase nas políticas sociais. (UFBA, 2009, p.10)

Há muitas problematizações das estudantes em referência à disciplina, tanto reconhecendo a sua importância, quanto colocando a insuficiência de se ter apenas uma disciplina que aborde a questão dentro de todo o curso, para elas, a disciplina abarca uma diversidade de temas que em apenas um semestre não é possível dar conta.

Eu acredito que a questão étnicorracial, por exemplo, deveria ser mais debatida. Porque só existe uma disciplina obrigatória do curso de serviço social e a gente percebe que em outros cursos não tem, não é nem obrigatório. No nosso curso de Serviço Social, na nossa profissão a gente vai lidar muito com esse público que é negro, pobre, gay, então se faz necessário construir pra gente saber até como dialogar, termos que são politicamente corretos que devem ser usados, essas questões né, de gênero que as vezes confunde, precisa ser mais dialogada e mais debatida e um semestre só, não abarca, não dá, porque... Vai ter sempre um semestre que você não vai abordar alguma coisa, vai deixar de abordar pra aquela turma. Então se tivesse mais disciplinas que também tivesse recorte pra falar das questões étnicorracial, LGBT, seria interessante porque a gente conseguiria ter um leque maior. (Rosa Parks)

Eu só lembro da disciplina de diversidade, que foi a única disciplina que... mas de uma forma muito pouca, porque só foi uma disciplina, é... a questão do genocídio. Eu acho que é importante, é questão social, embora eu já tenha ouvido que não... A questão de gênero, mas, que não seja dentro do NEIM [Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher], eu acho que é uma questão que pertence ao Serviço Social. A questão de diversidade sexual, nunca estudei, nunca estudei sobre LGBTfobia aqui. Eu acho que a gente deveria, e hoje existem várias mulheres trans que estão produzindo artigos, que estão produzindo colunas, e a gente não lê. E a gente vai lidar com isso. (Aqualtune)

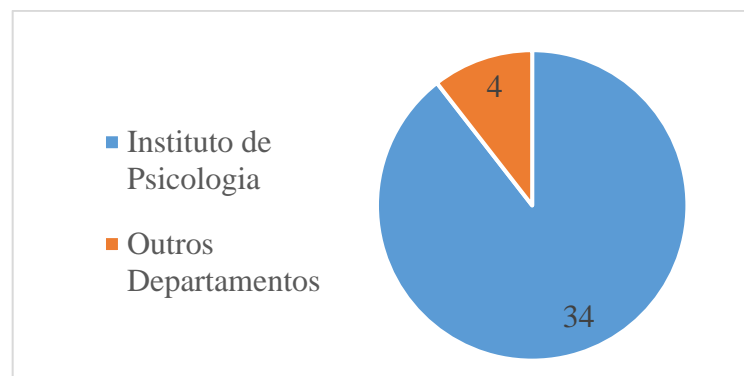
Eu acho que é uma disciplina muito sobrecarregada de assuntos pela temática. Tem a sua importância, mas eu acredito que o currículo poderia ser um pouco mais fragmentado, por exemplo. E aí muitas vezes o aluno recorre a outros institutos, que é no caso, que é o NEIM com o Bacharelado de Gênero pra tratar questões pertinentes que poderiam ser tratadas no próprio currículo do curso. E a gente tem desde gênero e relações raciais, gênero e interseccionalidades, gênero e violência que não tá no debate do curso, mas que são leituras quase que obrigatórias de uma realidade social. Porque na verdade essa é uma das justificativas das professoras que não se debruçam a estudar a questão racial. E... mas ao mesmo tempo elas se dedicam a trabalhar a questão de classe, não necessariamente elas são pobres. Então, vai muito do seu local de fala, do seu pertencimento pra determinadas questões. (Maya Angelou)

Questão racial mesmo. A gente tem uma disciplina chamada Diversidade de Raça, Gênero... Diversidade Sexual, de raça, gênero... É que... Acredito que tenha sido uma tentativa de abordar isso, mas colocou tudo dentro do liquidificador e não deu conta assim de fazer uma abordagem até mais

aprofundada sobre isso. Acho que o Brasil é um país que a desigualdade no Brasil ela é sócio-racial. Não dá pra gente falar só em desigualdade social. Ela é sócio-racial, porque no processo não tem como ser desconsiderado, que é o processo de escravidão e pós, isso da negação de acesso ao que foi produzido pela humanidade, ao povo negro durante tanto do período de escravidão antigamente, quanto depois, o processo de bloqueio de acesso da população negra de tudo que era produzido de riqueza material, enfim. E a universidade precisa discutir isso. A gente não faz esse debate. (Luís Gama)

As estudantes ressaltam de maneira enfática o caráter localizado da questão étnicorracial no curso e pontuam que esse debate também deveria ser feito nas demais disciplinas, concretizando o preconizado do PPP de maneira transversal, além da necessidade de criar outras. Diante disso, fizemos um levantamento das disciplinas disponíveis no Sistema Acadêmico da UFBA⁵¹ e no site do Instituto de Psicologia da UFBA⁵² onde está localizado o curso de Serviço Social, para observar de que maneira a questão étnicorracial está colocada. No cruzamento das informações disponibilizadas nos sites, encontramos um total de 38 disciplinas de caráter obrigatório (quadro 2) e 12 disciplinas de natureza optativa (quadro 3), totalizando 50 disciplinas. Buscamos observar nos títulos, nas ementas e quando disponível, nos programas das disciplinas de que forma a questão étnicorracial aparecia ou não, nestes documentos. Dentre as disciplinas obrigatórias levantadas, 34 são oferecidas pelo Instituto de Psicologia e 04 são oferecidas por outros departamentos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Localização das disciplinas obrigatórias ofertadas para o curso de Serviço Social na UFBA



Fonte: Levantamento feito através dos sites do Sistema Acadêmico da UFBA e do Instituto de Psicologia. Elaborado pela autora

⁵¹ Disponível em:

<https://siac.ufba.br/SiacWWW/ListarDisciplinasEmenta.do?cdCurso=325140&nuPerCursoInicial=20101>

⁵² Disponível em: <https://ips.ufba.br/>

Quadro 2 – Disciplinas obrigatórias do Curso de Serviço Social da UFBA

1º semestre	FCH265 Sociologia da Desig. Social 68h	FCHF17 Política, Estado e Sociedade 68h	IPSB68 Introdução ao Serviço Social 68h	IPSB75 Epistemologia e metodologia 68h	IPSB82 O Serviço Social e a Questão Social 68h	LETA09 Oficina de Leitura e Produção de Textos 68h
2º semestre	IPSB78 Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológicos do Serviço Social I 68h	IPSB80 Psicologia Social 68h	IPSB81 Trabalho e sociabilidade 68h	IPSC09 Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos 68h		
3º semestre	IPSB79 Serviço Social e Processos de Trabalho I 68h	IPSB83 Fundamento s Históricos e Teórico- Metodológic os do Serviço Social II 68h	IPSB85 Formações econômicas e sociais do Brasil 68h	IPSB86 Política Social 68h	IPSB90 Trabalho profissional, estado, mercado e terceiro setor 68h	IPSB95 Ética profissional 68h
4º semestre	IPSB84 Serviço Social e Processos de Trabalho II 68h	IPSB87 Pesquisa e Serviço Social I 68h	IPSB89 Oficina de análise do trabalho profissional 68h	IPSB91 Política social e questão social no Brasil 68h	MAT021 Estatística IB 68h	
5º semestre	IPSB69 Conhecimento Científico e Vida Social 68h	IPSB92 Pesquisa e Serviço Social II 68h	IPSB93 Oficina de planejamen- to do trabalho profissional 68h	IPSB94 Saúde e trabalho 68h	IPSB96 Estágio Supervisionado em Serviço Social I 164h	IPSB97 Direito e Legislação Social 68h
6º semestre	IPSB98 Oficina de abordagens e técnicas do trabalho profissional 102h	IPSB99 Trabalho profissional e política de saúde 68h	IPSC01 Gestão e Serviço Social 68h	IPSC02 Estágio Supervisionado em Serviço Social II 164h	IPSC03 Trabalho Profissional e política de assistência 68h	
7º semestre	IPSC04 Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológic os do Serviço Social III 68h	IPSC05 Orientação de Monografia I 34h	IPSC06 Políticas públicas e direitos sociais no Brasil 68h	IPSC07 Estágio Supervisionado em Serviço Social III 164h		
8º semestre	IPSC08 Orientação de Monografia II 34h	IPSC35 Psicologia e saúde 68h				

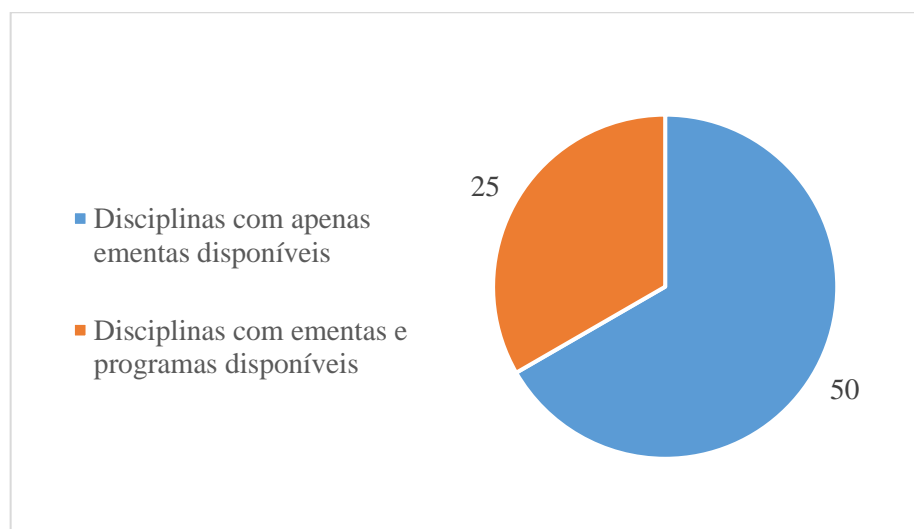
Fonte: Levantamento feito através dos sites do Sistema Acadêmico da UFBA e do Instituto de Psicologia.
Elaborado pela autora

Quadro 3 – Disciplinas optativas disponíveis para o curso de Serviço Social na UFBA

Código	Disciplina	Carga Horária
IPSD54	ACCS - Interv. Psicos.Crian.Adol.Sit.Rua Cid.Salvador	136h
FCHK23	ACCS - Políticas Públicas e Metodologias Participativas	68h
EDCH82	ACCS - Saberes e Fazeres da Cultura Popular na Educação	68h
BIOB63	ACCS – Mapeam. Biorreg. Partic. Comum. Costeiras...Edc. Ambiental	68h
DCH36	ACCS - Produção do Conhec. e Relaç. Ensinar/Aprender em Comunidade	68h
IPSC74	Atenção Psicossocial	68h
IPSC84	Infância, Adolescência e Cidadania	68h
LETE46	Libras-Língua Brasileira de Sinais	34h
FCHD50	Movimentos Sociais	68h
IPSC82	O Trabalho do Assistente Social em Saúde	68h
IPSC53	Psicologia e Gestão Social	68h
IPSC83	Tópicos Especiais em Serviço Social	68h

Fonte: Levantamento feito através dos sites do Sistema Acadêmico da UFBA e do Instituto de Psicologia. Elaborado pela autora

No que diz respeito às disciplinas optativas, 5 destas são oferecidas pelo próprio Instituto e 7 por outros departamentos. É importante ressaltar que, dentre as disciplinas listadas, no momento de levantamento dessas informações, nos semestres de 2018.2 e 2019.1, 9 das disciplinas não foram ofertadas.

Gráfico 2 – Disciplinas com ementas e programas disponíveis

Fonte: Levantamento feito através dos sites do Sistema Acadêmico da UFBA e do Instituto de Psicologia. Elaborado pela autora

No total de 50 disciplinas, todas as ementas estão disponíveis e das 38 disciplinas obrigatórias, 25 disponibilizam também os programas, dentre as disciplinas optativas, não encontramos nenhum dos programas nos sites.

Tendo como ponto de partida o trabalho de Rocha (2014), utilizamos na busca pela abordagem da questão étnicorracial os seguintes descritores: etnia, raça, racial, racismo, étnico, etnocentrismo, relações étnico-raciais, preconceito racial, discriminação racial, negro(a), colonial, colonialismo, questão racial, questão étnico-racial, afrodescendente, afro-brasileiro(a), indígena, etnicidade, matriz africana, quilombo, quilombola, movimento negro, democracia racial, igualdade racial, diversidade étnica e diversidade racial.

Dentre as optativas disponíveis no site, a partir de seus títulos e ementas utilizando os descritores acima mencionados, não encontramos nenhuma que abordasse de maneira explícita a questão étnicorracial. Das disciplinas obrigatórias levantadas e analisadas, apenas três fazem referência explícita à questão racial em suas ementas. Sendo elas, a já referida “IPSC09 Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos”, “IPSB85 Formações econômicas e sociais do Brasil” e “IPSB91 Política social e questão social no Brasil”. Estas duas últimas têm como ementa:

IPSB85 Formações econômicas e sociais do Brasil - **A herança colonial** e a constituição do Estado Nacional. Emergência e crise na República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimento e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins de década de setenta. Transição democrática e neoliberalismo.

IPSB91 Política social e questão social no Brasil - Questão social e Políticas Sociais: dinâmica e desenvolvimento. Breve histórico das políticas sociais no Brasil. Discurso e fundamentos das políticas sociais no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988: princípios organizadores, as noções de exclusão, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social; as referências para a mediação da pobreza - Necessidades Básicas Insatisfeitas, linha de pobreza e de indignidade; e as unidades analíticas na definição da pobreza - família, indivíduo, classes e categorias de renda. Os segmentos específicos: recorte geracional (crianças e adolescentes e idosos); recorte por sexo; **segmentação por etnia e raça** e por território. Indicadores sociais e as políticas públicas. (grifos nossos).

É importante ressaltar que apenas os títulos e ementas das disciplinas, não apontam de maneira aprofundada o que é trabalhado pelos(as) professores(as), é preciso levar em consideração os programas, as bibliografias, a própria dinâmica das aulas e autonomia dos(as) professores(as), entre outros fatores. O que nos remete à discussão feita no terceiro capítulo

sobre currículo manifesto e currículo oculto (ROCHA; TRINDADE, 2006), mas acreditamos que as ementas oferecem um importante parâmetro para o conteúdo abordado nas disciplinas.

Tendo em vista essa assertiva, das disciplinas obrigatórias que têm disponibilizados seus programas (quadro 4), a partir de uma diversidade de abordagens, conceitos, metodologias, bibliografias e conteúdos programáticos, encontramos um número razoável de referências à questão étnicorracial (quadro 5). Cabe ressaltar que a maioria dos programas levantados por nós, não estava atualizado sendo que todos correspondem ao semestre de 2015.2, de tal modo que podem não representar o que vem sendo trabalhado nas disciplinas atualmente.

Quadro 4 – Disciplinas que possuem disponibilizados os programas

IPSB82 O Serviço Social e a Questão Social 68h	IPSB68 Introdução ao Serviço Social 68h	IPSB78 Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I 68h	IPSB80 Psicologia Social 68h
IPSB81 Trabalho e sociabilidade 68h	IPSC09 Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos 68h	IPSB90 Trabalho profissional, estado, mercado e terceiro setor 68h	IPSB95 Ética profissional 68h
IPSB79 Serviço Social e Processos de Trabalho I 68h	IPSB83 Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológicos do Serviço Social II 68h	IPSB86 Política Social 68h	IPSB84 Serviço Social e Processos de Trabalho II 68h
	IPSB87 Pesquisa e Serviço Social I 68h	IPSB89 Oficina de análise do trabalho profissional 68h	IPSB91 Política social e questão social no Brasil 68h
IPSB92 Pesquisa e Serviço Social II 68h	IPSB93 Oficina de planejamento do trabalho profissional 68h	IPSB94 Saúde e trabalho 68h	IPSB96 Estágio Supervisionado em Serviço Social I 164h
IPSB98 Oficina de abordagens e técnicas do trabalho profissional 102h	IPSB69 Conhecimento Científico e Vida Social 68h	IPSC01 Gestão e Serviço Social 68h	IPSC04 Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológicos do Serviço Social III 68h
IPSC35 Psicologia e saúde 68h	IPSC05 Orientação de Monografia I 34h		

Fonte: Levantamento feito através dos sites do Sistema Acadêmico da UFBA e do Instituto de Psicologia. Elaborado pela autora

Dentre as 25 disciplinas que possuem disponibilizadas os seus programas, de acordo com os descritores selecionados por nós, 11 disciplinas fazem menção explícita à questão étnicorracial em seus objetivos, conteúdos programáticos e/ou bibliografias, o que consideramos um avanço, no entanto, como ressaltam as estudantes, ainda insuficiente.

Quadro 5 – Disciplinas que mencionam explicitamente a questão étnicorracial

Disciplina	Categoria	Onde está localizada	Semestre
IPSB68 Introdução ao Serviço Social	Étnico-racial, negro(a)	Bibliografia	1º semestre
IPSB81 Trabalho e sociabilidade	Raça/Etnia	Bibliografia	2º semestre
IPSB80 Psicologia Social	Racismo	Conteúdo Programático e bibliografia	2º semestre
IPSB78 Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I	Étnico-racial	Bibliografia	2º semestre
IPSC09 Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos	Raça, Cor, racismo, etnicidade, etnia, discriminação racial, preconceito racial, etnocentrismo, movimento negro, igualdade racial, democracia racial, relações étnico-raciais, negro (a)	Ementa, objetivos, conteúdo programático, bibliografia	2º semestre
IPSB90 Trabalho profissional, estado, mercado e terceiro setor	Étnico-racial	Conteúdo programático	3º semestre
IPSB84 Serviço Social e Processos de Trabalho II	Étnico-racial	Objetivos, conteúdo programático	4º semestre
IPSB91 Política social e questão social no Brasil	Étnico-racial, questão racial	Conteúdo programático, bibliografia	4º semestre
IPSB93 Oficina de planejamento do trabalho profissional	Raça, etnia	Conteúdo programático	5º semestre
IPSC01 Gestão e Serviço Social	Raça, etnia	Conteúdo programático	6º semestre
IPSC04 Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III	Raça-etnia	Objetivos, conteúdo programático	7º semestre

Fonte: Levantamento feito através dos sites do Sistema Acadêmico da UFBA e do Instituto de Psicologia. Elaborado pela autora

Vale aqui considerarmos que caberia fazer uma análise mais detalhada do conteúdo desses programas, visitando as bibliografias, observando quais as perspectivas que adotam, os conceitos trabalhados, bem como a finalidade de cada disciplina, para perceber, mais qualitativamente, como a questão racial aparece. No entanto, dentro dos objetivos deste trabalho, incluindo o limite de tempo para a sua finalização, não conseguimos realizar tal empreendimento, ficando, inclusive, como possibilidade de trabalhos posteriores.

Tendo em vista a problemática acima descrita, em sua tese de doutorado, realizada em 2014, Rocha investiga como os cursos de Serviço Social têm incorporado a questão étnicorracial em seus currículos. A autora analisa 25 currículos de unidades federais no Brasil que são filiadas à ABEPSS. Dentro desses currículos, encontra um total de 39 disciplinas que

fazem menção à questão étnicorracial, estando, inclusive, nessa análise a disciplina Diversidade de Gênero, Raça, Etnia, no contexto dos Direitos Humanos do curso de Serviço Social da UFBA.

Das disciplinas analisadas pela autora, 16 possuem caráter eletivo/optativo e 26 disciplinas não enunciam em seus títulos o conteúdo abordado. Esse último aspecto é importante pois, como assinala a autora, em se tratando de disciplinas obrigatórias que os (as) estudantes “precisam” cursar, esse dado não faria diferença. Mas, considerando que boa parte das disciplinas possuem caráter eletivo/optativo, enunciar no título pode fazer alguma diferença, já que os(as) estudantes podem escolher ou não essas disciplinas, de modo que talvez terminem a graduação sem cursá-las e conseqüentemente sem ter acesso às discussões.

Em trabalho semelhante, a autora Oliveira (2015) investiga a existência de disciplinas sobre raça e etnia nos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil. Das 24 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pesquisadas pela autora, de acordo com seus achados, 18 dessas instituições possuem disciplinas que abordam a questão étnicorracial, perfazendo um total de 22 disciplinas, das quais 17 possuem disponibilizadas suas ementas e constituiu o universo da pesquisa.

Como um dos resultados de sua pesquisa, a autora discute que muitas das disciplinas levantadas constituem uma espécie de “panela de pressão”, com uma variedade de elementos “tudo junto e misturado” (Oliveira, 2015, p. 90), o que, interfere qualitativamente na abordagem das questões, aspecto muito ressaltado pelas estudantes no que se refere à disciplina “Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos”. Assim como no trabalho de Rocha (2014), Oliveira (2015) destaca que a maioria das disciplinas encontradas por ela (09 disciplinas), são de caráter optativo/eletivo, o que para a autora, “descreve a importância que elas [as disciplinas] têm no processo de formação daquele curso e para os atores/construtores dos respectivos PPP’s e matrizes curriculares” (OLIVEIRA, 2015, p.93).

No caso das disciplinas do curso de Serviço Social na UFBA, podemos inferir, a partir das narrativas das estudantes, da literatura sobre o tema e dos dados levantados, ressaltando que cabe uma análise mais acurada, que na maioria das disciplinas que mencionam explicitamente a questão étnicorracial, como ressaltam enfaticamente as estudantes, a discussão racial é feita de maneira ainda muito tópica, exceto na disciplina “Diversidade de Gênero, Raça, Etnia no Contexto dos Direitos Humanos”, que seria uma espécie de “guarda-chuva”, para todas às questões que dizem respeito à “diversidade”, ou mesmo, como afirma *Angela Davis*, uma espécie de totem, “*tipo, é um... como é que fala?...Totem... É um totem, tipo, não pode ser*

racista não, porque ó que tem aqui, ó. Ah, tá, uma matéria! Uma matéria! Vários assuntos pra dar conta em um semestre inteiro...” (Angela Davis).

Oliveira (2015, p.94) afirma que “a discussão da questão racial, ainda é diminuta no processo de formação no que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula”, sendo, em sua maioria, trabalhada de forma estanque, pontual e com pouco aprofundamento. O que revela uma “omissão profissional – na execução dos Parâmetros Mínimos da formação em Serviço Social entre outras normativas indicadas pela ABEPSS”, como também, “a não observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

No que se refere as diretrizes curriculares da ABEPSS para os cursos de Serviço Social, elaboradas em 1996, conforme abordado no tópico anterior, a crítica mais contundente encontrada é da autora Ana Paula Procópio Silva (2017) em sua tese de doutorado, fazendo uma correlação com os estudos de Rocha (2014) e Oliveira (2015), ambas partem das diretrizes curriculares construídas pelo Serviço Social, mas, na nossa interpretação, Silva (2017) vai mais fundo ao problematizar as próprias diretrizes.

A discussão sobre a questão étnicorracial nas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social está posta mais explicitamente no “Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira”, o qual remete

[...] ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e **étnico raciais**, exclusão social, etc. (ABEPSS, 1996, p.11, grifos nossos)

Este núcleo é, muitas vezes, citado como um avanço no que se refere à incorporação da questão étnicorracial no processo de formação profissional. E, de fato, é, no entanto, como ressalta Silva (2017, p.87-88), precisamos ampliar o nosso olhar para entender a formação sócio-histórica brasileira e incorporar pesquisas e estudos que, por exemplo, não partam “exclusivamente da chegada dos imigrantes para referenciar a formação da classe trabalhadora brasileira”. Tais fatores, para a autora, implica em compreender, entre outros aspectos, “o progressivo branqueamento do trabalho no pós-abolição” pelos processos imigratórios que

abordamos no primeiro capítulo, que relegou a população negra à permanência de sua exclusão social e a sua estigmatização e criminalização na sociedade brasileira no pós-abolição até os dias atuais. Dessa forma, Silva (2017) afirma que

[...] recuar no tempo e resgatar aspectos pouco explorados sobre as classes sociais no Brasil oportuniza desvelar, de fato, numa perspectiva de totalidade, os fundamentos de nossa organização social. E incentivar pesquisas e investigações inovadoras sobre a história, a memória, as representações, os movimentos e as práticas dos sujeitos sociais pertencentes às populações negras nos diversos espaços ocupacionais em que estão inseridos os assistentes sociais, para apreender as particularidades da estruturação da sociedade de classes no país e os complexos processos que configuram as suas relações contemporâneas. (SILVA, 2017, p. 90)

Nessa mesma direção, quando pensamos no “Núcleo de Fundamentos teórico-metodológicos da vida social”, que assume como categoria central o trabalho, não há como não discutir, olhando para a realidade social e conformação nacional do Brasil “a construção da ideia de trabalhador assalariado”, sem se ater à situação de inferiorização dos(as) trabalhadores(as) negros(as), “que durante 380 anos exerceu todas as atividades produtivas e improdutivas na condição de escravizado” (SILVA, 2017, p. 87). Esse processo para a autora,

[...] significa incorporar no debate sobre os fundamentos da vida social os processos de branqueamento do trabalho, que tem como marco a segunda metade do século XIX, como condição estruturante da classe trabalhadora no Brasil. Ao passo que foram sendo implementadas legislações que promoveram a libertação progressiva dos escravizados, também foi ocorrendo a importação de europeus e a disseminação de um novo *ethos* do trabalho (SILVA, 2017, p.88, grifos da autora).

Do mesmo modo, há a necessidade de pensarmos o “Núcleo de fundamentos do trabalho profissional”, entendendo que há no desenvolvimento da profissão e em sua configuração atual, “a existência de práticas discriminatórias que reforçam a manutenção do conservadorismo e da naturalização das diferenças como desigualdade” (SILVA, 2017, p.89).

Por isso, a necessidade do(a) assistente social, conhecer com profundidade a realidade social calcada e construída em bases racistas, o perfil usuário das políticas sociais, a população mais atingida com as desigualdades sociais e a partir disso, desenvolver formas de trabalho profissional mais qualitativas e não reforçadoras e cristalizadoras das desigualdades.

A partir dessa análise, entendendo o racismo como elemento estrutural da sociedade brasileira,

[...] é imperioso inserir a temática articuladamente na formação, na condição de disciplinas específicas, mas também de conteúdos transversais aos três núcleos de fundamentação, abordados no interior das disciplinas e na forma de seminários temáticos, oficinas/laboratórios, incentivo à pesquisa, atividades complementares e outros componentes curriculares (SILVA, 2017, p. 100).

Destacamos que, como abordado por Rocha (2014) e Oliveira (2015), o curso de Serviço Social na UFBA é um dos cursos que possui, em sua organização curricular, uma disciplina obrigatória ofertada pelo próprio curso que aborda as questões étnicorraciais. No entanto, chamamos a atenção, como também salientam as autoras e as estudantes, para a necessidade de que esse conteúdo seja de fato transversal em toda a matriz curricular e não apenas em uma disciplina. Assim como, a necessidade de que sejam também – mas não apenas⁵³ – disciplinas relacionadas ao conteúdo próprio do Serviço Social, mediados por professoras assistentes sociais, como forma de implicar as profissionais nesse processo, como também, garantir a transversalização.

Dentro dos objetivos do curso consta a necessidade de “transversalizar as questões de etnia, raça e gênero, enfatizando a formação de competências que reforcem a luta contra todo tipo desigualdade, entre elas, as que se expressam nas discriminações étnico-raciais e de gênero” (UFBA, 2010, p. 16). Dessa forma, o(a) profissional formado(a) pelo curso de Serviço Social na UFBA precisa estar dotado(a) de competências profissionais e conhecimento da realidade social no Brasil para identificar e intervir em seu campo profissional também nas discriminações étnicorraciais e de gênero, bem como, nas situações de subalternização que essa população sofre na sociedade brasileira.

Quando perguntadas se as estudantes se sentiam preparadas, tendo em vista a sua formação, para intervir na sociedade, considerando as desigualdades raciais existentes e o perfil usuário majoritariamente negro dos serviços sociais, estas destacam que não consideram que a formação profissional em Serviço Social na UFBA prepara para lidar com tais questões.

Eu vou estar preparada porque eu venho já de uma história, de um processo de vida de movimento negro, de reconstrução de uma identidade negra, de um fortalecimento, e eu sempre busco, procuro estar fortalecendo essa questão da identidade, olhar a população negra com outro olhar né, porque é preciso, então eu consigo, sentar, ver, questionar, perceber essas coisas, que muitas outras colegas não percebem porque não são negras, não convivem com isso cotidianamente e não tem essa sensibilidade ou não buscam estudar sobre,

⁵³ Esse adendo é importante pois não endossamos também uma perspectiva endogenista de formação profissional. Acreditamos no diálogo com outras áreas do conhecimento, de forma que enriqueça a formação profissional. No entanto, se faz necessário também uma implicação da própria formação profissional do Serviço Social.

então eu acredito que eu to por conta disso tudo, né, por conta dessa consciência negra que eu adquiri no decorrer da minha vida, não na vida acadêmica de fato, porque seria só no ambiente daquela disciplina e ponto. Porque as outras disciplinas poucas trazem o recorte racial, poucas trabalham, quase não existe, quase não se toca no recorte racial, nas outras disciplinas do serviço social, só mesmo a Diversidade de raça, etnia no contexto dos direitos humanos, é a única disciplina que... então, se dependesse só do curso, pra eu me fortalecer e falar sobre... (Rosa Parks)

De jeito nenhum. De forma alguma. Saio preparada para tratar as pessoas como universais. O que já é uma coisa boa em comparação com outros cursos e outras graduações. Mas não é boa o suficiente. Não é boa o suficiente. E em relação também a outras coisas... Em relação a localidade... Em relação a pessoas com deficiência, gênero também, que precisa falar muito mais. Que tem várias questões que a gente vai ter que adentrar quando a gente for assistente social que não dão cobertura aqui dentro... pessoas trans... tem muita coisa... tem que ter interseccionalidade. Só com isso pra gente conseguir... questão indígena... (Angela Davis)

De uma forma muito embranquecida. De uma forma muito embranquecida, sobre um olhar muito neutro. Como se não fizesse parte daquela situação. Não prepara a gente não. Prepara pra gente ter... como é que eu posso dizer, não é proximidade, porque proximidade também a gente não pode ter intimidade com os usuários, mas pra ter aquela empatia que eu acho que é uma empatia de se colocar no mesmo patamar que o usuário, sabe? Eu não acho que isso exista aqui. Acho que o olhar do assistente social aqui ensinado pra gente é um olhar muito de neutralidade, como se a gente tivesse de fora da sociedade, como se a gente não fizesse... embora, a gente tenha leituras que dizem o contrário, né? Que dizem que nós somos trabalhadores, que nós estamos inseridos na divisão socio-técnica do trabalho, mas na prática quando a gente vai pegar o discurso dos professores, discurso próprio, a forma como a gente vai lidar com as questões sociais do dia a dia, eu não enxergo isso. Essa sensibilidade, a palavra era essa, sensibilidade. (Aqualtune)

Então, foi no campo de estágio que eu parei pra pensar “nossa, a gente... se a gente não... se a gente não continuar estudando, se a gente não procurar entender as especificidades das pessoas, a gente vai transformar todo mundo em pessoas pobres”, e generalizar essa pobreza de tudo, sabe. E aí, eu fiquei pensando, né, isso tem a ver com a nossa formação, isso tem a ver com o tempo da nossa formação, a continuidade dessa formação, né. (Winnie Mandela)

A gente praticamente não discute raça. É um processo que geralmente, nós aprendemos por nós mesmos. A gente passa por nossas experiências e muita gente... A universidade é majoritariamente branca, às vezes, você não vai conseguir ser ouvido, você não vai conseguir falar sobre aquilo que lhe toca e não vai ter como... É um processo de auto fortalecimento mesmo. Porque às vezes você não tem com quem conversar sobre e acontece aquela coisa e você tem que superar aquele processo. Eu acho que em certos momentos nos torna mais fortes, a gente, para além de todos os problemas que a gente tem que lidar, que todo mundo que tem que viver com esse dilema de trabalhar até morrer tem. Para, além disso, tem essa questão de ter que lidar com as pessoas que se acham melhores que a gente por conta da quantidade de

melanina na pele. E aí, na medida em que torna a gente mais forte, nesse sentido, às vezes também cansa, às vezes sobrecarrega a gente... Difícil, mas... Eu acho que a força que nos dá aprender a lidar com isso é uma coisa que é muito importante pra gente conseguir aguentar o tamanho da barra, porque não é pouco. (Luís Gama)

No que se refere a esse aspecto da qualificação da intervenção profissional para lidar com às questões relacionadas à questão étnicorracial ou mesmo, para atuar com as especificidades de usuários(as) negros(as), a autora Pinto (2003), que em seu trabalho entrevistou 30 assistentes sociais e 30 usuários negros em São Paulo, ressalta que, até o momento de sua pesquisa

[...] tanto os profissionais considerados conservadores como os progressistas não têm assumido a questão étnico-racial como uma categoria explicativa da realidade. As produções teóricas mais avançadas e atualizadas também não se reportam ao tema. Por meio da prática ou do processo de trabalho, o importante é frisar que a formação profissional não tem dado conta de algumas questões e pontuo e reitero aqui a necessidade de se repensar a questão étnico-racial, bem como a de gênero. (PINTO, 2003, p.34)

O estudante *Steve Biko*, toca em uma questão muito importante, além de reforçar a perspectiva de que diante da formação não se sente preparado para intervir numa sociedade racializada, ele aborda o tratamento da questão racial em cursos de instituições privadas. Para o estudante, na realidade do curso na UFBA, apesar de ser considerada ainda pouco suficiente, se olharmos para os cursos em instituições privadas, essa problemática se agrava.

De certo, essa é uma questão que precisa ser evidenciada. Os estudos abordados aqui, que falam sobre currículo, serviço social e questão étnicorracial, problematizam a abordagem da questão racial nos cursos em instituições públicas, necessitando ainda de estudos que façam quadros comparativos com instituições privadas, na perspectiva de encontrar caminhos que possam superar essas possíveis lacunas. Ainda mais se levarmos em consideração que a maioria dos cursos de Serviço Social encontram-se em instituições privadas⁵⁴, e a maioria de estudantes negros(as) também estão inseridos nestas mesmas instituições.

Eu penso as próprias perspectivas de entender esse racismo como estrutural, e que tem a questão do privilégio, a maioria das professoras brancas. Então, por tanto, enfim, tem essa, de entender mesmo essa questão como importante ou levar pra sala de aula. Mas por outro lado, não são formadas pra ter essa compreensão, sabe? Então tem várias discussões que a gente pode tratar. Mas, por mim, não, eu acho que não prepara. E aqui se tratando de

⁵⁴ De acordo com dados do E-MEC existem aproximadamente 759 cursos de Serviço Social no Brasil, dentre estes, uma média de 40 cursos em instituições públicas. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

Universidade pública, nível 5 do MEC, enfim. Mas, quando a gente vai olhar pras universidades privadas, que é a maioria aqui na região, a gente vê, com certeza, a gente já pode ter essa... construir essa hipótese de que não é tratada, muito, muito mais, muito pouco, nessas universidades. (Steve Biko)

Diante dessas problemáticas aqui suscitadas, é importante considerar que o currículo de Serviço Social na UFBA está em fase de reformulação pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). O Projeto Pedagógico que descrevemos, é de 2010⁵⁵ e precisa ser revisado. As estudantes, além de apontarem para essa necessidade de revisão curricular, apontam também para a necessidade de que essa construção seja feita de forma coletiva e participativa.

Eu acho que enquanto estudante a gente pode sim construir, participar, eu acredito na construção colaborativa, de várias ideias e formar uma coisa só que agregue, que consiga abranger a maioria das pessoas. Aqui eu realmente não sei, não vejo isso sendo informado, se a gente pode participar dessa construção, eu não vejo essa divulgação. Se existe eu vou ser sincera que eu desconheço. Não vejo essa divulgação. Por exemplo, um e-mail da coordenação dizendo, vamos construir juntos coisas do currículo, não... eu sei que existe o CA [Centro Acadêmico], tem representante estudantil, tem isso, tem aquilo, não sei se esses representantes estudantis participam também, se... eu não vejo essa divulgação. (Rosa Parks)

Então, é mais do que necessário a gente debater essa reforma curricular, e trazer nossas pautas pra... porque ... Enfim, o povo negro tá morrendo e a gente não tá trazendo as... as pautas e as questões raciais pra dentro do nosso curso. (Carolina Maria de Jesus)

Eu acho, que na verdade, se não for com estudantes não vai ser. Acho que esse é um fator decisório assim, pra esse currículo acontecer, porque ele está estacionado tem anos. Muito antes de eu entrar aqui, ele já tem uma proposta de reformulação, que está estacionada por questões internas. Então, eu acho que se não for por pressão estudantil, se não for com os estudantes dialogando, a gente não vai conseguir fazer isso. Mas a gente não tem tanta abertura. Mas eu acho que são dois pesos, duas medidas. Por um lado, a gente não tem abertura, apesar da gente ter representação estudantil no NDE, que já ajuda bastante, mas por outro também, a gente não tem esse movimento tão forte de interesse dos alunos, acho que falta compreensão do que quer dizer o currículo, que as pessoas precisam entender que isso vai afetar diretamente o que a gente tá estudando. Talvez, eu não veja isso daqui pra frente, eu to perto de sair, então muito provavelmente, eu não vou ver isso, mas a gente tem que deixar as coisas pra semente, né? Eu acho que falta essa compreensão dos estudantes de entender esse processo, de que ainda que eu não veja é importante que eu faça. Dessa questão na participação da gente conseguir estar presente em potencial mesmo, em número, nas reuniões de NDE, de fazer essa pressão, mas é isso, a gente vai e volta. (Aqualtune)

⁵⁵ Ainda que tenha passado por algumas alterações até os dias atuais.

A maioria das estudantes salienta a necessidade de uma maior democratização sobre a discussão do currículo e acreditamos que esse será o caminho para que as inquietações, levantadas neste trabalho, sejam incorporadas à formação, de forma que os sujeitos políticos inseridos na dinâmica formativa se sintam representados e que seus anseios sejam também contemplados. Destaca ainda, como uma condição importante para que esse processo ocorra, a organização estudantil que consideramos de extrema importância para que mudanças reais aconteçam.

3.5 O DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO ÉTNICORRACIAL

Eu acredito muito que o serviço social tá num momento de ruptura, que daqui a pouco a gente vai tá falando sobre isso nos livros, se ligou? Que é o momento de enegrecer o serviço social. (Angela Davis)

Tenho ouvido recorrentemente nos espaços de discussão que tenho participado, problematizações como a da estudante *Angela Davis*, de que o Serviço Social estaria num novo momento de virada. A virada para o Serviço Social tem um significado muito importante. Como ressaltamos no primeiro tópico deste capítulo, trata-se de quando a profissão, em finais dos anos 1970 e início dos anos 1980, intenta romper com as bases conservadoras que marcaram o seu surgimento e desenvolvimento e passa, então, a se comprometer com a “classe trabalhadora”.

Esse momento atual de virada seria caracterizado por uma mudança sobre uma leitura engessada do Serviço Social que não o permitiu ter atenção às questões afetas à raça, etnia, gênero, diversidade sexual, etc., expressas pelo tensionamento feito por sujeitos políticos no interior da profissão. Um exemplo desse processo é o Seminário Nacional de Formação Profissional e Movimento Estudantil de Serviço Social (SNFPMESS), que ocorrerá no Rio de Janeiro em janeiro de 2020 e tem como tema “A virada agora é preta – 40 anos do Congresso da Virada por uma *práxis* antirracista”.

A literatura existente sobre o Serviço Social e a questão étnicorracial⁵⁶ assinala a pouca produção e/ou a invisibilidade da questão no interior da profissão, evidenciando a lacuna existente. Estudos como o de Ferreira (2010) demonstram como a questão racial não foi objeto

⁵⁶ A saber, alguns desses estudos: Pinto (1996, 2003); Almeida, Sant’ana (1989); Pereira, Ribeiro, Deus (1989); Ribeiro, M. (2004); Silva Filho (2006), Marques Júnior (2007, 2013); Eurico (2011); Almeida (2011); Ribeiro, F. (2012); Martins (2012); Menezes (2013); Rocha (2014), Oliveira (2015), Costa (2016); Silva (2017), Correia (2018), entre outros.

de preocupação na gênese do Serviço Social, ainda que estivesse presente de maneira implícita, com uma visão estereotipada e inferiorizadora da população negra.

Na gênese do Serviço Social, na década de 1930, esta população permaneceu escanteada. Diluída na condição de *pobre e miserável*, tornou-se objeto de uma caridade que, mais do que flertar, estabeleceu ligações perigosas com a política eugenista do Estado brasileiro. Produto histórico das relações sociais, a profissão esteve estreitamente vinculada às ideias da classe dominante e reproduziu ou reforçou o status quo. De um lado, recebeu investidas eugenistas sob o argumento de que, para assegurar moralmente o destino da comunidade nacional, era preciso contribuir para melhorar a *raça*. De outro, e sem sair do universo ideológico conservantista, a categoria se viu sob o manto do mito da democracia racial, ideologia responsável por propagar a ideia de uma escravidão branda e de uma convivência pacífica entre os povos, não havendo, portanto, no Brasil um *problema negro*, como se reconhecia existir em outros países. Em ambos os casos, de harmonia entre as raças e de eugenia, os(as) primeiros(as) assistentes sociais não perceberam que o nó da *questão social*, núcleo elementar da profissão, residia justamente na ofuscada *questão racial*. (GONÇALVES, 2018, p. 515, grifo da autora)

Um Serviço Social, portanto, que surgiu em meio à disseminação de práticas eugenistas, baseado na doutrina social da Igreja Católica, e que traçou fortes correlações com essas ideologias que viam a população negra como inferiores, sujas e imorais. São essas concepções que marcam o nascimento e o desenvolvimento do Serviço Social.

Ainda que essa produção, como indicam os estudos, esteja aquém do necessário, temos já, uma diversificada produção que vai estabelecer e problematizar a questão racial dentro do Serviço Social. Importante pontuar que, se de alguma forma, o debate sobre a questão étnicorracial tem se ampliado no âmbito da profissão, é pela ação intelectual e política de mulheres negras que têm ao longo desses anos de desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, principalmente nos últimos 30 anos, pautado a discussão. Como ressalta a autora Magali Almeida (2017, p. 434), “se hoje o Serviço Social brasileiro traz na sua agenda o combate às opressões, é porque há no campo de forças o agenciamento de sujeitos/as negros/as que têm provocado tensões no processo de transformação da realidade”.

O que significa dizer que intelectuais negras, dentro do Serviço Social, têm assumido o lugar de protagonistas na produção de conhecimento e nos debates mais ampliados da categoria profissional no tocante à questão étnicorracial, afirmando que o Serviço Social não pode se manter afastado desse debate.

Sobre os determinantes desse afastamento histórico do Serviço Social com a questão étnicorracial, ou silenciamento, como denomina Correia (2018), a autora destaca que desde o surgimento da profissão até a sua reconceitualização, os processos discriminatórios que apartaram

os trabalhadores(as) negros(as) das relações formais de trabalho não foram objetos de preocupação do Serviço Social. Uma outra determinação da perpetuação desse silenciamento no âmbito da profissão no bojo de seu processo de renovação, é o que seria uma aproximação “vulgar” do Serviço Social com o marxismo, em que

Praticamente a maioria das análises parte de uma classe operária genérica e sem incorporação da história que a constituiu como classe trabalhadora no país e, via de regra, abstraindo os/as trabalhadores/as oriundos/as do trabalho compulsório – os/as trabalhadores/as negros/as – como se o processo de transição do trabalho escravo ao assalariamento e de constituição do capitalismo no país os/as produzissem o desaparecimento do cenário brasileiro ou se constituírem em classe operária tal qual os/as imigrantes europeus/europeias. (CORREIA, 2018, p. 125, grifo da autora)

Como última determinação da persistência desse silenciamento, Correia (2018, pp.126-127) aborda “o racismo estrutural, amparado pelo ‘mito da democracia racial’, que impossibilitou e impossibilita a profissão a realizar uma compreensão das desigualdades sociais estruturadas sob os fundamentos racistas”. Dessa forma, cabe ao Serviço Social aprofundar o conhecimento da realidade brasileira, expressando um posicionamento político, em que o racismo atua como fator estruturante, buscando se opor à perspectiva histórica de negação ou ocultação do racismo inscrito no Brasil.

Hoje, a representação da categoria de assistentes sociais no Brasil dá-se, principalmente, pelo Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, que expressam, entre outras coisas, o caminhar político da profissão, que foi e continua sendo fundamental para tudo o que o Serviço Social conseguiu conquistar. O CFESS e os CRESSs de cada região são autarquias públicas que têm como função orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do(a) assistente social no Brasil. No entanto, além dessa função precípua, contidas na Lei 8.662/1993, esse conjunto vem nos últimos anos, movido pelas modificações no seio da categoria, construindo ações num direcionamento político de transformação societária, na defesa da liberdade, da democracia, contra todo de tipo de opressão (de raça-etnia, de gênero, de sexualidade, etc.), na defesa dos interesses da classe trabalhadora.

A ABEPSS, é uma entidade Acadêmico Científica que coordena e articula o projeto de formação em serviço social na graduação e na pós-graduação. “Dentre os seus princípios fundamentais está a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada” (ABEPSS, 2017). Já a ENESSO, é a entidade máxima de representação das(os) estudantes de Serviço Social no Brasil, que busca unificar e fortalecer a

luta de todos(as) os(as) estudantes, “numa direção classista, anticapitalista e revolucionária (ENESSO, 2013, p. 5).

É importante ressaltar, que além dos temas referentes especificamente ao Serviço Social, essas entidades se colocam também nos debates sobre os temas em geral da sociedade, que são fundamentais para gerar uma maior reflexão e ação com vistas à transformação. Levando em conta essa importância das entidades de representação, bem como, a relevância da questão étnicorracial no Brasil aqui assinalada, é necessário que essas entidades pautem a ampliação desse debate e impulsionem a categoria profissional ao aprofundamento do entendimento das relações étnicorraciais no país.

Como marco da inserção desse debate no âmbito das entidades representativas da profissão, Rocha (2014) destaca que em 1989, no VI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), um dos fóruns mais importantes da categoria, há nas conclusões e resoluções desse congresso registros da inserção dessa discussão. Nessa esteira, Ribeiro (2004) reafirma a produção das assistentes sociais nos CBAS, “onde profissionais ligadas à temática étnico-racial e aos movimentos negros e de mulheres negras propuseram-se a apresentar teses sobre o tema” (p. 149). Esse registro memoriza a ação política e o protagonismo de mulheres negras assistentes sociais.

Magali Almeida (2013), uma das assistentes sociais que em ocasião do referido Congresso escreve uma das teses apresentadas, coloca que anteriormente a esse processo, em 1988, no momento de comemoração brasileira pelo centenário da abolição da escravatura, em que os movimentos negros se organizam nacionalmente buscando denunciar o racismo e a farsa da abolição, a professora, à época, vice-presidenta do CRESS no Rio de Janeiro, pauta a necessidade do CRESS assumir essa bandeira de luta.

Um outro marco importante de avanço no debate étnicorracial foi a promulgação do Código de Ética Profissional de 1993, documento que orienta a prática profissional de assistentes sociais, bem como, expressa o posicionamento político da profissão, no qual em três dos princípios fundamentais do Código, a questão é colocada explicitamente.

VI. 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.

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

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. 23-24)

No âmbito da formação, como já evidenciamos, a inclusão da questão étnicorracial nas Diretrizes Curriculares de 1996, no Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, ainda que de forma tímida, também representa um passo importante para a profissão. Vale ressaltar, que estudos como os de Rocha (2014), Oliveira (2015) e Silva (2017), têm demonstrado que essa indicação ainda é insuficiente para dar materialidade à inserção da temática nos currículos dos cursos de Serviço Social no Brasil.

Como abordado por Rocha (2014), na esfera do conjunto CFESS/CRESS, podemos destacar a Campanha Nacional de Combate ao Racismo, lançada pelo CFESS em 2003 em parceria com o Conselho Regional de Serviço Social da 7ª Região/BA, Fala Preta! Organização de Mulheres Negras, Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Faculdade de Serviço Social e Proafro da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) (RIBEIRO, 2004, p. 156).

Outra ação importante tem sido as deliberações dos Encontros Nacionais do conjunto CFESS-CRESS⁵⁷ em cujo debate – desde pelo menos 2010, no 39º Encontro, decide favoravelmente pelas Políticas de Ação Afirmativa, importa ressaltar, tardiamente – a questão étnicorracial tem sido incorporada progressivamente às deliberações do conjunto⁵⁸. No último encontro, realizado em 2018 na cidade de Porto Alegre (RS) enfatiza-se as deliberações prioritárias do eixo de comunicação.

Nesse sentido, o conjunto estabelece “desencadear ações para efetivar a Campanha de Gestão 2017-2020: Assistentes sociais no combate ao racismo” (CFESS; CRESS-RS, 2018, p. 36). Essa campanha, que produziu e tem produzido diversos materiais (vídeo de pré-lançamento da campanha, vídeo “Minha fé não é motivo para sua violência!”, vídeo “Na falta de água e na sobra de esgoto transborda racismo”, CFESS Manifesta “Vidas Negras importam”, entre outros materiais) que abordam a questão étnicorracial, é uma importante iniciativa no âmbito da categoria profissional que busca dar visibilidade à situação de racismo que vivencia a população negra no Brasil e convocar a categoria para a reflexão e ação.

Vale destacar também, a campanha do Dia do(a) Assistente Social deste ano, “Se cortam direitos, quem é preta e pobre sente primeiro. A gente enfrenta o racismo no cotidiano!”, que

⁵⁷ Os Encontros Nacionais do Conjunto CFESS-CRESS são os fóruns máximos de deliberação da categoria de assistentes sociais.

⁵⁸ Os Relatórios dos encontros do Conjunto CFESS-CRESS podem ser acessados na página do CFESS: <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/relatorios-e-deliberacoes-dos-encontros-nacionais>.

busca denunciar a extrema precarização de vida, principalmente, das mulheres negras e pobres, no contexto atual de regressão e ataque aos direitos sociais.

Uma ação importante realizada pela ABEPSS, em 2018, foi o lançamento dos “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social”, que busca, contribuir para ações concretas no âmbito da formação de aprofundamento do debate étnicorracial. Assim como a criação, em 2010, do Grupo Temático de Pesquisa (GTP) “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades”, cujo documento tem a possibilidade de ser um importante material para diminuir as lacunas existentes sobre o debate étnicorracial na formação profissional.

No que concerne à ação dos(as) estudantes, situando-os(as) como sujeitos políticos, historicamente têm um papel importantíssimo para dinamizar o debate sobre a formação profissional e apresentar tensões e lacunas nesse âmbito. O Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS) tem, nos últimos anos, empreendido importantes debates sobre a questão étnicorracial no meio estudantil e profissional. Como aponta Rocha (2014, p.161), também no VI Congresso, em 1989, o MESS já apontava “a importância da discussão étnico-racial”.

Cabe aqui destacar, na organização interna da ENESSO, a existência da coordenação de combate às opressões que tem como finalidade:

Fomentar a discussão como eixo central a questão social e a violação dos direitos humanos que se expressam na vida cotidiana através do racismo, machismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia, transfobia, bifobia, a questão da deficiência e demais opressões à classe trabalhadora e suas expressões; Articular com os Movimentos Sociais que combatam as opressões, buscando assim o enfrentamento das desigualdades históricas, para garantir a transformação societária; Construir um espaço que proporcione um acúmulo pedagógico da temática LGBT dentro do MESS, um TRANSMESS, que impulse o uso de roupas socialmente impostas ao sexo biológico, a partir dos padrões da heteronormatividade, fazendo uma defesa do respeito à diversidade humana e aprofundar os debates acerca das transexualidade e da transvestilidade dentro dos espaços do MESS e da categoria profissional. (ENESSO, 2013, p. 19-20)

Dessarte, a importância do MESS e de sua Executiva, bem como, dos debates empreendidos em seus encontros sobre a questão étnicorracial para o aprofundamento desse debate, é imperativa para a formação crítica dos(as) estudantes de Serviço Social.

Em suma, há grandes avanços no âmbito das entidades organizativas do Serviço Social no tocante à questão étnicorracial, apesar de reconhecermos que esses avanços se dão tardiamente e ainda muito timidamente, acreditamos que alguns passos estão sendo dados.

Ademais, as diretrizes curriculares e o Código de Ética Profissional são documentos importantes, mas apenas eles, não bastam. Não podem suprimir o debate aberto sobre a questão, a necessidade de aumentar as publicações e pesquisas, espaços de discussão, e inserção efetiva na formação profissional e mudanças de práticas no trabalho profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os meus objetivos nos quais busquei, neste trabalho, problematizar as itinerâncias acadêmicas de estudantes negras(os) do Curso de Serviço Social na UFBA, com ênfase nas experiências curriculares e formativas relativas à questão étnicorracial, considero que esse processo de imersão, cheio de inquietações e limites, foi também um processo muito enriquecedor de trocas de experiências, de reconhecimento, de uma tentativa de aproximação do pensamento de cada uma das estudantes dentro de suas especificidades, mas também, naquilo que as une e nos une: sermos negras na sociedade e conseqüentemente na universidade.

Cito aqui a elaboração feita por Gafinkell (1967), para afirmar que os sujeitos sociais, não são “idiotas culturais”. Como afirmamos na introdução deste trabalho, estes elaboram a partir de suas experiências, práticas e conhecimentos autênticos, portanto, refletem sobre suas ações e constroem conhecimentos. Consideramos, dessa forma, que as estudantes, sujeitos desta pesquisa, detêm todos os atributos necessários para intervirem em suas formações, como ficou explícito no decorrer da pesquisa. Elas possuem entendimentos próprios sobre currículo e sobre as suas formações, e interagem dialogicamente com o currículo e a formação em Serviço Social na UFBA, fazendo críticas e proposições.

No primeiro capítulo desta dissertação buscamos discorrer sobre as trajetórias de vida e formação tanto minhas, quanto das estudantes entrevistadas, relacionando-as com as desigualdades e relações étnicorraciais no Brasil. A experiência do racismo na sociedade brasileira é um processo que guarda as suas particularidades nas diferentes trajetórias, mas que também possui similitudes muitas vezes impressionáveis. A exemplo das experiências de sofrimento e violências a partir da estética negra, desde o cabelo, o lidar com o corpo negro, o sofrimento do racismo na escola, tanto no que diz respeito a ser uma criança negra, quanto o reconhecimento da história negra no currículo oficial de ensino, o sentimento de inferioridade e, muitas vezes, a falta de perspectivas diante de tantas negações cotidianas.

Como abordamos, esse processo faz parte de uma dimensão estrutural no Brasil que marca a sua constituição histórica e que vai permanecer até os dias atuais, como vimos nos dados de desigualdade que relega a população negra à ocupação dos piores estratos na sociedade brasileira e que nega a nossa humanidade, colocando-nos como corpos descartáveis, a exemplo dos dados de violência letal, principalmente, contra jovens negros no país.

Importante ressaltar que eu e as estudantes entrevistadas fazemos parte de um processo histórico de lutas engendradas pelo movimento negro para a inserção de pessoas negras no

ensino superior. Seja por ter acessado diretamente a universidade por meio da política de cotas, como foi meu caso, ou, acredito eu, por vislumbrar a universidade como um lugar possível ao ver um maior ingresso da população negra nesse nível de ensino.

Salientamos com essa discussão que a universidade passa a ser, então, ocupada por um novo perfil estudantil que tem mudado a “cara” da universidade, e, como afirmou o estudante *Steve Biko*, tem colocado novas questões para esta mesma instituição que por muito tempo manteve-se intocada. E que, agora, precisa pensar formas de oferecer uma permanência qualificada para esse novo perfil de estudantes, tanto em seu aspecto material, quanto simbólico.

Percebemos através das falas das estudantes, as diversas violências causadas pelo racismo que enfrentaram em suas trajetórias, de tal modo que o entrar na universidade representou uma conquista muito significativa, não apenas para elas próprias, como também para as suas famílias. Dado que, na maioria dos casos, era a primeira geração a entrar nesta instituição. Ao adentrar neste espaço, depararam-se com um estranhamento diante do mundo universitário, tanto causado pela diferente estrutura da universidade, quanto por não ter sido um espaço historicamente projetado para nós, pessoas negras. Vimos ainda que as estudantes também desenvolvem diferentes estratégias de permanência, desde o acesso aos meios institucionais de assistência estudantil, até o desenvolvimento de estratégias informais, como a venda de algo e a solidariedade, aspecto ressaltado por elas.

O segundo capítulo deste trabalho trouxe a discussão sobre as questões afetas ao currículo, formação e questão étnicorracial. Buscamos primeiramente trazer uma argumentação sobre o campo e conceito do currículo, observando que é um campo extremamente diverso, com muitas perspectivas. Em suma, cabe evidenciar que como um instrumento de poder, o currículo elege determinados temas, histórias, culturas, como hegemônicos, ao mesmo tempo que inferioriza outros. Esses outros, se referem aos localizados do outro lado da linha (Santos, 2009), que tem as suas histórias negadas e silenciadas.

As estudantes compreendem currículo e formação, tanto como um artefato cristalizado em disciplinas, carga horária, documentos, como também problematizam que a formação precisa considerar aquilo que não está institucionalizado, o que trazemos de bagagem e experiência e que estes precisam dialogar com as diversas realidades.

Posteriormente problematizamos as interconexões entre o campo curricular e as relações étnicorraciais no Brasil. Evidenciando que, historicamente, os saberes relativos à história negra foram sumariamente excluídos ou deformados na história oficial, construindo silenciamentos. Fato que as estudantes destacam, de como a nossa história não é contado nos diversos espaços

educacionais em todos os níveis e da invisibilização de intelectuais negros(as) e referenciais positivos, apontando para a necessidade de um reposicionamento epistemológico.

Ressaltamos as mudanças impetradas pela Lei Federal 10.639/03 e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2004, como medidas de ação afirmativas no campo educacional, mas especificamente às políticas curriculares que colocam a necessidade de abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira na rede oficial de ensino. Legislações fruto de uma intensa movimentação do movimento negro brasileiro que tem o potencial de, se de fato efetivada, causar mudanças significativas na estrutura das relações raciais brasileiras, não apenas circunscritas aos meios educacionais, mas em toda a sociedade.

Chamo aqui a atenção para o potencial de uma formação que se atente aos sujeitos a quem ela se destina, bem como, faça uma leitura aprofundada da realidade social a qual está inserida. Muitas das estudantes, ao falar da Disciplina “Diversidade de Gênero, Raça, Etnia no Contexto dos Direitos Humanos”, evidenciam o processo de enriquecimento e de fortalecimento que a disciplina propicia.

[...] Je aí foi mais maravilhosa ainda porque aí eu conheci mais pesquisadores, mais autores negros, como Audre Lorde, tem vários, vários, vários... Então foi bem importante pra mim. (Rosa Parks)

[...] a professora passava vários textos maravilhosos como “Alisando nossos cabelos” de Bell Hooks, que acho que é isso... e vários outros textos que fizeram com que eu tivesse... né, “ai, gente, eu sou uma mulher negra maravilhosa”. Chega me arrepiei agora e “eu vou sim assumir o meu cabelo”... Essa disciplina foi um divisor de águas na minha vida. Foi fundamental. (Carolina Maria de Jesus)

Então, chegar no curso e ter uma literatura fundada em pessoas pretas com o discurso de, não só o discurso, mas uma bibliografia pautada no conhecimento que é o conhecimento preto pra mim foi tipo o divisor de águas. (Maya Angelou)

Dessa forma, suscito a esperança de que, com as gerações que tem adentrado a universidade, os currículos e a própria instituição não mais poderão passar despercebidos frente à questão étnicorracial, e também de outras, como gênero e sexualidade. O que percebemos é que ainda há uma absorção parcial das reivindicações de sujeitos negros na universidade. Um exemplo desse processo é a sua entrada em maior número, na universidade, mas suas histórias e seu legado ainda são deixados de fora e/ou tratados de forma pontual.

Avançamos ao conseguirmos garantir na legislação que esses conteúdos sejam abordados, essa conquista não “caiu do céu”, mas, antes, foi fruto de muitas lutas empreendidas

por diversos anos de resistências históricas e cabe a nós, como atores políticos, dar concretude a essas conquistas e garantir que elas sejam efetivadas. Esse processo exige esforço e desconstrução de como fomos formados(as), bem como, o exercício da alteridade.

Como evidenciaram as estudantes em suas reflexões e a literatura sobre o tema, apenas ter uma disciplina no currículo ou em formato de disciplinas optativas não garante que a LDB esteja sendo cumprida. Reafirmamos que é preciso transversalizar. Assim, outras reflexões nos cabem no sentido de implementação da Lei 10.639/03, a qual consideramos o pilar de toda a discussão sobre a inserção da questão racial na educação de maneira geral. Como está sendo implementada? Quais os impactos e resultados que tem gerado? A partir de quais perspectivas esses conteúdos estão sendo abordados? Tratar da questão racial envolve uma complexidade de posturas, de relações de poder, tanto no âmbito objetivo, quanto subjetivo.

Para compreendermos como essas dinâmicas se desvelam na formação e currículo do Serviço Social na UFBA, principalmente a partir da visão das estudantes, no terceiro capítulo, primeiro reconstruímos brevemente a história do Serviço Social como profissão no Brasil. Uma profissão inserida nas dinâmicas societárias e que reflete essas dinâmicas no tempo e na história. Mas que também ousou ao se repensar e mudar de perspectivas, ainda que com limites.

Buscamos também discutir sobre a construção e revisão do currículo do Serviço Social a partir de sua renovação na década de 1980. Processo complexo que implicou em uma série de mudanças conectadas com as transformações pelas quais a profissão passou, principalmente nos últimos 40 anos. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social de 1996 representou uma sistematização coletiva da categoria profissional para uma formação profissional numa direção crítica.

Em seguida, historicizamos o curso de Serviço Social na UFBA, fruto de mobilizações de diversos atores para que o Estado da Bahia e cidade de Salvador contasse com um curso de Serviço Social numa instituição pública e que, conseqüentemente, pudesse democratizar o acesso à formação em Serviço Social no Estado, circunscrita por muito tempo, apenas ao âmbito privado. Bem como, trouxemos a perspectiva de transversalidade presente no curso que coloca para a formação em serviço social na UFBA a necessidade da abordagem da questão étnicorracial e de gênero durante todo o curso.

Transversalidade esta, muito problematizada pelas estudantes, que desde a entrada no curso, apesar de ouvirem falar sobre, não visualizam a concretização desse processo em suas formações. O que observamos através das falas das estudantes, da matriz curricular analisada por nós, bem como da bibliografia utilizada, é que, ainda que consideremos os avanços que

houveram na formação profissional no tocante à questão étnicorracial, esse processo ainda precisa ser adensado e tratado com concretude.

As estudantes ressaltam a maneira tópica como é tratada a questão étnicorracial, ficando como discussão obrigatória apenas em uma disciplina, no segundo semestre, quando deveria perpassar por toda a formação profissional. Apresentamos também, no levantamento feito da matriz curricular que a temática aparece, nos surpreendendo positivamente, por constar em 11 disciplinas obrigatórias, fazendo referência à questão étnicorracial, ainda que, de maneira extremamente incipiente. Apontamos que para se ter um real dimensionamento do que esse dado de fato representa, é necessário um estudo mais aprofundado da matriz curricular do curso, analisando cuidadosamente as diversas dinâmicas curriculares num sentido mais amplo.

Importante ressaltar a necessidade de estudos que sistematizem a memória do curso de Serviço Social na UFBA, principalmente no tocante à discussão sobre seu currículo, dado a dificuldade de observar e analisar de forma efetiva, o que de fato vem ocorrendo na formação do referido curso, devido às transformações ocorridas ao longo dos anos e ainda não sistematizadas.

Consideramos ainda, no que se refere às aproximações e tensionamentos entre o serviço social e a questão étnicorracial, que houve avanços no âmbito da categoria de assistentes sociais no que concerne à ampliação do debate sobre a questão étnicorracial. Muita coisa tem sido produzida pela categoria nos últimos anos que cabe ainda uma análise mais aprofundada, o que não foi possível realizar aqui, devido ao espaço para a elaboração deste trabalho.

Esse avanço, consideramos, ocorre, principalmente, pelo trabalho de assistentes sociais negras(os) por todo o país, que têm travado lutas importantíssimas nos últimos anos para a incorporação da questão no Serviço Social e que têm encontrado eco, ainda que tardiamente, nas entidades representativas da profissão.

Como aponta Almeida (2010), essa questão precisa ser demandada pela categoria para que haja visibilidade, o que tem sido feito por sujeitos negros dentro da profissão (profissionais, professoras, estudantes). No entanto, consideramos que muito ainda há de ser feito devido à magnitude da temática aqui tratada. Avançamos, mas ainda temos muito o que avançar.

É importante ressaltar que esse processo discutido aqui, não é circunscrito apenas ao Serviço Social, diversas profissões, em suas formações e práticas profissionais vão reproduzir essa lógica, que está entranhada na própria sociedade, principalmente às chamadas profissões “imperiais”. Por isso, não endossamos uma visão messiânica da profissão, nem mesmo, a tomamos como algoz desse processo, no entanto, uma profissão que tem como valor ético

central a liberdade⁵⁹, não pode endossar formas de inferiorização do segmento majoritário da população brasileira.

Como acentua Almeida (2013, p.77-78), problematizando a ideia de “diferença”, o autor destaca que, na realidade, “uma pequena minoria da sociedade brasileira que pode ser considerada rica, branca, masculina, adulta, heterossexual, cisgênero” e sem deficiência “ou doenças crônicas, o que sobra é quase toda a sociedade brasileira”. Dessa forma, falar em “diferenças”, não diz respeito a uma minoria nem a um segmento.

No nosso esforço de aproximação com a realidade, entendendo que toda investigação está “contaminada” com o nosso olhar, nossa formação, nossa vida, nossas perspectivas, ressaltamos que esta pesquisa tem muitos limites, dados pelas circunstâncias da vida, mas também pela própria natureza de uma investigação, que “nunca trará o total e pleno entendimento daquilo que se dá a nossa frente” (LUKESI, 2011, p. 155), sendo portanto, necessário seguir adiante.

Ademais, cabe aqui ainda sinalizar, que na minha experiência pessoal de formação, concluí o curso de Serviço Social na UFBA com êxito, ingressei no mestrado, e agora estou como professora substituta do curso que me formei, ou seja, de Serviço Social na UFBA. Esse não era o caminho assegurado para nós Negros (as). Como coloca bell hooks⁶⁰, numa sociedade “sexista/racista”, toda a cultura atua para negar às mulheres negras a possibilidade de seguir uma vida acadêmica, tornando o lugar de uma “intelectual um lugar interdito” (HOOKS, 1995, p. 468).

Essa conquista não é somente minha, carrega toda a força dos(as) que vieram antes de mim e a quem eu dedico essa Dissertação. Refiro-me àqueles(as) que lutaram sob as condições mais adversas imagináveis. Àqueles(as) que suportaram o insuportável, para que um dia eu e muitas outras pessoas negras conseguíssemos chegar até aqui. Desejo que muitas histórias como essa se repitam, se não com o mesmo roteiro, para além dos lugares aos quais fomos destinados(as).

Digo essas palavras porque, ao perguntar às estudantes quais eram as suas aspirações futuras, todas elas demonstraram o desejo em ingressar no mestrado e possivelmente seguir no caminho acadêmico.

⁵⁹ O primeiro princípio do Código de Ética Profissional, “I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais (CFESS, 2014, p. 23).

⁶⁰ bell hooks é o pseudônimo da escritora Gloria Jean Watkins em homenagem a sua avó materna. A opção por grafá-lo em letras minúsculas é da própria autora. A resposta para tal escolha pode ser encontrada em sua frase “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”.

Eu quero, fazer meu mestrado, fazer o doutorado e eu quero voltar, eu quero vir como professora negra pra esse curso de serviço social e transformar também. Porque a gente fala tanto né, se a gente fala, se a gente vê que aquilo não tá, a gente tem também que transformar esse ambiente, então eu acredito que nós, que criticamos, que falamos, porque que não estamos nesse lugar? Temos que voltar e se inserir nele, tomar espaço mesmo e fazer o diferencial de dentro. Porque a transformação também vem de dentro e a gente com certeza, de dentro a gente vai conseguir transformar muito mais, então, eu acredito nisso. (Rosa Parks)

E aí eu quero terminar e, tipo, já cair pro meu mestrado, não sei nem como é o caminho para isso, mas já quero sair pro mestrado. [...]mas eu quero seguir carreira acadêmica, eu quero ser professora. Eu quero muito ser a professora que vai pautar interseccionalidade aqui (Angela Davis).

Então eu preciso formar. E aí, eu tô escrevendo um projeto... Vai abrir, né, um mestrado aqui em serviço social? E aí eu vou submeter... (Carolina Maria de Jesus)

A minha perspectiva é seguir carreira acadêmica, né? Eu quero fazer residência, eu quero fazer mestrado e um dia, inclusive, ser professora e talvez, da Universidade Federal da Bahia. E eu espero que daqui pra lá, a gente tenha uma universidade muito mais aberta. Mas acho que o meu compromisso vai ser não deixar que essa questão da transversalidade seja só da boca pra fora, mas que eu consiga construir uma disciplina com estudantes, que eles construam a disciplina comigo, que elas construam comigo e que a gente possa ler os nossos, assim... Acho que essa é minha aspiração principal. (Lélia Gonzalez)

Eu quero fazer mestrado. Agora que foi aprovado, o mestrado de Serviço Social, mais ainda. Então, eu quero fazer mestrado, e aí, vamos ver se a gente consegue, né? Se dá, se vai ter universidade até lá. A minha pretensão é essa. (Aqualtune)

[...] eu penso em fazer o mestrado, o doutorado. Mas também, eu queria trabalhar. Meu sonho mesmo é tá na intervenção. Meu sonho é tá na ponta com um salário bom. Mas também, mas também não quero deixar esse lado de pesquisador de fora, sabe? Eu gosto de pesquisar, gosto de produzir conhecimento. Eu queria também me aperfeiçoar nisso. Estudar um pouco mais, desenvolver um pouco mais. (Steve Biko)

[...]Eu gosto muito da academia, muito mesmo. Eu acredito que eu aproveitei o máximo do máximo possível desse espaço de relações pessoais, de relações acadêmicas. E ao mesmo tempo foi uma forma que eu tive de aproveitar da carreira profissional. [...]mas eu quero muito tentar um mestrado, não sei se um doutorado, mas um mestrado eu tenho certeza. Mas antes disso eu quero fazer uma especialização. (Maya Angelou)

[...]Eu pretendo fazer mestrado. Tô fazendo seleção agora, passei na primeira fase e aí estou entrando nas próximas fases agora. E sei do tamanho do desafio que a gente tem pela frente agora. Porque preciso muito de uma bolsa, por exemplo, pra me manter no mestrado. Num contexto de cortes que estão por vir. (Luís Gama)

Mas eu tenho vontade de fazer mestrado, mas não é algo que... Eu estou na dualidade na verdade. Às vezes eu penso que ir logo trabalhar, tentar fazer uma residência no hospital seria algo incrível. (Winnie Mandela)

Penso que, talvez, há alguns anos, a minha história não seria possível, nem as aspirações das estudantes, em decorrência da situação histórica de exclusão da população negra nas diversas dimensões da vida social, processo esse que ainda não é a realidade para a maioria de nós.

Finalizo, portanto, com uma problematização feita pela autora Juliana Marta Oliveira (2015, p. 96): “O Serviço Social brasileiro não pode permanecer dando as costas para essa dívida histórica com a população negra brasileira. E para tanto, é necessário primeiramente reordenar os processos formativos da profissão”. Nos resta finalmente questionar, retomando a nossa problematização do tópico anterior a essas considerações finais, estamos num momento de uma segunda “virada” do Serviço Social brasileiro?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Magali da Silva. Entrevista com a professora Magali da Silva Almeida. **Revista Libertas**. v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <http://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/2693/1949>. Acesso em: 22 de janeiro de 2015.
- ALMEIDA, Magali da Silva. Epistemologias da igualdade. [Entrevista concedida a] Djonatan Kaic Ribeiro de Souza e Leonardo Ortegal. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 428-438, jul.-dez./2017. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14948. Acesso em 20 de junho de 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL – ABESS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). **Cadernos ABESS**. São Paulo, Cortez, n. 7, nov.1997.
- BARROS, Zelinda dos Santos. et al. **Educação das relações étnico-raciais**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013.
- BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8662/93 de regulamentação da profissão**. 10ª. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº412, de 04/08/1982**. Estabelece o Currículo Mínimo do Serviço Social.
- BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social**. Agosto de 1997.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, às instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.

CARDOSO, Nádia Maria. **Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

CARNEIRO, SUELI. A batalha de Durban. **Rev. Estud. Fem.** 2002, vol.10, n.1, pp.209-214.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 de maio de 2016.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro.

RevistaUsp, São Paulo, n. 68. 2006. p. 88-103. Disponível em: <

<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>> Acesso em: 02 de maio de 2016.

CASTRO, M. M. de C. TOLEDO, S. N. A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Libertas. Revista da faculdade de serviço social – Programa de Pós-graduação em Serviço Social. v. 11. n. 2. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18119>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CFESS; CRESS-RS. **Relatório Final 47º Encontro Nacional CFESS-CRESS**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Relatorio-Nacional-2018-_FINAL.pdf. Acesso em: 20 de junho 2019.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

COELHO, Edmundo Campos. **Profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CORREIA, Aline Nascimento S. **Determinantes do silenciamento da questão étnico-racial no Serviço Social brasileiro**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.

Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

DORINGNY, Marcel; GAINOT, Bernard. **Atlas da escravidões: da antiguidade até nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

E-MEC. **Relatório de avaliação** da comissão avaliadora do MEC ao curso de serviço social da UFBA, 2016.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 114, abr./jun. 2013. pp. 290-310. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n114/n114a05.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2016.

EURICO, Márcia Campos. **Questão racial e serviço social**: uma reflexão sobre o racismo institucional e o trabalho do assistente social. Dissertação de mestrado apresentado a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo: 2011.

FERREIRA, C. **O Negro na Gênese do Serviço Social (Brasil, 1936-1947)**. 203 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/secretariappgss/banco-de-teses-e-dissertacoes-do-ppgss>. Acesso em: 15 mar. 2016.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira, et. al. **Perfil do/a estudante e do/a egresso/a do curso de Serviço Social da UFBA. Salvador**: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FLAUZINA, Ana Luiza P. **Corpo negro caído no chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: http://www.cddh.org.br/assets/docs/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf. Acesso em 04 de fevereiro de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza. MENESSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, pp. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.21, pp.40-51. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 de março de 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 05 de março de 2019.

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v21n3/1982-0259-rk-21-03-00514.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUELLI, F. C. F. **As diretrizes curriculares:** o verso e o anverso da formação profissional em Serviço Social. 2013. 199 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/98597>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001239409>. Acesso em 23 de junho de 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v.18, n. 2, 2006. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001239409>. Acesso em 23 de junho de 2019.

hooks, bell. Intelectuais negras. In **Estudos Feministas**, nº 2, 1995. pp. 464-478

IAMAMOTO, Marilda V.; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010.** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>. Acesso: em 06 nov. 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://loja.ibge.gov.br/sintese-de-indicadores-sociais-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populac-o-brasileira-2015.html>. Acesso em: 26 dez. 2016.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2016-2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Orgs.). **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia-2019/>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como torna-se o que se é:** narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade, Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo.: Cortez, 2004.

KERN, Gustavo da Silva. Questão racial, ações afirmativas e currículo: uma discussão em torno das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 324-344, jan./jun. 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723815282014324>>. Acesso em 01 de outubro de 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012a.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias** v. 13, n. 27. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp. 176-183, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Trajetória, Itinerário, Intinerância e Errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida. Salvador, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1224t.PDF>> Acessado em: 15 de junho de 2017.

MACHADO, Elielma Ayres. Pensamento social brasileiro. GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.) In **Educação, cultura e literatura: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. pp 129- 155

MARQUES JÚNIOR, Joilson S. Questão racial e serviço social: um olhar sobre sua produção teórica antes e depois de Durban. **Revista Libertas** 2013. Disponível em: <<http://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/2693/1949>> Aceso em: 22 jan. 2015.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte..** 2ª Ed. São Paulo:N 1 Edições, 2018.

MENEZES, Franciane Cristina de. Repensando a funcionalidade do racismo para o capitalismo no Brasil contemporâneo. **Revista Libertas**. v. 13, n. 1, 2013. . Disponível em <<http://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/2687>> Acesso em 09 de abril de 2016.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior - Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior - Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social** – 1999. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018

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

MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n. 12, Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF, 2010. Disponível em

<<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2016.

MUNANGA, Kabengele. (org.), **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**, pp. 147 a 156. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

NETTO, José P. III CBAS: Algumas referências para a sua contextualização. In: CFESS; CRESS/SP; ABEPSS; ENESSO. **30 anos de Congresso da Virada.** 2009. <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-CongressodaVirada-Site.pdf>

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. **Capacitação em Serviço Social e política social.** Mod. 1, Brasília, Cead, 1999, p.91-110. Disponível em: http://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto_etico_politico-j-p-netto_.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2019.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, J. M. S. de. **A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais brasileiras.** 129p. il. Dissertação (Mestrado Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19825>. Acesso em: 17 mar. 2018.

“O RACISMO é uma coisa rara no Brasil”, diz Bolsonaro em entrevista a Luciana Gimenez. **Revista Fórum**, São Paulo. 8 de maio de 2019. Disponível em: **ngresso da Virada**, Brasília, 2009. <https://www.revistaforum.com.br/o-racismo-e-uma-coisa-rara-no-brasil-diz-bolsonaro-em-entrevista-a-luciana-gimenez/>. Acesso em 21 de junho de 2019.

PAIXÃO, Marcelo. **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação.** 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014. pp 13-44

PASSOS, Joana C. RODRIGUES, Tatiane C. CRUZ, Ana Cristina J. da. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da ABPN.** v. 8, n. 19. p. 08-33. mar/jun, 2016.

PEREIRA, Danielle Viana Lugo; Elisabete Aparecida Pinto; Maria Elizabeth Santana Borges; Jose Ramalho de Oliveira. **Afirmações éticas e desafios contemporâneos: breve reflexão sobre a formação profissional.** In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2010, Brasília. Congresso Brasileiro de Assistente Social, 2010.

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

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Negro na ordem jurídica brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**[S.l.], v. 83, n. ja/dez. 1988, p. 135-90, 1988. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/000812445>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

RIBEIRO, Frederico Augusto Almeida. **Reflexões sobre racismo institucional: algumas contribuições para o debate no Serviço Social.** Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Serviço Social da UERJ. Rio de Janeiro, 2012.

RIBEIRO, Matilde. **As abordagens étnico-raciais e Serviço Social. Serviço Social e Sociedade**, nº 79. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Roseli Fonseca. **A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em serviço social: avanços e desafios.** 2014a. Tese de doutorado apresentada ao

programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROCHA, Roseli Fonseca. A inserção da temática étnico-racial no processo de formação em serviço social e sua relação com a educação antirracista. In ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia (Orgs.) **Movimentos sociais e serviço social: uma relação necessária**. São Paulo: Cortez, 2014b. p. 295-311.

ROCHA, Roseli Fonseca. A questão étnico-racial e a sua relevância no processo de formação em Serviço Social. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador, 2011. Disponível em: <
http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307756975_ARQUIVO_ROSELIROCHA-ArtigoCompletoXICONLAB.pdf> Acessado em: 01 de maio de 2016.

SANTANA, Matheus Mello de. **Transversalidade étnico-racial no currículo do curso de serviço social da UFBA**: breves considerações sobre a percepção docente. 86 f. il. 2016. Trabalho de conclusão de curso – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para Além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Dyane Brito Reis. SOUZA, Greysy Kelly Araujo de. Os “novos” universitários e os (des)caminhos para a afiliação estudantil e a permanência. **V Seminário da Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento**, 2015. Disponível em: < <https://www.ufrb.edu.br/sppgcs2015/trabalhos-aprovados>> Acesso em: 02 dez. 2017.

SANTOS, E. F. PINTO, E. A. T. CHIRINÉA, A. M. A Lei nº10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Pallas, 2002.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz, **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil**: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-Ásia*, 18, 1996. pp77-101. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n18_p77.pdf. Acesso em: 14 jun. 2017.

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

SILVA FILHO, José Barbosa. **O Serviço Social e a questão do negro na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 2006.

SILVA FILHO, José Barbosa. O negro e o curso de Serviço da UFF. **Revista África e Africanidades** – Ano I, n.2, agosto, 2008.

SILVA, A. P. P. da. **O contrário de casa grande não é senzala. É quilombo! A categoria práxis negra no pensamento de Clóvis Moura.** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2017. Disponível em: http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-teorias-do-brasil/unid-iv-bibliografia-complementar/Tese%20Ana%20Paula%20Procopio_O%20contrario%20de%20casa%22grande%20nao%20e%20senzala.%20E%20quilombo-%20A%20categoria%20praxis%20negra%20em%20Clovis%20Moura.pdf/at_download/file. Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção de conhecimento. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIOS, Valter Roberto (Orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.p.43-54

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UFBA-Universidade Federal da Bahia. Colegiado de Ensino e Graduação em Serviço Social. **Perfil do/a estudante e do/a egresso/a do Curso de Serviço Social da UFBA.** Salvador, 2016.

UFBA-Universidade Federal da Bahia. Colegiado de Ensino e Graduação em Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFBA.** Salvador, 2010.

VALLE SILVA, Nelson do. Diferenças raciais de rendimentos. In: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

YAZBEK, M. C.; MARTINELLI, M. L.; RAICHELIS, R. O Serviço Social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa de direitos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 95, São Paulo: Cortez, 2008. pp. 05-32

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. **Estud. av.** [online]. 2004, vol.18, n.50, pp.225-241. Disponível em: scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100020&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 de março de 2019.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado(a) Discente,

Esta entrevista é um dos instrumentos de produção de dados do estudo que tem como objetivo **problematizar as itinerâncias acadêmicas de estudantes negras(os) do Curso de Serviço Social da UFBA, com ênfase em suas experiências curriculares e formativas relativas à questão étnicorracial.**

Nessa oportunidade solicitamos sua colaboração na condição de entrevistada(o), e sua autorização para gravação da entrevista. Não é necessário identificar-se, utilizaremos nomes substitutivos. Agradecemos!

IDENTIFICAÇÃO

Pesquisadora Responsável: Itamires Lima Santos Alcantara

Matrícula: xxxxxxxxxxx

Título do Trabalho: Itinerâncias de vida e formação: um estudo com estudantes negras/os de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (título provisório)

Apoio institucional: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

ENTREVISTADA(O)

Data de Nascimento:

Raça/Cor:

() Branca (o)

() Parda (o)

() Preta (o)

() Amarela (o)

() Indígena

Orientação sexual

() Bissexual

() Heterossexual

() Homossexual

() Outro:

Identidade de Gênero:

Filiação religiosa:

Naturalidade:

Semestre de ingresso:

Semestre atual:

ENTREVISTA

1. Trajetória escolar

- a) Na sua trajetória escolar (ensino fundamental e médio), você identifica alguma situação e experiência de formação relacionada ao tema racial? Na família? Na sua comunidade de origem? Como foi essa experiência?
- b) Ao ingressar na universidade você já tinha alguma noção sobre a temática étnico-racial? Como se deu a entrada na universidade? Ingressou pelo Sistema de Cotas? Por que a escolha pelo curso de Serviço Social?

2. Ações afirmativas, Entrada e Permanência na Universidade

- a) Quais ações e estratégias você utilizou para ingressar na universidade? Outros familiares já haviam acessado o ensino superior? Como você se sentiu ao entrar?
- b) Precizou acessar algum tipo de assistência estudantil? Se sim, identifique e relate como foi esse processo. A universidade contribuiu para sua permanência e formação? Como? Que estratégias desenvolveu para a sua permanência na Universidade?
- c) Como se relacionou com a estrutura da universidade? Você vivenciou ensino-pesquisa e extensão? O que mais contribuiu na sua formação? Que outros espaços e experiências participou? Como eles contribuíram para a sua formação? Você considera que a universidade valoriza as experiências de pessoas negras? E de pessoas que tematizam questões raciais negras?

3. Currículo e Formação

- a) Qual a sua ideia, concepção de currículo? Na condição de discente, é possível contribuir com a construção do currículo? E na formação em Serviço Social? Como? Você considera que há espaço no curso de Serviço Social da UFBA para que você consiga opinar sobre o currículo e sobre a sua formação? Como?
- b) Que conteúdos você gostaria de ter abordado no curso que não foi contemplado? Do que mais sentiu falta em sua formação? Você considera que o currículo de Serviço Social contempla a temática racial? Descreva como, caso sim.
- c) Você estudou temas e autores negros durante a sua formação? Fale sobre essa experiência. Você consegue se reconhecer nesse currículo, nessa formação?
- d) Como você considera que a sua família participou/contribuiu para a sua formação? E a sua comunidade? Você considera que a formação profissional em Serviço Social desenvolve condições, habilidades e competências para o enfrentamento do racismo no trabalho profissional nos espaços sócio ocupacionais do Serviço Social?
- e) Quais experiências não-disciplinares você considera que contribuíram para sua formação? Que atividades e experiências você destacaria em sua trajetória na universidade?

4. Produção de conhecimento

- a) Como você se relacionou com a produção de conhecimento na universidade? Você se reconhece no conhecimento produzido e trabalhado na universidade durante a sua formação? Por quê?
- b) Como você avalia a produção de conhecimento na universidade? Você considera que quais questões deveriam ser abordadas e não são?
- c) Em sua formação, você abordou aspectos referentes à colonização do conhecimento, eurocentrismo, ausência da história e referenciais negros? Se sim, de que forma e em quais espaços? O que você acha sobre essas questões? Na sua trajetória acadêmica, você acha que essas questões se apresentaram?

Quais as suas aspirações acadêmicas futuras?

-

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezada (o),

O presente termo integra o protocolo relativo à sua participação, na condição de entrevistado(a) da Pesquisa intitulada, “**Itinerâncias de vida e formação: um estudo com estudantes negras/os de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia**” (título provisório), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), sob responsabilidade da pesquisadora Itamires Lima Santos Alcantara.

O objetivo da pesquisa é **problematizar as itinerâncias acadêmicas de estudantes negras(os) do Curso de Serviço Social da UFBA, com ênfase em suas experiências curriculares e formativas relativas à questão étnicorracial**. Este trabalho busca discutir de forma ampliada currículo e formação, com ênfase nas ações afirmativas de acesso, permanência e formação, de forma a contribuir com a universidade e sua relação com a diversidade.

A sua participação é de consentimento livre e esclarecido, sendo possível desistência ou retirada de consentimento sem qualquer prejuízo. O trabalho não é remunerado nem implicará em gastos para as/os participantes. Os resultados obtidos de forma consolidada tornar-se-ão públicos nos meios acadêmicos e científicos e a pesquisa seguirá todos os preceitos éticos necessários para a garantia do anonimato das/os participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável / coordenadora da pesquisa.

Qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com:

xxxxxxxxxxxxx@xxxxxxx, telefone: xxxxxxxxxxx.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informada(o) que a pesquisa pretende compreender as itinerâncias acadêmicas de estudantes negras e negros do curso de Serviço Social da UFBA, com ênfase nas experiências curriculares e formativas relativas à temática étnico-racial., bem como de que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente. Também declaro, como participante da pesquisa, que concordo em ser entrevistado(a) pela pesquisadora em local e duração previamente ajustados, () permitindo / () não permitindo a

gravação das entrevistas, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa.

Assinatura da/o Entrevistada/o

Nome da/o entrevistado: _____

Contato da/o entrevistada/o: _____

Salvador, ____ de novembro de 2018

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C

BREVE DESCRIÇÃO DAS REFERÊNCIAS NEGRAS UTILIZADAS COMO PSEUDÔNIMO DAS ENTREVISTADAS

ANGELA DAVIS



<http://blackpower.web.unc.edu/files/2017/04/then.jpg>

Ângela Yvonne Davis, nasceu no dia 6 de janeiro, do ano de 1944, na cidade Birmingham, no estado do Alabama nos Estados Unidos. Formou-se em Filosofia pela Universidade Brandeis, no estado de Massachussetts e logo depois iniciou sua pesquisa de Mestrado em San Diego, finalizando-o na Alemanha, no ano de 1968. Ficou mundialmente conhecida ao tornar-se membra fundamental do movimento político dos Panteras Negras. Em 1970, aos 36 anos, foi acusada por fornecer armas aos militantes dos Panteras Negras e presa neste mesmo ano, incitando a campanha “Libertem Angela Davis”. Angela Davis é filósofa e atualmente é professora do Departamento de História da Universidade da Califórnia, tendo

publicado obras como: *Mulher, raça e classe*, original do ano de 1981.

AQUALTUNE



<https://media.ceert.org.br/port al- /img/noticias/originais/12428- conheca-aqualtune-avo-de- zumbi-dos-palmares.jpg>

Aqualtune, foi uma princesa, filha do rei Mani-Kongo, nascida no continente africano por volta do século XVI. Lutou contra os interesses colonialistas e escravistas de Portugal em terras congolezas. Trazida a força para o Brasil, resistiu a escravidão, lutando por liberdade, liderando um grupo de resistência negra a caminho de Palmares, onde assumiu uma posição de liderança, comandando o maior Quilombo da história brasileira, o Quilombo dos Palmares. Anos depois deu luz ao seu filho Ganga Zumba e foi também avó materna de Zumbi dos Palmares.

CAROLINA MARIA DE JESUS



Carolina Maria de Jesus, viveu por muito tempo na favela do Canindé, uma das primeiras favelas do Estado de São Paulo. Foi uma escritora negra e favelada, que nasceu no ano de 1914 e faleceu em 1977. Em 1960, lançou o seu primeiro livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, que em poucos meses vendeu mais de 100 exemplares, alcançando a incrível marca de mais de um milhão de exemplares vendidos ao redor do mundo.

https://cdn-images-1.medium.com/max/1200/1*eyY3w_h-

LÉLIA GONZALEZ



Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado e do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga, nasceu no primeiro dia de fevereiro do ano de 1935, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Ativista e intelectual, foi filósofa, antropóloga, historiadora escritora e professora. Colocou toda a sua intelectualidade e militância a serviço das mulheres negras no Brasil, tornando-se diretora do departamento de Sociologia e Política, na PUC do Rio de Janeiro, chegando a falecer em 11 de julho de 1994.

<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/L%C3%A9lia.jpg>

LUÍS GAMA



<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/images/autores/Luiz-Gama-foto-1.jpg>

Luís Gonzaga Pinto da Gama, patrono da abolição da escravidão no Brasil, advogado, poeta e jornalista negro, nasceu em Salvador, Bahia, no dia 21 de junho de 1830. Filho de Luiza Mahin, que segundo ele, participou da revolta do Malês e da Sabinada, foi um dos mais importantes líderes abolicionistas na história do Brasil. No decorrer de sua vida, em sua prática jurídica, defendeu escravizados e conseguiu libertar mais de 500 cativos. Faleceu na cidade de São Paulo, no dia 24 de agosto de 1882.

MAYA ANGELOU



https://www.biography.com/.image/t_share/MTQ3NjM5NTA5NjU4Mzc5NjUy/maya_angelou_photo_by_deborah_feingold_corbis_entertainment_getty_533084708.jpg

Seu nome original é Marguerite Ann Johnson, nasceu no dia 4 de abril de 1928, em St. Louis, no Missouri, nos Estados Unidos e faleceu recentemente em 28 de maio de 2014. Angelou, foi uma escritora e musicista que influenciou a arte e a luta antirracista norte-americana e mundial, escrevendo diversos livros infantis e compondo e interpretando alguns álbuns de música negra. Recebeu vários prêmios, entre eles cinco Grammy's, sendo indicada a um Emmy.

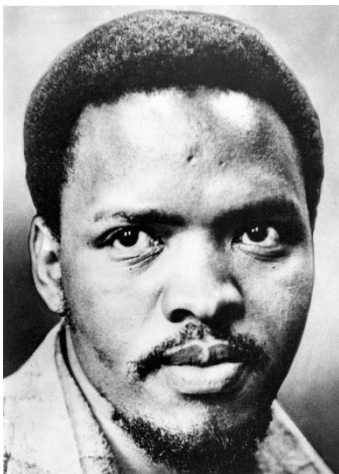
ROSA PARKS



<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Rosaparks.jpg>

No dia 1º de dezembro de 1955, após um dia de trabalho Rosa Louise Mccauley, embarcou num ônibus no estado do Alabama e sentou-se num dos bancos endereçados por lei à passageiros brancos e ao ser questionada, recusou-se a levantar-se, sendo presa no mesmo dia. Rosa Parks, que nasceu no dia 4 de fevereiro, ficou mundialmente conhecida como “mãe dos direitos civis das pessoas negras”, lutando pelos direitos civis da população negra, até o dia de sua morte, em 2005, aos 92 anos.

STEVE BIKO



<https://cdn.britannica.com/98/186798-050-A75D263D/Steve-Biko.jpg>

Steve Biko, nascido em Tarkastad, na África do Sul, em 18 de dezembro de 1946 e morto, aos 30 anos de idade, no dia 12 de setembro de 1977, foi um ativista negro contra o apartheid da África do Sul. É considerado um dos líderes negros mais influentes da África do Sul.

WINNIE MANDELA



<http://revistacristina.com/wp-content/uploads/2018/04/winnie-mandela-750x530.jpg>

Nascida em Bizana, África do Sul, em 1936, Winnie Mandela seguiu a carreira no serviço social, levando-a ao contato com atividades políticas e de militância negra. Ela se casou com o líder do Congresso Nacional Africano, na época, Nelson Mandela em 1958, embora ele tenha sido preso por grande parte de suas quatro décadas de casamento. Winnie Mandela tornou-se presidente da Liga Feminina do ANC em 1993 e no ano seguinte foi eleita para o Parlamento. Faleceu no dia 2 de abril de 2018, em

Joanesburgo, na África do Sul.

ANEXO A

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO C

RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

*CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura AfroBrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e

privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos edificados do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação