



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

CAROLINA BARROS SANTOS FARIAS

APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO
CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Salvador
2022

CAROLINA BARROS SANTOS FARIAS

**APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO
CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

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 Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Georgina Gonçalves dos Santos

Salvador
2022

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Farias, Carolina Barros Santos.
Apontamentos sobre a questão racial no currículo-formação em Serviço Social
/ Carolina Barros Santos Farias. - 2022.
245 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2022.

1. Serviço social. 2. Serviço social - Estudo e ensino (Superior) - Bahia. 3.
Assistentes sociais - Formação - Bahia. 4. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. 5. Universidade Federal da Bahia - Currículos. 6. Relações
raciais. I. Santos, Georgina Gonçalves dos. II. Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 361.3098142
CDU - 364:371.214(813.8)

CAROLINA BARROS SANTOS FARIAS

**APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO
CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

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 Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022

Banca Examinadora



Profa. Dra. Magali da Silva Almeida
Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil
Universidade Federal da Bahia



Profa. Dra. Flávia da Silva Clemente
Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil
Universidade Federal de Pernambuco



Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Aos pretos e às pretas que me antecederam.

Aos assistentes sociais negros e negras que lutaram por um outro Serviço Social; aos que caíram e nunca foram reconhecidos por tentarem fazê-lo.

Aos estudantes e às assistentes sociais negros e negras que virão.

E a cada pessoa negra vitimada, em diferentes aspectos, por essa história profissional de silêncio e apagamento da questão racial.

AGRADECIMENTOS

[...] nas voltas que o mundo deu, caboclo [e Nkisi] não me deixou só.
(Junior Pakapym)

[...] sou uma, mas não sou só.
(Sued Nunes)

A meu pai *Nzazi*, por tudo: o senhor me reergueu, me deu força e coragem para assumir os meus caminhos, para reconhecer e afirmar quem eu sou, como também confiar. *Kiuá Tat'etu Nzazi!*

À mãe *Ndandalunda* por me acolher incontáveis vezes e por ter trazido ao mundo minhas duas mães.

A meu pai Sultão das Matas por cuidar e me acompanhar desde o início da minha existência e por sempre pedir “[...] um pouquinho só, Carolina”.

À mãe *Zumba*, pai *Angorô* e pai *Kavungo*! A pai *Nkosi* e *Nzila* por terem aberto os caminhos da vida, das ações e das palavras! A todos os *Tat'etu* e *Mam'etu*, aos *Vunji* e aos caboclos que me cuidam, orientam minha vida e meus caminhos!

Aos meus ancestrais conhecidos e àqueles que não conheço, mas que sabem mais de mim do que eu mesma.

A minha mãe Isabel por ser meu chão, meu lugar de retorno e a minha certeza. Por ser a melhor e maior mãe que pode ser. *Nzambi ua kuatesa* por tudo!

A Tessa, a cachorra mais linda, amiga, atenciosa e carinhosa. Obrigada por estar comigo e ser minha companheira nos meus melhores e piores dias.

A Larizia por ter sido/ser minha amiga, parceira e companheira. Por termos crescido, amadurecido e retornado juntas. Você me ensinou a não ter medo de voltar atrás e a buscar o que havia esquecido. Você me ensinou disciplina, comprometimento e coragem. E a Raissa, por ser um dos presentes mais lindos que *Nkisi* colocou nos meus caminhos. Você foi leveza, força e felicidade em tempos de destruição.

A minha *nengwa* Lundiamazi, por ser caminho e direcionamento. Por ter me acolhido em tantos momentos e ter me ajudado a fechar este ciclo. Por cuidar dos meus bens mais preciosos: minha ancestralidade e minha família.

A Louise, minha prima e irmã, pelo cuidado, apoio e força em todos os momentos. Você sempre me lembra o que verdadeiramente importa quando não consigo segurar nem em mim mesma. Obrigada por todas as trocas durante a vida e no final dessa dissertação. Eu sou grata por ter nascido sua prima e me tornado sua irmã. Sou grata por ter a honra de sermos família duas vezes. Eu reverencio sua existência, minha irmã!

A minha tia Maria Cristina por todo amor, cuidado e força. Pela escuta atenta e por não me deixar perder a fé e a confiança. Que *Mam'etu Bamburucema* te conceda vida longa e próspera, minha irmã!

A Isabel Mascarenhas por todo suporte e paciência, pelas leituras e pelas considerações feitas sobre o meu trabalho. Pela força em todos os momentos. Sou grata por ter você caminhando comigo, ainda que de longe.

A Larissa Monteiro por ter me ajudado a retomar a dissertação, pela força e apoio, por sua amizade!

A Larissa Queiroz pelo apoio, força e irmandade!

As minhas tias e aos meus tios, primas e primos: a Conceição, a Solange, a Nanci, a Eliane, a Ana, a Pedro, a Luiz, a Maria Aparecida (em memória) e a Dalila (em memória). A Daiana, a Mateus, a Diego e a Bruna. Agradeço por ter vocês em minha vida!

A toda minha família *Amaziinguê Junsara!*

A Stephanie pela amizade, pelas trocas e pela permanência. Você é uma das minhas certezas mais bonitas!

A Lucas, meu vizinho, amigo e irmão. Obrigada por ter me ajudado, muitas vezes sem saber, a enfrentar momentos difíceis. Obrigada pelas trocas em forma de conversas, de trilhas e de construções! Você é um dos homens mais incríveis que já conheci.

A Cecílio pela escuta acolhedora e cuidadosa!

A Monique Neiva pela ajuda, pelas palavras acolhedoras e pela revisão textual.

Agradeço a quem veio, ficou e passou pelos meus caminhos. Pelas conversas e pelas trocas que me ajudaram a refletir, a amadurecer e a construir essa dissertação.

A meu pai, por sua herança ancestral.

A Winnie, a Beatriz, a Maria, a Audre, a Ivone, a Valdina e a Stella por terem topado participar dessa dissertação e dividir comigo os questionamentos, os anseios, as dúvidas e a esperança! Eu aprendi e aprendo cada vez que leio e ouço vocês.

A minha orientadora Georgina Gonçalves pela parceria, pela paciência, pela força e por acreditar. Encontrar você foi conhecer outras possibilidades, foi aprendizado. Sou grata pelos caminhos que trilhamos juntas!

Às professoras Rita de Jesus, Magali Almeida e Flávia Clemente pelo aceite em participar da minha banca e fazer parte da finalização deste ciclo. Vocês são assistentes sociais/professoras admiráveis!

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) pela estrutura e oportunidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro.

A mim, Carolina Barros Santos Farias, por não ter desistido, por minha força e coragem!

A todos, *Nzambi ua kuatesa!*

“[...] foram os caboclos que me trouxe aqui
sem os caboclos o que seria de mim?
[foram os Nkisi que me trouxe aqui
sem os Nkisi o que seria de mim?]”
(Cantiga de caboclo)

Pra que você chegasse até aqui
Muita água já rolou
Apesar das barreiras
Muita gente teve que ser correnteza
Pra que você chegasse até aqui
Seus ancestrais foram correnteza
E se em algum momento você não tiver
forças
Pra ser correnteza
Lembre-se que um dia será [ou poderá ser]
um ancestral
E que a água sempre encontra um caminho

(Thiago Elniño, Correnteza, 2021)

FARIAS, Carolina Barros Santos. **Apontamentos sobre a questão racial no currículo-formação em Serviço Social**. Orientadora: Georgina Gonçalves dos Santos. 2022. 245f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa sobre a relação do Serviço Social com a questão racial. Refere-se, especificamente, a como a questão racial é abordada no currículo-formação do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir também de narrativas estudantis acerca da questão racial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo que utilizou análise documental e entrevista compreensiva para a produção de dados. Foram analisados os documentos jurídico-normativos da profissão para compreender como a questão racial aparece no Código de Ética do Assistente Social (1993), nas Diretrizes curriculares de 2002 – em comparação à proposição de 1999 – e em outros documentos e iniciativas fomentados pela ABEPSS e pelo Conjunto CFESS-CRESS, documentos que exercem profunda influência no currículo-formação em Serviço Social. A entrevista compreensiva foi utilizada com estudantes do curso de Serviço Social da UFBA, no sentido de apreender como esse público percebe a abordagem da questão racial no currículo-formação de Serviço Social. Os resultados apontam que a questão racial aparece discretamente nos documentos jurídico-normativos. No PPP ela é discutida em algumas disciplinas, no entanto, em alguns componentes, a questão racial não consta nos referenciais bibliográficos recomendados. As estudantes entrevistadas constatarem o avanço do curso em relação à transversalização da questão racial no currículo-formação, mas reconhecem que as mudanças ocorrem de forma lenta. O curso de Serviço Social da UFBA tenta promover a incorporação da questão racial no currículo-formação, porém ainda reflete a história da profissão que secundariza a questão racial.

Palavras-chave: Questão racial. Currículo-formação. Serviço Social. Universidade Federal da Bahia. Interdisciplinaridade.

FARIAS, Carolina Barros Santos. **Notes on the racial question in the curriculum-training in Social Work**. Dissertation advisor: Georgina Gonçalves dos Santos. 2022. 245f. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies on the University) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research on the relationship of Social Work with the racial question. It refers specifically to how the racial question is addressed in the curriculum-formation of the Social Work course of the Federal University of Bahia (UFBA), also from student narratives about the racial question in the Political-Pedagogical Project (PPP) of the course. This is a qualitative, exploratory and descriptive study that used documentary analysis and comprehensive interview for data production. The legal and normative documents of the profession were analyzed to understand how the racial question appears in the Code of Ethics of the Social Worker (1993), curriculum guidelines of 2002 – compared to the 1999 proposal – and other documents and initiatives promoted by ABEPSS and by the CFESS-CRESS Set, documents that exert profound influence on the curriculum-training in Social Work. The comprehensive interview was used with students of the Social Work course at UFBA, in order to apprehend how this public perceives the approach of racial question in the Social Work curriculum-training. The results indicate that the racial question appears discreetly in the legal-normative documents. In PPP it is discussed in some disciplines, however, in some components, the racial question is not included in the recommended bibliographic references. The interviewed students note the progress of the course in relation to the transversalization of the racial question in the curriculum-training, but recognize that changes occur slowly. The Social Work course at UFBA tries to promote the incorporation of the racial question in the curriculum-training, but it still reflects the history of the profession that secondary the racial question.

Keywords: Racial question. Curriculum-training. Social Work. Universidade Federal da Bahia. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Revistas de Serviço Social pesquisadas (2000 - 2020).....	29
Quadro 2 - Publicações em Revistas de Serviço Social (2000 - 2020)	31
Quadro 3 - Disciplinas por semestre do curso de Serviço Social da UFBA (2008)	119
Quadro 4 - Matriz curricular do curso de Serviço Social da UFBA (2010).....	149
Quadro 5 - Caracterização do perfil das discentes entrevistadas.....	166
Quadro 6 - Perfil das entrevistadas por renda e ensino	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Eis a minha promessa	13
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	20
1.1 DADOS SOBRE REVISÃO DE LITERATURA	29
1.2 LIMITES E ADVERSIDADES NA PESQUISA	35
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA BRASILEIRA, SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL	38
2.1 DISCUSSÕES SINTÉTICAS SOBRE RACISMO, RAÇA E QUESTÃO RACIAL	41
2.2 BREVES REFLEXÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E RACIAIS DE UM BRASIL REVISITADO	45
2.2.1 O Serviço Social entra em cena	56
CAPÍTULO 3 – DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DO SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL	68
3.1 DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DO SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APARIÇÃO DA QUESTÃO RACIAL	73
3.1.1 Código de Ética do Assistente Social (1993)	74
3.1.2 Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social – MEC (2002)	78
3.1.3 Documentos e iniciativas da ABEPSS e Conjunto CFESS-CRESS	88
CAPÍTULO 4 – CURRÍCULO-FORMAÇÃO E A QUESTÃO RACIAL NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO	93
4.1 CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	104
4.2 UM ESTUDO DE CASO: O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	112
4.2.1 O curso de Serviço Social da UFBA e a questão racial	114
4.2.1.1 O Projeto Político-Pedagógico de 2008	116
4.2.1.2 A matriz curricular de 2010	149
CAPÍTULO 5 - QUESTÃO RACIAL E CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS	163
5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES	164
5.2 COMPREENSÕES ESTUDANTIS SOBRE CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
Possibilidades para repensar construções curriculares	209
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A – Roteiro-guia para entrevista com discentes do curso de Serviço Social de instituição federal de ensino	233
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	237
APÊNDICE C – Ancestrais não morrem: breve resumo de vidas negras presentes	242

INTRODUÇÃO – Eis a minha promessa

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e *situação* no grupo [racial e] étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que [tenta] condiciona o meu ser e [não] o define. *Situação* que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade. (Abdias Nascimento, 2016, p. 47)

Esta pesquisa nasceu de uma promessa. Há aproximadamente 7 anos, disse a mim mesma que ainda escreveria sobre questão racial e Serviço Social. Não sabia quando, em que circunstâncias, se seria uma tese ou um artigo, formal ou informalmente, apenas que o faria. Vejo esse impulso como um despontar de caminhos, de possibilidades, de direcionamento: um modo de retornar e trilhar os caminhos, os meus, traçados.

Foram os meus 26 anos de vivências e a graduação que desenharam este estudo: as pessoas encontradas, os acontecimentos, as conversas entre famílias e em família, as reflexões e as intuições ancestrais, a escuta aos mais velhos e aos mais novos, as construções no *Nzó*; as disciplinas cursadas, os eventos e as palestras assistidos, as leituras feitas, os ouvidos atentos às palavras – ditas e ocultas – das professoras e os questionamentos a elas; as conversas no Centro Acadêmico e nas rodas, as discussões políticas, sociais e, sobretudo, raciais. Foram os constantes diálogos travados e as indignações compartilhadas entre os meus que gestou esta dissertação: foi a experiência, a palavra.

Recém saída do Ensino Médio, aos 17 anos, deparei-me com um mundo quase igual ao de fora, mostrado pelas mídias, pelos livros: um mundo sem cor. Falava-se pouco sobre raça, dizia-se pouco sobre cor: brancos, negros, indígenas, África. Era tudo tão harmônico, mas profundamente penetrado pela raça. Vi e senti o que Grada Kilomba (2020, p. 51) fala ao dizer que “[...] a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a.”. Percebi uma aparente

neutralidade e um abraço a todos os povos do mundo disfarçados de “trabalhadores”, mas com cara de silêncio e apagamento.

No decorrer da minha graduação, a voz que era baixa e trêmula tornou-se alta e precisa, por vezes, cortante. Onde está a questão racial? Uma pergunta simples, mas que reverbera história, passado, presente e acontecimentos. A questão racial estava o tempo todo ali. Estava no aparente e no oculto, na fala e no silêncio, nas ações e nas inações.

É sabido que a questão racial negra e indígena¹ é historicamente invisibilizada e apagada do contexto educacional. Embora a raça notadamente atravesse esse sistema e o estruture em diferentes níveis e âmbitos, as histórias e culturas africanas, afrodiáspóricas e indígenas factualmente não fizeram parte da educação formal. O que se vê é um país fundado sob o genocídio de povos indígenas, o sequestro e escravização de africanos, transformando a educação em mais um braço de dominação, poder e propaganda (WILSON, 2021), na tentativa de perpetuação e consolidação da supremacia branca. Para Molefi Kete Asante (2013, p. 25),

[...] a Eurocentricidade se baseia em noções de supremacia branca cuja finalidade é proteger os privilégios e vantagens brancos em educação, na área econômica, política, e assim por diante. [...] apresenta a história particular da Europa como se ela fosse a expressão de toda a experiência humana. Impõe as realidades europeias como universais; i.e., aquilo que diz respeito às populações brancas é apresentado como aplicável à generalidade dos seres humanos enquanto o que não diz respeito à população branca é visto como fenômenos grupais, portanto não humanos.

Desse modo, funcionou historicamente como um mecanismo de deseducação, sobre o qual falou Carter Woodson (2021), com o objetivo de deseducar pessoas negro-africanas da sua história, cultura e ancestralidade, educando-as acerca da história e da cultura brancas e europeias.

Isso não ocorre apenas nas escolas, ocorre também nas universidades, e foi com esse processo que me deparei, de forma geral e particular. As bases, os mecanismos de funcionamento e a lógica imperante nas instituições universitárias são fundamentalmente eurocêntricas. Não à toa Abdias Nascimento (BRASIL, 1983), enquanto deputado federal em 1983, apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 1.332, que dispôs sobre ações compensatórias para negros, valendo-se da ideia de igualdade

¹ Reconheço o apagamento histórico dado também à questão racial indígena, no entanto, este trabalho tem como foco a questão racial oriunda, sobretudo, da dinâmica relacional entre brancos e negros no Brasil.

social preconizada pela Constituição da República do Brasil. Nesse PL, o artigo 8º já estabelecia modificações precisas nos currículos escolares e acadêmicos, incluindo posteriores fiscalizações. Não é nova, portanto, a parcialidade branca no currículo-formação da universidade.

Foi perceptível a eurocentricidade, da qual fala Asante (2013), no Serviço Social. Embora se colocasse como um curso e uma profissão crítica e progressista, dispostos a romper com ditos conservadorismos e com opressões de todo tipo, faltava olhar para si. Creio que o Serviço Social surgiu também disso e caiu numa cilada sócio-histórica, política, ideológica e de poder: o racismo. Com uma história originada no conservadorismo, no catolicismo, na eugenia, nos setores abastados economicamente e, sobretudo, brancos², o Serviço Social ignorou essas dimensões para não precisar romper consigo mesmo e com sua história, suas teorias, suas metodologias, suas ideias, seus imaginários e suas personalidades, no passado e no presente.

Havia algumas poucas discussões sobre o negro, sobre o racismo, mas e a autoimagem espelhada? Nesse caso, diferente do que cantou Gil e Caetano³, Narciso não apenas acha feio, mas também se cala e não gosta de falar sobre o que não vê no espelho.

Quando se tem metodologias e teorias universais europeias, cânones brancos, a submissão de questões raciais no rol da classe e da economia, não está seguindo na prática a mesma lógica que se diz combater?

Maria Aparecida Silva Bento (2014) prosa sobre o silêncio e a omissão que existem em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa no racismo e nas relações raciais. Enquanto pessoas brancas ocultam, silenciam e não promovem a discussão sobre o próprio papel na dinâmica racial brasileira e mundial, há uma transferência de responsabilidade: o problema é do negro e é negro, uma vez que “[...] é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência [promoção e aperfeiçoamento] das desigualdades raciais no Brasil.” (BENTO, 2014, p. 26). Ademais, ela afirma que “Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação [ao racismo] [...]” (BENTO, 2014, p. 27). No caso do Serviço

² Para aprofundar essas questões ver Ferreira (2010), Correia (2018) e Gonçalves (2018).

³ Referência à canção *Sampa* de Gilberto Gil e Caetano Veloso, cujo trecho diz “[...] É que Narciso acha feio o que não é espelho”. Ver letra completa em <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/41670/>.

Social, essas questões são frequentemente subjugadas e menosprezadas em prol da questão de classe.

Não há dúvidas de que mudanças ocorreram desde o período da minha graduação até o momento. No entanto, até que ponto essas transformações são profundas o bastante a ponto de romper com lógicas estruturais e estruturantes? Propor-se revolucionário é o ser em todos os âmbitos: histórico, teórico, metodológico, econômico, social, educativo, ético e político. O fazer, o pensar e o agir devem ser outros dos que são apresentados nessa dinâmica da profissão.

Iniciei o mestrado em 2019, logo após a graduação concluída em 2018. Foram vários os enfrentamentos atravessados na minha itinerância formativa. Mais uma vez, vi e vivenciei de perto os mecanismos racistas estruturadores da instituição universitária, da vida ordinária e enraizados dentro de nós. Não me alongarei em nenhum deles, destaco, no entanto, que ser uma jovem afrodiáspórica – ou preta – assistente social e mestranda numa instituição federal não foi fácil. Eu me deparei com repetições históricas e as reproduções encontradas na vida de cada pessoa negra pesquisadora em maior ou em menor grau. Dentre elas, há o medo e a insegurança, a dificuldade de reconhecer e validar a si mesma, suas produções e intelectualidade.

Sempre soube que sou uma professora e intelectual, gosto de discutir e promover reflexões em torno de diversos aspectos da questão racial de forma precisa, firme e segura. Tenho compromisso com a questão e busco a consistência na defesa de minhas proposições. Contudo, nesses caminhos fui atropelada por diversos acontecimentos: externos e internos. Fora os inesperados do cotidiano, problemas de diferentes níveis, pandemia, racismo, epistemicídio, por vezes também encontrei o medo. E ele me paralisou. Ouvei as vozes do racismo, da insegurança, do silenciamento e, em alguns momentos, da autodesautorização. Em adoecimento, neguei a minha intelectualidade e me vi nas minhas leituras e nos meus estudos sobre questões raciais. Quase desisti, não achei que fosse capaz de continuar e colocar em prática o acordo firmado comigo mesma há anos atrás. Eu sucumbi. Mas, a ancestralidade me resgatou. Os meus antepassados me colocaram novamente de pé. Os *bakulo*, as forças da natureza, foram os *Nkisi*, os caboclos, os *Vunji*, as minhas mães, minhas famílias e amigos que me trouxeram de volta à vida: foi a força e a coragem transmitidas pelo meu pai *Nzazi* que me ajudaram a olhar para trás e buscar tudo o que eu havia esquecido. E olhar para frente para o que tenho ainda por fazer...

Depois de caminhos tortos e tropeços, do medo, da insegurança, dos constantes renascimentos, do racismo, retomo a escrita e findo esse ciclo três anos após o seu início, em 2022. Digo, no entanto, que o encerro na melhor hora, no meu melhor momento, quando tenho coragem e afirmo a minha intelectualidade e quem eu sou. Trilhei e estou traçando os caminhos preparados para mim, construindo quem preciso ser. Esta dissertação é reflexo disso, das minhas maturações, do meu encontro comigo, com o meu passado-presente-futuro e da minha entrega à ancestralidade. É o resultado da junção e afirmação indissociável entre corpo, mente, *mutuê*⁴ e *muximba*⁵. Este trabalho é parte de como eu vivo, percebo e o que acredito no mundo.

Logo, eis aqui o cumprimento da minha promessa à jovem adulta de outrora. Hoje faço esta pesquisa pautada na ancestralidade e com o cotidiano, como propõe Ferraço (2007, p. 74, grifos do autor), “[...] *os sujeitos que praticam a realidade [...]*”, com os estudantes. Compreendendo este espaço como produtor curricular, ainda que não seja assim definido pelas propostas e pelas diretrizes curriculares oficiais e formais. Perceber-me nesse lugar que um dia estive e que, em alguma medida, ainda estou, é como retornar aos entre-não-lugares. Os estudantes de hoje nos guiam e nos acompanham nesta pesquisa, mas, já adianto, há muito de mim neles e há muito deles em mim, visto que

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos ‘sobre’, de fato, acontecem os estudos ‘com’ os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. (FERRAÇO, 2007, p. 80)

À vista disso, busquei apresentar no decorrer deste trabalho reflexões que considero importantes, não apenas para o Serviço Social, mas também para a universidade, os educadores, os estudantes e todos aqueles que se preocupam com os caminhos, o percurso, e os rumos que daremos e construiremos a partir daqui. Para tanto, estruturei esta pesquisa em cinco capítulos, fora este, a introdução, e as considerações finais.

No primeiro capítulo apresento as opções metodológicas e as trilhas percorridas para elaboração desta pesquisa, bem como os objetivos e as hipóteses.

⁴ Palavra da língua Kimbundu cujo significado se refere à cabeça (CASTRO, 2001, p. 294), equivalente à *orí*, em Yorùbá.

⁵ Ou *Muxima*, também é uma palavra da língua Kimbundu significando coração (CASTRO, 2001, p. 294).

Exponho os dados relativos à revisão de literatura realizada e falo sobre os limites e as adversidades encontrados e vividos.

Início o segundo capítulo trazendo informações que, talvez, o leitor não conheça. Abordo a formação histórica, social e racial do Brasil, refletindo sobre esses aspectos do período colonial ao início do século XX. Discuto o surgimento do Serviço Social nesse contexto, propondo reflexões sobre as bases de origem da profissão no país: a questão social e o trabalho livre.

No capítulo três debato de forma breve sobre a questão racial nos principais documentos jurídico-normativos educacionais do Brasil. Posteriormente, debruço-me sobre o Código de Ética do Assistente Social (1993), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social do Ministério da Educação (MEC) – fazendo comparações com as diretrizes propostas pela ABEPSS em 1999 – e os documentos e as iniciativas propostas e realizadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), no que tange à questão racial.

O capítulo quatro é dedicado às discussões teóricas sobre currículo-formação de modo geral e no Serviço Social. Depois, analiso o Projeto Político-Pedagógico (PPP), de 2008, do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a matriz curricular de 2010, buscando compreender como a questão racial é abordada nesses documentos.

No quinto e último capítulo, apresento as sujeitas desta pesquisa: as estudantes. Apresento a perspectiva discente sobre a questão racial e o currículo-formação em Serviço Social. Por fim, encerramos, estudantes e eu, construindo possibilidades, para o curso de Serviço Social da UFBA e para a profissão.

Entendo que a palavra não morre, não se finda, pois falar é dar palavra a Tempo e ao Tempo. O que foi dito não retorna, não se refaz. Esta dissertação, contudo, é uma forma de deixar minha marca na memória, no Tempo, transformando a palavra dita em escrita, para que ela não permaneça apenas com Tempo, mas tangível, para todos. É com a intenção de conservar, de perdurar e de transformar que escrevo, posto que a história é assim construída: pela palavra, pelo ato da linguagem.

Por isso, convido vocês a desbravar caminhos, comigo e com as estudantes. Espero que as palavras ditas e escritas neste texto sejam flechas que produzam construções e direcionamentos, sentidos e que sigamos implicados e atentos ao que o “cotidiano”, os outros e nós temos a dizer.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Foram diversos os caminhos percorridos para a construção teórico-metodológica deste trabalho. Idas e vindas, avanços e recuos, dúvidas, questionamentos e mais dúvidas, pois é dessa forma que se constrói uma pesquisa, não?! Não dá para se agarrar às certezas, há de se questionar, construir e reconstruir caminhos possíveis a todo o momento, para que o percurso imaginado se mantenha fiel à realidade estudada e dialogada, mas também aos princípios políticos, teóricos, éticos – e por que não? – ancestrais que norteiam a minha pesquisa.

Com o intuito de compreender e delimitar o tema a ser pesquisado, cruzei questionamentos teórico-práticos que há um certo tempo rondam a mim, fortalecidos, sobretudo, no período de graduação, como já citei anteriormente. Partindo dessa reflexão, esta pesquisa se deu de forma exploratória, que, de acordo com Antonio Gil (2008, p. 27), compreende levantamento bibliográfico, pesquisa documental e estudo de caso, além de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”.

Tenho como objetivo geral compreender como a questão racial é abordada no currículo-formação do curso de serviço social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Todavia, embora esta seja uma pesquisa voltada para compreensão e análise do Serviço Social, tem como marca a interdisciplinaridade, isto é, o diálogo entre diversas disciplinas e campos do conhecimento científico-acadêmico, entre eles Sociologia, Educação, História e Filosofia. A base teórica de intelectuais negros e negras, do continente e da diáspora – a partir também de pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações –, aliada às minhas percepções enquanto graduada e egressa do curso de Serviço Social da UFBA foram fundamentais para definição do meu tema de pesquisa. Tendo isso em vista, dialogo com autores que priorizam a questão racial como partida e foco de análise, contudo, importa frisar que são intelectuais que desenvolveram epistemologias, epistemologias estas que são tão válidas e importantes quanto outras, consideradas “clássicas”, para apreensão do mundo. São sistemas de conhecer (LADSON-BILLINGS, 2006) que partem da questão racial.

Oriento-me também pelos conhecimentos que não estão presentes na academia e que não fazem parte do rol de disciplinas acadêmico-científicas; ou melhor, que não pretendem estar e ser. Movimento esses conhecimentos e saberes compreendendo e reivindicando não desassociar as humanidades, e afirmando a

possibilidade de leitura e interpretação da realidade de uma forma não mutilável e mutilada. Cosmopercepções⁶ estas são levantadas não só por mim, mas pelas entrevistadas que reclamam um outro olhar para a História do mundo e do Serviço Social, um outro modo de fazer, contar e analisar a História e a vida cotidiana.

Aqui, enfatizo que a minha pesquisa é inevitável e afirmativamente transpassada não só pela teoria, mas pela experiência. Não há pretensão de divisão entre mente e corpo, intelectualidade e experiência, razão e emoção, como preconizam a ciência e cultura euro-brancocêntrica ocidental (ANI, 2019). Por isso, também a opção pela compreensão dos estudantes acerca da questão racial no currículo-formação em Serviço Social, como um dos passos – o segundo objetivo específico – para o entendimento do todo – o objetivo geral. Quem, senão os estudantes, podem dizer como realizam e vivenciam o currículo? São eles os praticantes do cotidiano e, por sua vez, protagonistas e também autores desse estudo (FERRAÇO, 2007). Oposições e semelhanças, o aparente e o oculto, o vivido, o ordinário, o currículo institucionalizado, são observados cotidianamente pelos discentes, ainda que essas não sejam, por vezes, percebidas, nomeadas e legitimadas como análises curriculares, pois, como afirma Ferraço (2003, p. 168), “Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos autores/autoras dos discursos ‘com’ os cotidianos”.

Assim, reconhecendo a relação entre elementos complementares – e não dicotômicos –, privilegio a compreensão estudantil sobre a questão racial e o currículo-formação em Serviço Social, entendendo que razão e emoção, intelectualidade e experiência integram esta compreensão, pois são dessas relações que os discentes produzem e trocam conhecimento (ANI, 2019); nesse caso, conhecimento sobre o próprio currículo-formação.

Esta é uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva: qualitativa, já que “[...] lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 23); exploratória, pois objetiva a interpretação, compreensão e investigação de fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1999); e descritiva, porque pretende “[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.” (GIL, 2002, p. 42), nesse contexto,

⁶ É uma forma de retratar a percepção de mundo por diferentes culturas e povos, sem o privilégio da visão como único sentido possível de sentir o mundo. Há, por vezes, uma combinação de sentidos, sem as oposições comuns entre razão e emoção, conhecimento e experiência, mente e corpo (OYĒWUMÍ, 2021).

a população estudantil. Tendo tais aspectos em conta, o estudo de caso tem como foco o currículo-formação do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia, tratando-se, portanto, de uma “[...] observação detalhada dum contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 89).

Escolhi este tipo de pesquisa por causa dos meus objetivos, quais sejam: geral, compreender como a questão racial é abordada no currículo-formação do curso de Serviço Social da UFBA; e os específicos: analisar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Serviço Social da UFBA aborda a questão racial e compreender se e como os estudantes do curso percebem e relacionam a questão racial ao currículo-formação do curso.

Parto do pressuposto de que a questão racial ainda não é abordada de forma total e transversal⁷ em todas as disciplinas do curso, nem em ementas nem em referenciais bibliográficos, sendo um microcosmo de um padrão nacional e hegemônico no Serviço Social de abordagem da questão racial. Ademais, suspeito de que o debate acerca da questão racial seja levantado e tensionado sobretudo pelos *corpos estudantis* do curso, que reivindicam o tratamento da questão institucional e cotidianamente. O posicionamento, nesse caso, viria principalmente de estudantes negros, que se inserem com maior força no ensino superior e no curso de Serviço Social. Essa inserção seria, pois, reflexo de uma mudança em andamento em todo âmbito universitário e não apenas em Serviço Social.

Para o desenvolvimento deste estudo, optei por três vias de produção de dados: revisão de literatura, análise documental e entrevista compreensiva.

A revisão de literatura foi feita com o intuito de identificar as publicações sobre questão racial, formação e currículo no Serviço Social, reconhecendo as diferentes temáticas e perspectivas sobre o tema. Para isso, busquei as principais revistas do Serviço Social, com Qualis A no quadriênio 2013-2016⁸, a saber: *Katálysis* (A1), *Serviço Social & Sociedade* (A1), *Textos & Contextos* (A2), *SER Social* (A2), *Argumentum* (A2) e *Temporalis* (B1).

⁷ Entendo por transversalidade da questão racial o atravessamento dela em todas as disciplinas de um curso. Contudo, para além da transversalidade, espera-se que a questão racial seja considerada como base e fundamento teórico-metodológico e ético-político do Serviço Social. Para conhecer algumas discussões em torno do conceito de transversalidade, ver Santana e Alcantara (2018).

⁸ Com exceção da Revista *Temporalis*, de Qualis B1, por ser uma revista positivamente conceituada e respeitada no Serviço Social, criada e editada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Determinei o período entre os anos 2000 e 2020. Escolhi o ano de 2000 como ponto de partida, por ser um ano antes da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), em Durban na África do Sul, que tratou sobre diversos temas incluindo as ações afirmativas e cotas, e por ser marco para constituição de uma agenda de combate ao racismo. Além disso, por ser 3 anos antes do estabelecimento da Lei 10.639 de 2003, que marca as discussões e tensionamentos travados ao longo dos anos pelo Movimento Negro brasileiro em torno da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes de ensino. Já 2020, foi selecionado como o outro polo do recorte, uma vez que marcava 19 anos após a conferência e 17 anos após a lei brasileira, tendo sido legislados e normatizados no país diversos dispositivos em torno da questão racial e educação nesse período.

Utilizei descritores relativos à formação, à formação profissional, ao currículo, a diretrizes curriculares, à questão racial, à questão étnico-racial, a relações raciais e a relações étnico-raciais. Empreguei termos distintos reconhecendo a variedade presente nas publicações e nas produções no Serviço Social quando se trata da questão racial. Além disso, delimitei minha pesquisa à formação – sendo o termo mais comum utilizado em Serviço Social o de formação profissional – e ao currículo – comumente referido como diretrizes curriculares – para identificar as publicações em Serviço Social voltadas à reflexão sobre esse trio: currículo-formação-questão racial, ainda que algumas publicações não tratassem diretamente sobre isso ou se referissem também a outras temáticas. Nos casos em que não encontrei publicações utilizando os descritores, fiz a leitura do sumário dos respectivos volumes das revistas, buscando identificar, a partir do título, a relação com a temática pesquisada.

A revisão dos periódicos proporcionou um breve panorama sobre como a questão racial vem/vinha sendo abordada ao longo do tempo em Serviço Social a partir da produção de conhecimento e da publicação dos profissionais nas principais revistas da área, assim como estão/estavam sendo refletidas essas questões conjuntamente. A investigação dessas revistas serve, para mim, como um termômetro, para medir essa discussão em Serviço Social de forma geral, mas também de maneira teórica e acadêmica, além de proporcionar uma percepção sobre a questão racial no Serviço Social de forma geral, visto que essas movimentações na produção de conhecimento e publicações na profissão refletem, creio eu, discussões presentes ou ausentes nos espaços institucionais de ensino.

A análise documental foi feita a partir de duas etapas: pela exploração dos documentos jurídico-normativos do Serviço Social brasileiro e pela análise do Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Pedagógico-Curricular (PPC)⁹ do curso de Serviço Social da universidade estudada.

Na primeira parte investiguei os seguintes documentos: Código de Ética do Assistente Social (1993), Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social (2002) do Ministério da Educação (MEC) e alguns documentos e iniciativas da ABEPSS e do CFESS. O Código de Ética de qualquer categoria profissional não pauta apenas normas éticas a serem seguidas no exercício profissional, logo, não se trata apenas de comportamento e atitudes, mas também sobre o profissional que se deseja ter e sobre o tipo e direcionamento do olhar no ambiente de trabalho. Em suma, versa sobre qual tipo de profissional se pretende formar. As diretrizes, pois, direcionam: como o currículo dos cursos de serviço social, de forma geral, deveriam e devem ser, respectivamente, e orientam os projetos pedagógicos, em particular, na priorização e na escolha dos temas a serem tratados: por entender que os currículos “[...] deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas [para o autor, as teorias do currículo, mas, para mim, neste caso, o currículo] consideram ideal, [...] a cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.” (SILVA, Tomaz da, 2019, p. 15); outros documentos e iniciativas da ABEPSS e do CFESS por reconhecer que ambas entidades são consideradas fundamentais no Serviço Social, tanto na parte acadêmica – ensino e pesquisa – quanto na parte profissional – no trabalho e no cotidiano dos assistentes sociais. Assim, a análise desse conjunto de documentos mostrará um panorama geral sobre a priorização ou ausência da questão racial como parte importante de pressupostos e do direcionamento a ser seguido pelas instituições de ensino e do Serviço Social no currículo-formação.

Na segunda parte, explorei o PPP do curso de Serviço Social da UFBA, a partir das disciplinas e de suas respectivas ementas e referenciais bibliográficos, dos perfis, das habilidades e das competências esperadas, dentre outros pontos presentes no projeto. Essa análise possibilitou compreender como a questão racial foi integrada institucionalmente pelo currículo do curso, levando em conta as Diretrizes Curriculares gerais do Serviço Social (2002). Dessa forma, respondo ao primeiro objetivo

⁹ No decorrer deste trabalho os dois termos serão utilizados, sendo empregados como sinônimos.

específico proposto na minha pesquisa. Vale ressaltar que esta etapa foi facilitada pela própria instituição, que disponibilizou o PPC via e-mail para a pesquisa¹⁰.

A última via como produção de dados e abordagem metodológica foi a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), em atenção ao segundo e último objetivo específico. Conforme Leite (2016, p. 99),

O pesquisador que adota a entrevista compreensiva terá consciência de que as opiniões recolhidas são múltiplas e até contraditórias. [...] Kaufmann entende que o ser humano é complexo e contraditório, já que temos em nós, ao menos potencialmente, toda a sociedade de nossa época. Assim, este tipo de entrevista assume que a análise das opiniões não alcança sua totalidade uma vez que toda entrevista é de uma complexidade e riqueza impossíveis de serem completamente abarcados pelo entrevistador. Toda análise é, pois, uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua totalidade ou da sua verdade escondida.

Um roteiro-guia (APÊNDICE A) foi utilizado como instrumento para orientar a entrevista, sem perder a flexibilidade das perguntas. Embora tenha guiado a conversa, priorizei as participantes como informantes-chave, por compreender que do campo emergiriam as categorias centrais de análise, o que ocorreu. Como houve participantes diversas com características e compreensões por vezes diferenciadas, o roteiro foi adaptado conforme a entrevista era desenvolvida. Coube a mim identificar a necessidade de retirar ou acrescentar perguntas que estavam ou não previstas.

O convite para participação foi feito via grupo em rede social, com uma mensagem apresentando minha pesquisa, os objetivos e as condições para participação, a saber: ser discente do curso de Serviço Social da respectiva universidade; estar com matrícula ativa no curso – cursando ao menos uma disciplina –; e ter mais de 18 anos. Essas condições se justificam pela necessidade do discente ser estudante de serviço social – cujo currículo seria analisado – e estar ativo no curso, para que pudesse falar sobre suas percepções também no presente. A princípio, também seria enviado um convite via e-mail para os *corpos estudantis* do curso, porém a quantidade de pessoas voluntariadas foi relativamente grande, em vista disso, preferi não mais o enviar.

Para tentar ampliar e variar ao máximo o critério racial, visto que considero este um quesito fundamental para a minha pesquisa, que interfere diretamente na percepção dos estudantes sobre o tema tratado, apliquei a técnica não probabilística

¹⁰ Todavia, conforme o capítulo VII, artigo 99, no parágrafo 2º da Portaria nº 23, de 21 de dezembro de 2017, é obrigatória a manutenção em página eletrônica própria para consulta por alunos ou interessados, dentre outras informações, a íntegra do PPC para livre acesso (BRASIL, 2017, p. 40).

bola-de-neve (*Snowball*), na tentativa de recrutar possíveis participantes não-negros. Ademais, utilizei também a amostragem por acessibilidade ou por conveniência, a partir dos sujeitos aos quais tive acesso, e a tipicidade ou a intencional (GIL, 2008), na tentativa de conseguir entrevistar estudantes segundo tipos ideais definidos (TOMAZETTE, 2008)¹¹, por crer representarem o universo estudado. No entanto, isso não foi possível, tendo em vista a baixa quantidade de marcadores sociais diferenciados entre as estudantes voluntariadas.

Como egressa do curso, mobilizei o campo para me aproximar de informantes-chave, que pudessem indicar ou apresentar esses outros coparticipantes possíveis. Objetivava saturar a população participante, ainda que sem generalizar os dados (ALBUQUERQUE, 2009), porém não obtive êxito, e a produção de dados foi finalizada somente com estudantes negras. Em caso de sucesso, a cadeia de referência produzida, a partir da bola-de-neve, promoveria um alcance maior a prováveis participantes, o que teria sido potencializado pela minha proximidade com o campo.

Dentre as estudantes que se disponibilizaram, defini como requisito o semestre no qual estavam do curso e proximidade com a questão racial, entendendo-a como a familiaridade adquirida ou não através de estudos via universidade, projetos e grupos de pesquisa, bem como por meio de vivências pessoais e histórico-sociais, cotidianas, buscas informais e particulares sobre o tema e experiências a partir dos movimentos sociais. Essa aproximação seria essencial para entender o aprofundamento de cada estudante com a questão racial. Para tanto, considerei que quanto mais próxima à questão – seja por meio de vivências, pesquisas, leituras, seja por movimentos sociais e outros –, mais facilidade de analisar e compreender o currículo à luz da questão racial os entrevistados teriam. O meu objetivo, portanto, era entrevistar pessoas com diferentes proximidades com a questão racial, para que, assim, eu pudesse ter uma visão, não só de pessoas filiadas ao tema, mas também de pessoas distantes. Porém, isso não foi possível, ainda que tenha se confirmado, em certa medida, de 7 participantes apenas 1 não tinha tanta proximidade com a questão e, mesmo assim, ela soube identificar as presenças e as ausências da questão racial no currículo.

¹¹ Esperava entrevistar estudantes autodeclaradas negras, brancas e indígenas, de diferentes idades e camadas sociais, pertencentes ao catolicismo, religiões de matriz africana, protestantismo e ateísmo. A partir de uma concepção Weberiana (TOMAZETTE, 2008), não considera a existência desses tipos ideais de forma purista e isolada, mas entendendo que se misturam e combinam entre si.

Os critérios como cor/raça e gênero não puderam ser contabilizados, tendo em vista que apenas uma voluntária era não-negra – e não pôde participar da entrevista – e 100% era mulher. No quesito geração, 4 (aproximadamente 26%) mulheres tinham mais de 25 anos, porém, ainda assim, foi possível uma mescla na faixa etária das entrevistadas. Já na questão de classe social, houve uma proximidade no perfil econômico, como será apresentado posteriormente.

Apesar da utilização desses marcadores, reitero a afirmação de Rita Leite (2016, p. 103) por entender que “[...] na pesquisa qualitativa, [os critérios sociodemográficos] fixam o quadro, mas não explicam, é a história de vida dos informantes que explica”. Dessa forma, empreguei-os não com o intuito de estabelecer generalizações ou os colocando como determinantes nos processos de apreensão e construção da realidade pelas discentes, mas por reconhecer que esses marcadores na vida das coparticipantes da pesquisa se articulam entre si, influem e são interferidos por esses processos.

A escolha por participantes em semestres variados do curso se deu pelo entendimento de que isso poderia influenciar diretamente tanto na percepção dos sujeitos sobre o currículo e na formação quanto nas vivências no curso. Considero, assim, que essa diversificação aliada aos outros fatores citados, sobretudo a história de vida, interferem na apreensão e na compreensão da questão racial no currículo-formação. Isso me permitiu entrevistar pessoas do início, do meio e do final do curso, que não haviam passado, que estavam ou que já passaram pelo estágio supervisionado, com vivências em grupos de pesquisa e em projetos de extensão, em suma, com diversas percepções e experiências sobre as dimensões do Serviço Social e da formação na universidade.

No início da entrevista, reuni informações das discentes relativas ao perfil socioeconômico, para construção da caracterização das participantes. As entrevistas foram feitas de forma *on-line*, via aplicativo Zoom, como medida de proteção de saúde para ambas as partes, tendo em vista a pandemia da Covid-19 que ainda está em curso no Brasil e no mundo. Foram gravadas via imagem e som, por meio do aplicativo utilizado, o que facilitou a transcrição completa e a escuta dessa gravação. Ao todo foram feitas 7 entrevistas, com duração total de 744 minutos, em torno de 12,4 horas, resultando em 186 páginas de transcrição.

Entendendo os processos complexos que envolvem escolha e amadurecimento da temática, elaboração e desenvolvimento da pesquisa, usei o

diário de campo para anotar experiências, reflexões e questionamentos sobre este estudo, principalmente nos momentos após as entrevistas e durante as transcrições. Tendo em vista o objetivo do diário de campo que “[...] é propositadamente tomar em conta quem são e como pensam, o que aconteceu no curso do estudo, e de onde é que as suas ideias surgiram.” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 167), foi essencial não só para pensar e refletir sobre a temática em si, mas também no meu processo de pesquisa, maturação e reflexão dos dados. Muitas notas do campo, por exemplo, foram trazidas e desenvolvidas nesta dissertação.

Os dados construídos foram explorados através da técnica de análise narrativa, cujo “interesse da investigação se faz sobre a subjetividade, a narrativa é tomada como o ‘lugar’ no qual onde as pessoas constroem sentidos, com uma dada audiência, em determinado tempo e espaço.” (MOUTINHO; CONTI, 2016, p. 2). A narrativa, portanto, fundamenta-se não só nos fatos de vida, como também sobre as experiências, visto que passado, presente e futuro se relacionam e são construídos com sentido para o próprio participante – narrador – quanto para quem escuta - a pesquisadora (MOUTINHO; CONTI, 2016).

Como determina a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), este projeto foi submetido ao Comitê de Ética para devida apreciação e aprovado sob o CAAE nº 40763320.1.0000.5531, visto que se trata de uma pesquisa em Ciências Humanas e Sociais envolvendo a participação direta de seres humanos.

Foram apresentadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) contendo todas as informações necessárias acerca da pesquisa, dos possíveis danos e riscos, do sigilo, da privacidade e da liberdade plena das participantes, e dados para contato – assinado por mim e pela entrevistada–, conforme a mesma resolução. Os termos foram guardados em arquivo digital por mim e enviados também às participantes. As informações obtidas por meio da entrevista serão utilizadas única e exclusivamente para a execução desta pesquisa e para outros trabalhos desenvolvidos a partir deste, como artigos e outras publicações. A divulgação das informações se dará de forma anônima neste e em qualquer outro trabalho derivado, sendo as entrevistas transcritas e todo o conteúdo em áudio e vídeo gravados, bem como os TCLE colocados em nuvem e em pen-drive exclusivos para este fim com acesso único da pesquisadora responsável, sendo mantidos por um

período de 5 anos. Após esse período, o material de pesquisa será excluído permanentemente da nuvem e o pen-drive destruído.

As estratégias metodológicas aplicadas, portanto, propiciaram um entendimento amplo em torno da compreensão de como a questão racial é abordada no currículo-formação do curso de Serviço Social da UFBA e de como as estudantes percebem essa questão. Assim, as estratégias adotadas para cumprimento dos objetivos específicos possibilitaram uma profunda análise sobre a forma como a questão racial foi abordada no currículo do curso de Serviço Social, permitindo as respostas ao objetivo geral.

1.1 DADOS SOBRE REVISÃO DE LITERATURA

Como já referida, a revisão de literatura foi realizada a partir da pesquisa nas seguintes revistas de Serviço Social: *Katálysis*, *Serviço Social & Sociedade*, *Textos & Contextos*, *SER Social*, *Argumentum* e *Temporalis*. O objetivo era identificar a periodicidade nas publicações relativas à questão racial e o foco dado por elas.

Nesse sentido, a investigação se deu tanto por meio dos descritores citados quanto pelo sumário. No caso da Revista *Serviço Social & Sociedade*, a busca foi feita exclusivamente pelo sumário, enquanto na Revista *Textos & Contextos*, apenas pelos descritores, em virtude de problemas técnicos ocorridos no site. Assim, temos o seguinte:

Quadro 1 – Revistas de Serviço Social pesquisadas (2000 - 2020)

Revista	Ano de criação	Instituição pertencente	Qualis/ CAPES	Período	Forma de pesquisa	Total
Katálysis	1997	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	A1	2000 - 2020	Sumário e descritores	2
Serviço Social & Sociedade	1979	Editora Cortez	A1	2010 - 2020	Sumário	2
Textos & Contextos (Porto Alegre)	2002	Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS)	A1	2006 - 2020	Descritores	0
SER Social	1995	Universidade de Brasília (UnB)	A2	2000 - 2020	Sumário e descritores	3
Argumentum	2009	Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)	A2	2009 - 2020	Sumário e descritores	1

Temporalis	2000	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)	B1	2010 - 2020	Sumário e descritores	4
Total de publicações						12

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme os dados apresentados, três das seis revistas foram criadas a partir dos anos 2000. Duas são de instituições da região Sudeste, duas da região Sul e duas são de Brasília, Distrito Federal, com sede na Universidade de Brasília. Isso demonstra que o eixo sul-sudeste-distrito federal ainda prevalece na organização do conhecimento científico em periódicos do Serviço Social. Segundo o site da ABEPSS¹², não há revistas de Serviço Social no Nordeste brasileiro, já na região Norte a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tem a Revista Eletrônica Mutações, uma colaboração de diversos cursos, incluindo o de Serviço Social.

Das revistas aqui apresentadas, a única com Qualis abaixo de A é a Temporalis, pois, como já dito, entendemos que por ser a revista de uma entidade do Serviço Social valeria a sua inclusão.

O período inicialmente estipulado foi de 2000 a 2020, no entanto, algumas revistas não tinham todas as edições arquivadas desde a sua criação, por isso as únicas que puderam ser investigadas entre os anos estabelecidos foram a Katálysis e a SER Social. Temporalis e Serviço Social & Sociedade foram investigadas de 2010 a 2020, Textos & Contextos entre 2006 e 2020, já a Argumentum de 2009 a 2020.

As análises através dos descritores e dos sumários foram feitas mediante à leitura do título. Caso nele constasse menções diretas à questão racial e ao currículo e/ou formação entraria para a revisão de literatura. Consideramos também a aparição da questão racial e da questão social, em discussões voltadas para a própria profissão – tanto à formação quanto ao trabalho profissional. Assim, ao todo, entraram 12 publicações. Além dessas, outros artigos abordaram em alguma medida a questão racial, todavia, como não se enquadravam nos termos propostos, não foram considerados.

¹² Para ver os periódicos dos cursos de Serviço Social do país catalogados pela ABEPSS, acessar: <https://www.abepss.org.br/demaisperiodicos-77>.

Quadro 2 - Publicações em Revistas de Serviço Social (2000 - 2020)

Autor	Título	Ano	Local	Edição	Tipo	Revista	Palavras-chave	Pesquisa
ELPIDIO, Maria Helena	Diretrizes curriculares e questão racial: uma batida pulsante na formação profissional	2020	UFES	Política, Ciência e Mundo das Redes	Artigo	Katálysis	Questão racial; Formação Profissional; Diretrizes Curriculares do Serviço Social	Descritores: Questão racial; Questão Étnico-racial; Formação; Formação Profissional; Diretrizes Curriculares; Questão Social
GONÇALVES, Renata	Quando a questão racial é o nó da questão social	2018	Unicamp	Serviço Social: Gênero, raça/etnia, gerações e sexualidade	Artigo	Katálysis	Questão Social; Relações Étnico-raciais; Capitalismo; Serviço Social	Descritores: Questão Racial; Relações Raciais; Relações Étnico-raciais; Questão Social
OLIVEIRA, Juliana M.	Serviço Social e o silenciamento sobre as questões étnico-raciais	2017	UFBA	Questão étnico-racial, Estado e Classes Sociais	Artigo	SER Social	Serviço Social; Formação Profissional; Racismo; Questão Étnico-racial	Racismo
EURICO, Marcia C.	Da Escravidão ao Trabalho Livre: contribuições para o trabalho do assistente social	2017	FAPSS – SP	Questão étnico-racial, Estado e Classes Sociais	Ensaio	SER Social	Questão Étnico-racial; Questão Social; Trabalho; Serviço Social	Racismo
SOUZA, Djonatan K. R. de; ORTEGAL, Leonardo	Epistemologias da igualdade: entrevista com Magali Almeida	2017	UnB	Questão étnico-racial, Estado e Classes Sociais	Entrevista	SER Social	NC	Sumário
ALMEIDA, Magali	Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no serviço social	2017	UFBA	Capitalismo e (re)produção de opressões	Artigo	Argumentum	NC	Racismo

DIAS, Sheila A.	Serviço Social e relações raciais: caminhos para uma sociedade sem classes	2015	UFRJ	Lutas sociais e produção de conhecimentos: desafios para o serviço social no contexto de crise do capital	Artigo	Temporalis	Serviço Social; Étnico-racial; Classes	Descritores: Questão Étnico-racial; Relações Raciais; Questão Social;
ABEPSS	Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social	2018	ABEPSS	Ética, Direitos humanos e serviço social	Documento normativo	Temporalis	NC	Descritores: Questão Étnico-racial; Formação; Formação Profissional; Questão Social; Racismo
MARTINS, Tereza C.	Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na “questão social” brasileira	2014	UFS	Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, geração, sexualidades	Artigo	Temporalis	Racismo; Questão Social; Mercado de Trabalho; Desemprego; Informalidade	Descritores: Questão Social; Racismo;
COSTA, Zora Y. T. RODRIGUES, Marlene T.	Serviço Social, educação profissional e questão racial: os desafios do acesso e permanência	2020	UnB	As diretrizes curriculares para os cursos de serviço social	Artigo	Temporalis	Educação Profissional; Questão Racial; Serviço Social; Acesso; Permanência	Sumário
EURICO, Marcia Campos	A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do assistente social	2018	FAPSS – SP	Racismo e suas expressões socioinstitucionais: traços estruturantes da sociedade brasileira	Artigo	Serviço Social & Sociedade	Racismo Institucional; População Negra; Serviço Social	Sumário
EURICO, Marcia Campos	A percepção do assistente social acerca do racismo institucional	2013	FAPSS - SP	NC	Artigo	Serviço Social & Sociedade	Racismo Institucional; Ética Profissional;	Sumário

							Questão Racial; Serviço Social	
--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dos artigos encontrados, 3 eram da região Centro-Oeste, mais precisamente do Distrito Federal, UnB; 3 eram do Nordeste, sendo 2 da UFBA e 1 da Universidade Federal de Sergipe (UFS); e 6 eram da região Sudeste, com 3 da Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS-SP), 1 da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 1 da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e 1 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esses dados demonstram que, assim como nas revistas, a região Sudeste e o Distrito Federal dominaram as produções científicas no âmbito das revistas e temáticas pesquisadas. Além disso, o Nordeste aparece com 25% da produção desses artigos, igualmente o Distrito Federal, com a UFBA liderando as publicações.

Todos os artigos foram publicados a partir de 2010, a saber: 1 foi publicado nos anos de 2013, 2014 e 2015, cada. Em 2017, constam 4 artigos, 2018 teve 3 e 2 no ano de 2020. Das edições constadas nos sites das revistas, apenas 4 não foram publicados em edições que tinham como foco a questão racial ou as outras “opressões/explorações”. São produções bastante recentes, postadas, sobretudo, por meio da criação de edições específicas sobre a temática racial, em 3 volumes da *Temporalis* e 1 da *Katálysis*.

Ademais, no âmbito de produções totais de cada revista sobre os temas pesquisados, a *Katálysis* teve dois artigos, *SER Social* 3, *Argumentum* apenas 1, *Temporalis* publicou 4 e *Serviço Social & Sociedade* apenas 2. Considerando o período investigado, trata-se de uma quantidade muito abaixo do que se espera de revistas que publicam cerca de dois, ou até mais, volumes por ano. É um retrato do escasso interesse da profissão em publicações acerca da questão racial. No entanto, se levarmos em conta a década anterior, sem nenhum artigo publicado acerca desses assuntos nas revistas investigadas, percebemos um pequeno avanço, embora insuficiente.

Ainda que algumas pesquisas tenham se dado por meio do sumário, houve uma prevalência dos descritores como Questão Racial (4) – com variações a partir da inserção do étnico –, Relações Raciais (2) – com a mesma alternância anterior –, Formação (2) – ou Formação Profissional –, Diretrizes Curriculares (1), Questão Social (5) e Racismo (4). Os descritores utilizados, em alguns casos, correspondem às palavras-chave empregadas pelo autor, entretanto, em outros, talvez por erro no site de hospedagem, os artigos não apareciam, ainda que colocando descritores iguais ou equivalentes aos usados.

A única autora que apareceu mais de uma vez nas pesquisas foi Márcia Campos Eurico, nas revistas Serviço Social & Sociedade (2) e SER Social (1). Os artigos aqui apresentados serão utilizados no decorrer desta dissertação, por isso, optei por não os apresentar de forma individual.

É necessário ressaltar os limites dessa revisão de literatura. A quantidade de revistas pesquisadas não abarca o universo existente no Serviço Social, por isso, sei que periódicos e edições igualmente importantes ficaram de fora. Além disso, o período estipulado acabou por excluir artigos posteriores a 2020. Acredito que se o tempo fosse ampliado até o ano de 2022, talvez conseguisse abranger uma quantidade maior de publicações, no entanto, isso se mostrou inviável para o desenvolvimento deste estudo.

1.2 LIMITES E ADVERSIDADES NA PESQUISA

Realizar uma pesquisa acadêmico-científica exige tempo, cuidado, dedicação, responsabilidade e investimentos físico, psíquico, intelectual e emocional diante do tema e das pessoas envolvidas. O desenvolvimento de conhecimento científico é também marcado por condicionantes históricos, políticos e sociais, que exigem esforços e superações por parte dos envolvidos. Falar sobre as adversidades e os limites encontrados e enfrentados na itinerância da investigação é importante, pois marcam e influenciam diretamente a pesquisa, por vezes alterando o seu curso e os resultados.

Durante a realização do mestrado, não apenas as circunstâncias de pesquisa, mas também da vida ordinária e as situações que nos impactam a todo momento, o inesperado às vezes surge e transforma drasticamente as nossas vidas. “[...] a manobra fantástica do organismo da Terra”, como nos diz Ailton Krenak (2020, p. 10), por meio de um vírus tão minúsculo, obrigou quem se achava gigante e indestrutível parar: as pessoas com sua pretenciosa humanidade.

Ainda durante a realização de meu trabalho, fomos enclausurados, distanciados, obrigados a conviver com quem nos deu a vida e com quem muitas vezes quis tirá-la. Fomos bombardeados com várias informações ao mesmo tempo, lembrando a todo momento que são mais de seiscentas e quarenta mil pessoas que pararam de respirar e mais de duzentos milhões de pessoas que ficaram com a mão na garganta, com medo, sem respiração. Várias pessoas sufocando por serem

bombardeadas pelos números e por serem consideradas só números. Fomos “lembrados de que somos tão vulneráveis que, se cortarem nosso ar por alguns minutos, a gente morre. Não é preciso nenhum sistema bélico para apagar essa tal de humanidade [...]” (KRENAK, 2020, p. 11).

Como construir pesquisa num momento imponderável de extrema vulnerabilidade? A pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) provocou silêncios externos e gritos internos. A agitação da cidade deu lugar à calma, e a quietude interna deu lugar ao medo. Como seguir a vida normalmente, se o normal se mostrou inexistente? Restou-nos “[...] viver as experiências, tanto a do desastre quanto a do silêncio. Às vezes nós até queremos viver a experiência do silêncio, mas não a do desastre, pois é muito doloroso.” (KRENAK, 2020, p. 116). Por isso, fui obrigada a fazer o caminho de volta, visitar medos e angústias, atravessar o deserto (KRENAK, 2020), fazer *Sankofa*¹³, voltar atrás e buscar o que havia esquecido para continuar a caminhar.

Para além das consequências psíquicas, emocionais, físicas e econômicas – foram tantas e de tantos tipos –, houve um impacto enorme no trabalho e nos estudos, o que foi sentido não só por mim, mas também por algumas entrevistadas. Nem todo ambiente doméstico estava preparado para receber uma longa jornada de estudo e trabalho. Deficiências no suporte de equipamento e tecnologia¹⁴ e grande quantidade de pessoas convivendo na mesma casa e no mesmo horário: essas foram algumas das coisas que dificultaram a pesquisa. Algumas falas foram perdidas ou interrompidas, porque a conexão de internet apresentava instabilidade logo durante a entrevista. O barulho em casa e a presença de outras pessoas por vezes inibiu as participantes, o que pode ter influenciado nas respostas.

¹³ O *Sankofa* é um ideograma, faz parte de um conjunto de símbolos gráficos chamado adinkra, com origem entre os povos de língua Akan, da África Ocidental. É representado como um pássaro que voa para a frente com a cabeça voltada para trás carregando um ovo no bico, representando o futuro. Simboliza provérbios entre o povo Ashante de Gana, significando “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás.” (NASCIMENTO, E., 2008b, p. 32). *Sankofa* é retorno, “[...] significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana.” (GLOVER apud NASCIMENTO, E., 2008b, p. 31).

¹⁴ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad TIC), realizada pelo IBGE no final de 2019, antes do agravamento da pandemia, 12,646 milhões de famílias não tinham acesso à internet em casa. 39,8 milhões de pessoas com 10 anos ou mais não usavam internet e 34,9 milhões não tinham aparelho de telefone celular (ESTADÃO, 2021). Já o estudo realizado pelo Instituto Locomotiva, em março de 2022, demonstrou que 20% das pessoas com mais de 16 anos não têm acesso à internet, 25% estão meio conectados e 26% parcialmente desconectados, por motivos como instabilidade do sinal, velocidade da internet e qualidade do sinal (AGÊNCIA DINO, 2022).

O contexto de distanciamento e isolamento social impossibilitou a realização de entrevistas presenciais, em resguardo a mim e às participantes. Assim, optei pela entrevista *online*. Essa forma tem diversos pontos positivos como uma maior abrangência de pessoas de locais diferentes, redução de gastos financeiros, segurança na participação para ambas as partes – pesquisadora e entrevistadas –, além da diminuição no tempo de produção e coleta de dados, pois não foi necessário deslocamento (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020).

Conforme Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), no entanto, a necessidade de passar uma grande quantidade de tempo expostos às tecnologias pode aumentar o cansaço frente às entrevistas *online*. Isso foi perceptível ao final da conversa, já que a fadiga provocada pela exposição à tela, aliada ao esforço mental exigido nas respostas, parece ter cansado as participantes, mesmo elas ainda mantendo uma animação ao falar.

Utilizar a interação *online* em substituição à face a face favoreceu a gravação da imagem e do som, tudo feito através de uma plataforma. Entretanto, a ideia de estar sendo gravada visualmente, falando sobre um assunto considerado importante e por vezes “polêmico”, além de estarem sendo observadas por mim, a pesquisadora, pode ter ocasionado uma certa vergonha e nervoso nas estudantes, sendo verbalizados em algumas ocasiões.

Acredito que a interação proporcionada e facilitada pelo encontro presencial foi um pouco perdida e limitada, porquanto ficamos presas ao que o retângulo da tela nos permite visualizar. Com isso, uma parte importante da linguagem corporal se perde.

A rotina intensa de trabalho, remoto ou presencial, juntamente às urgências do cotidiano, prejudicou a convergência de horários de pesquisadora e participante. Isso acarretou em contínuas mudanças de horário e adaptação nos instrumentos utilizados. Parte de uma entrevista foi feita com gravação prévia das perguntas e respostas posteriores, via áudio, de forma assíncrona. Dessa maneira, a espontaneidade que se tem com a entrevista síncrona desaparece, favorecendo respostas mais breves, sem tanta profundidade.

Contudo, ainda que eu tenha enfrentado alguns obstáculos no desenvolvimento da pesquisa e na coleta de dados, as entrevistas *online* foram fundamentais para que esta pesquisa pudesse ser realizada, mantendo a qualidade na construção e na produção de dados. Além da preservação da saúde da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA BRASILEIRA, SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL

Primeiramente, inicio este capítulo demarcando um ponto: a história negra não começa com a escravidão. Africanos do continente e da diáspora¹⁵ não tiveram sua história iniciada a partir do sequestro e tráfico de seres humanos escravizados, sendo levados forçosamente para outros continentes do mundo. Há uma verdadeira e longa História antes disso¹⁶. Esse aspecto é só uma pequena parte, não a principal, embora a mais conhecida.

Trago isso pois, ainda hoje, muitos negros da diáspora não conhecem a sua História ou tudo que construímos social, econômica, política e tecnologicamente em termos de conhecimento e civilização. São levados a acreditar que só passamos a existir, enquanto seres humanos, quando Cristóvão Colombo “descobriu” a América (WILSON, 2021). Esse desconhecimento e esquecimento, intencionais, têm sido utilizados e promovidos ao longo de séculos para manutenção social, econômica, política, cultural e ideológica da supremacia branca, em todo o mundo.

Ao esquecimento, Amos Wilson (2021), inspirado em Russell Jacoby, chamou de Amnésia Histórica. Quando, inconscientemente, tentamos esquecer e ignorar o passado, para nos livrarmos do medo, da dor e da ansiedade que aquelas experiências, ainda que não diretamente vividas, causam-nos. Ele aponta que pessoas que sofrem de amnésia social vivem a partir do medo, da ansiedade, do trauma, da negação da realidade e de si mesmos. Esquecem a própria localização no espaço e no tempo, uma vez que, para ele, a história é também um conceito matemático e geométrico. Todavia, está igualmente conectada ao poder, à economia, à política e à dominação. Amos Wilson (2021) enfatiza que as deturpações, as escamoteações e a reprodução falseada da história africana e afrodiáspórica têm finalidades econômicas, políticas e sociais vitais para a supremacia branca, por isso

¹⁵ A afrodiáspora é “[...] toda região fora do continente africano formada por povos africanos e seus descendentes, seja pela escravização entre os séculos XV e XIX, seja pelos processos migratórios do século XX. Ou seja, considerando a divisão do continente africano em cinco regiões – África Setentrional, África Ocidental, África Oriental, África Central e África Meridional -, podemos nomear aqui a reorganização em outros continentes como a sexta região, a afrodiáspora: a “África fora do continente”, sua cultura e sua história.” (NOGUERA, 2014, p. 40).

¹⁶ Para conhecer um pouco mais sobre a história africana ver Diop (1974, 2014, 2019), Elisa Nascimento (2008a), El Fasi (2010), Mokhtar (2010), Niane (2010), Moore (2010, 2012), Noguera (2014), Jackson (2020), José Macedo (2020), Houston (2021), Raawiya (2021) e James (2022).

o distanciamento forçado e as distorções mentais dos sujeitos africanos, continentais e em diáspora, em relação a ela. Ele afirma não ser à toa sermos

[...] levados a pensar que, antes da escravidão, éramos essencialmente invisíveis e culturalmente selvagens e só alcançamos visibilidade e civilidade quando o europeu entrou em cena. Muitos de nós tentam reprimir qualquer conhecimento de nossa experiência escravizada na América. (WILSON, 2021, p. 79)

Como esta dissertação, inevitavelmente, precisará falar sobre a história do Brasil e, por consequência, do período escravocrata e tudo que ocorreu depois, recuso-me a começar a partir da escravização. Eu declino em continuar originando nossa história a partir de uma pequena parte – porém a mais dolorosa. Dessa forma, para tentar não contribuir com a perpetuação dessa amnésia social, principio apresentando outras informações, que, talvez, você, leitor, não conheça.

O berço da humanidade e civilizatório tem suas origens no que hoje conhecemos como África – o continente mais antigo do mundo (MACEDO, J., 2020)¹⁷. Os seres humanos e as diferentes raças se desenvolveram a partir das pessoas de pele preta que habitavam o continente africano¹⁸. Desse modo, os povos leucodérmicos¹⁹ (brancos), como são chamados por Carlos Moore (2012), surgiram inesperadamente, cerca de 15.000 a 25.000 anos antes da Era Comum (AEC), a partir de populações pretas (melanodérmicas)²⁰ que migraram²¹, no período Paleolítico Superior – mais ou menos 50.000 a 10.000 AEC –, de África para o norte, rumo ao Mar Báltico. Em virtude de mudanças climáticas se transformaram, ao longo dos anos, no que conhecemos como os brancos alpinos e nórdicos. Os povos amarelos vieram depois, cerca de 12.000 a 20.000 anos AEC. Segundo José Macedo (2020, p. 16),

É provável que a longa permanência nas zonas frias possa ter contribuído para tornar mais clara a cor da pele, afinar o nariz e aumentar a pilosidade e a adiposidade, a fim de que os caçadores e coletores emigrados da África resistissem aos rigores das baixas temperaturas do território europeu. Por outro lado, a adaptação ao sol intenso e ao clima úmido das zonas tropicais e equatoriais acentuou a pigmentação escura, o alargamento das narinas e a adaptação das glândulas sudoríparas dos africanos atuais.

¹⁷ De acordo com José Rivair Macedo (2020), a formação da superfície africana data de 3,6 bilhões a 300 milhões de anos, quando se juntaram e formaram a cordilheira do Cabo Fold Belt e os Montes Atlas, na África do Sul e no Marrocos, respectivamente, na parte norte do continente.

¹⁸ O ser humano moderno, como conhecemos, surgiu no leste africano, a minimamente 200 mil anos (RAAWIYA, 2021).

¹⁹ Termo que referencia a falta ou a baixa presença de melanina, de pigmentação na pele. A melanina é uma substância no corpo responsável por escurecer partes como pele, cabelo, pelo, olhos etc.

²⁰ Presença de pigmentação na pele, uma maior quantidade de melanina.

²¹ Essas migrações se davam por diversos motivos, sobretudo por pressões sociais e climáticas (RAAWIYA, 2021).

Em outras palavras, o aparecimento das populações brancas e amarelas foi resultado da despigmentação das populações pretas migratórias, associada às condições climáticas (DIOP, 2019). Foi no espaço africano e a partir de pessoas pretas que a humanidade se desenvolveu, bem como a sua cultura e a transmissão dela. Desse modo, “Foram os hominídeos e os primeiros homens africanos que, pelas descobertas, tentativas e erros, acumularam a experiência ancestral transmitida a todos os seres humanos.” (MACEDO, J., 2020, p. 17).

Cheikh Anta Diop (2019) fez um longo estudo sobre a origem dessas diferentes populações, investigando e situando, inclusive, o surgimento do patriarcado e do matriarcado na antiguidade²². Contudo, até a invasão, a colonização perpetrada pela Europa ao continente africano e a ocorrência da escravização, a civilização e o desenvolvimento da filosofia, arquitetura, cultura, medicina, tecnologia, dentre outros, deu-se em África, principalmente em Kemet (KMT)²³ - Antigo Egito (RAAWIYA, 2021).

A civilização Nilótica-Sudanesa foram as primeiras do mundo – ascendentes da Etiópia e do Antigo Egito. Kemet “[...] esteve na origem de um sistema filosófico elaborado” (DIOP, 2019, p. 53), e é de lá a fonte da ciência, onde filósofos gregos iam para beber – e posteriormente se apropriar – do conhecimento egípcio (NOGUERA, 2014); é, pois, considerada a civilização africana mais importante (MACEDO, J., 2020). Assim como essa, diversas foram as civilizações e reinos existentes: Cartago (814 AEC – 146 AEC), Gana (700 – 1250 EC), Mali (1230 – 1670 EC), Songai (1460 – 1591 EC), dentre tantos outros. A criação da cerâmica, por exemplo, ocorreu no Saara Central, em cerca de 9.300 AEC (MACEDO, J., 2020). Existem evidências científicas sobre a existência de culturas africanas organizadas e complexas, que se relacionavam de forma harmônica com a natureza, sem utilizar os recursos naturais de forma desmedida, desde o seu princípio (RAAWIYA, 2021). Os primeiros relógios, a divisão do dia em 24 horas, o primeiro alfabeto chamado *Medu Neter*, primeiras universidades, enfim, diversas coisas que conhecemos atualmente tiveram origem em África (RAAWIYA, 2021).

Em suma, muitas civilizações e impérios prosperaram até a invasão árabe – no século VII - e os posteriores sequestro e usurpação pelos europeus, entre os séculos XV e XVI (DIOP, 2019). À vista disso, entretanto, como nos disse Fanon (2008, p.

²² Isto pode ser lido em seu livro *A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica*.

²³ Kemet significa Nação Preta ou Nação dos Pretos.

119), “O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata”, e cuja grandiosa história foi escondida e falseada para continuarmos acreditando no que inventaram sobre nós. Contudo, “[...] recuso com todas as minhas forças esta amputação” (FANON, 2008, p. 126).

2.1 DISCUSSÕES SINTÉTICAS SOBRE RACISMO, RAÇA E QUESTÃO RACIAL

O racismo moderno, como entendemos hoje, não surgiu na Antiguidade, embora se tenha conhecimento de práticas racistas discriminatórias de gregos e romanos contra egípcios (DIOP, 2019; MOORE, 2012). Existiu, porém, na antiguidade, uma espécie de protorracismo²⁴, que culminaria no racismo moderno (MOORE, 2012). Não é minha intenção, no entanto, discutir aqui as teorias de Carlos Moore sobre a gênese do racismo, mas concordo com o autor quando ele ressalta o aspecto histórico e distingue o racismo anglo-saxônico dos países latino-americanos. Para ele, o primeiro é fincado na ideia de pureza racial, enquanto o segundo é baseado no fenótipo²⁵, na aparência física. Todavia, ambos são variações e têm origem no protorracismo pré-capitalista e pré-industrial²⁶. Logo, “[...] a escravidão dos africanos tanto pelos árabes quanto pelos europeus é racial; de maneira que o racismo está presente na **eclosão** da própria Modernidade capitalista.” (MUNANGA, 2012, p. 15, grifo do autor).

Posto isso, racismo aqui é entendido enquanto uma ordem sistêmica e estrutural em si, que atravessa a cultura, a economia, a política e as sociedades de forma absoluta, com caráter histórico, e que executa diferentes funções para favorecimento do grupo hegemônico. Ele se instrumentaliza institucionalmente como

²⁴ Moore (2018, p. 182) afirma que “[...] os protorracismos da antiguidade foram a consequência residual mais duradoura das ferozes lutas pela posse dos recursos naturais, ocorridas entre quatro e cinco mil anos atrás, quando as duas raças leucodérmicas derivadas do povo primordial melanodérmico se encontraram pela primeira vez com este. [...] e sabemos qual foi o desenlace invariável: em quase todas as regiões mencionadas, os povos melanodérmicos foram despojados de seus territórios ou submetidos a uma mestiçagem violenta na época.”

²⁵ O fenótipo é a forma como os genes (genótipo) se expressam. São as características físicas, morfológicas e comportamentais.

²⁶ Carlos Moore argumenta que as relações raciais anglo-saxônicas (a partir da biologização do racismo e de sistemas de segregação racial) é fruto da Modernidade industrial capitalista, enquanto o dos países da América Latina é baseado no fenótipo pois surge a partir de “[...] realidades culturais e estruturais pré-modernas, pré-capitalistas e, conseqüentemente, pré-industriais.” (MOORE, 2012, p. 17). Para o autor, o racismo é histórico e fenotípico antes mesmo de ser ideológico e transformado em político e econômico, a partir da biologia.

tal por meio do imaginário social e ideológico, com o objetivo de monopolização dos recursos da sociedade por parte do grupo dominante. Atua de modo a preservar e a estender privilégios sociais, poder político e supremacia, que são passados de geração a geração. É, portanto, uma estrutura autônoma, que “antecede sua própria definição” (MOORE, 2012, p. 31) e cria os “[...] próprios modelos ideológicos de sustentação e não uma formação subalterna de qualquer outra estrutura” (MOORE, 2018, p. 165). Desse modo,

[...] abarca toda a sociedade e se mantém graças a diversos mecanismos de exclusão da raça subalternizada, que se vê afligida com todos os índices de uma inferioridade concreta em todos os domínios. De modo correspondente, ele outorga à raça dominante uma superioridade concreta, efetiva e visível em todos os compartimentos da sociedade. Essa supremacia concreta adquirida ao longo de séculos de dominação, que alimenta o ego narcisista (individual e coletivo) do segmento racial dominante, permite que este se projete como geneticamente superior. (MOORE, 2018, p. 164)

Para Clóvis Moura (1994), o racismo moderno desponta com o capitalismo, sendo, portanto, um dos braços ideológicos dele. Para ele, é uma ideologia de dominação étnica, política e econômica. Assim, seria um

[...] multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de ‘raças eleitas’.

Com a montagem do antigo sistema colonial e a expansão das metrópoles colonizadoras, esse racismo se desenvolveu como arma justificadora da invasão e domínio das áreas consideradas “bárbaras”, “inferiores”, “selvagens”, que por isso mesmo seriam beneficiadas com a ocupação de seus territórios e a destruição de suas populações pelas nações “civilizadas”. (MOURA, 1994, p. 29-30)

Discordo, no entanto, da abordagem que coloca o racismo moderno como produto da ciência, pois considero o oposto, que o chamado racismo “científico” é resultado do racismo. Foi uma forma encontrada para estruturar pensamentos e ideologias que já estavam presentes, antes mesmo de sua ordenação científica. O grupo branco, à época do racismo científico, já estava organizado econômica, política e socialmente em torno da própria supremacia. Ele se utilizou da ciência para legitimar e justificar a colonização, a escravidão e suas posteriores manutenção e consequências. Por isso, o racismo, por meio dos brancos europeus, formou as bases para ser validado e justificado a partir do conhecimento científico.

Nesse sentido, oponho-me também aos conceitos que posicionam o racismo somente no campo ideológico, posto que é produto histórico e não de construção intelectual (MOORE, 2012, p. 233). Ele envolve termos práticos, concretos, diz respeito à distribuição e ao monopólio de recursos, sobre acesso à educação, a

serviços sociais, ao poder político, ao capital, ao emprego, ao lazer e ao direito de tratamento equitativo perante o sistema penal. Enfim, trata sobre humanidade ou sua considerada ausência.

O racismo, portanto, estruturou as instâncias econômica, política, cultural, militar e parte de uma defesa e solidariedade endógenas, intragrupo, para preservação, captação, controle e repartição de recursos básicos. A suposta superioridade racial não fica apenas no campo ideológico, de modo que, na realidade, na vida concreta, o racista “[...] vive uma vida efetivamente superior à daqueles que oprime.” (MOORE, 2012, p. 230).

Octávio Ianni e Carlos Moore concordam sobre o lugar ocupado pelo racismo no mundo moderno. Para o segundo, é central na modernidade e no capitalismo, sendo o mais difícil de ser combatido. Já para o primeiro, “[...] a história do mundo moderno é também a história da questão racial, um dos dilemas da modernidade.” (IANNI, 2004 apud MOORE, 2012, p. 232).

Dito isso, é, partindo desses entendimentos, que refletiremos sobre a história do Brasil. A escravização de africanos ocorrida neste e em outros países da América é reflexo de uma lógica raciológica que já existia (MOORE, 2018), por isso a facilidade encontrada pelo racismo para se transformar e perpetuar ao longo da história. Discuto, aqui, sobre o racismo antinegro. Mais recentemente, ele se consolidou, da forma como conhecemos, “[...] por meio do exercício da agressão, da conquista, da dominação ou do extermínio” (MOORE, 2018, p. 190) dos povos africanos e dos povos originários desta terra.

Estruturaram-no e o definiram em torno da ideia de raça biológica, todavia, a “raça” se transfigurou e ultrapassou o pensamento biológico. Temo-la enquanto dado histórico e social, que está presente no cotidiano, nas relações, no imaginário social e nas estruturas que conformam acesso aos bens mais básicos. Logo,

[...] existe de forma concreta e prática como marcador social/estrutural. É uma realidade social definidora que regula as relações políticas, sociais, econômicas e culturais entre os grupos humanos, que ostentam entre si características fenotípicas diferentes. Não se fundamenta nos marcadores biológicos, mas nos fenotípicos. Ou seja, nos marcadores visíveis e tangíveis por meio dos quais os seres humanos hierarquizam-se, valorizam-se ou estigmatizam-se racialmente. (MOORE, 2012, p. 166)

É da Europa que parte a criação das “raças”, a partir de conceitos zoológicos e botânicos, que transportado para as ciências humanas, sobretudo para a filosofia, separa a humanidade em três raças, na qual a branca ocupava a posição superior. É

da “ciência” raciológica que surge o negro, cientificamente, como ser inferior (MUNANGA, 2002). Ancorados também na ideia do homem enquanto ser racional, capaz de dominar e transformar não apenas a natureza, o território onde vive, mas também a própria natureza humana. Nesse sentido, alguns seres seriam mais racionais e mais progredidos que outros, e estes estariam mais aptos, naturalmente, a exercer dominação (SANTOS, 2002).

Foi no período Iluminista europeu, entre os séculos XVII e XVIII, que as teorias racialistas²⁷ se desenvolveram e se aperfeiçoaram, divididos entre monogenistas²⁸ e poligenistas²⁹, esses últimos ganham corpo apoiados nas evidências sobre hereditariedade e idade da Terra. No século XIX, têm suas ideias fortalecidas, utilizando pela primeira vez o termo raça para se referir a diferenças físicas hereditárias e passam a compreender a desigualdade social como prova das diferenças raciais (SANTOS, 2002).

Desse modo, a raça branca, europeia, seria a vencedora natural da luta pela vida, destinada ao comando, e sua sociedade – europeia – e modos de vida seriam o reflexo dessa natureza superior, enquanto a raça negra seria a inferior, a obediente, e o continente africano o berço dessa inferioridade. Isso demarcaria uma origem civilizatória comum, à raça branca, e ela teria a responsabilidade de ajudar os outros povos a alcançarem sua grandiosidade, caso o seu sangue fosse preservado. Consequentemente, o negro não o teria preservado, e por causa disso a colonização e escravização se justificariam (SANTOS, 2002).

É nisso, pois, que consiste a Questão Racial tratada neste trabalho. Traduz-se nas relações entre as raças – branca, negra, indígena e amarela – e na forma como se constituíram ao longo da história, acarretando na invasão de territórios de povos nativos, com o intuito de colonizar, de assimilar e de exterminar os corpos, em

²⁷ Para aprofundar o conhecimento sobre o “racismo científico” e as teorias racialistas na Europa e no Brasil ver Lilia Schwarcz (1993), Alberto Guerreiro Ramos (1995), Gislene Aparecida dos Santos (2002) e Kabengele Munanga (2008).

²⁸ Para os monogenistas, os seres humanos derivavam de uma origem comum, todavia, alguns estavam mais próximos do Éden, sendo, portanto, mais perfeitos – os brancos – e outros menos perfeitos por estarem mais distantes – os negros. Isso ocorreria em virtude da degeneração desses últimos, apoiavam-se, para isso, em argumentos climáticos, geográficos e culturais para explicar as diferenciações (FARIAS, 2018; SANTOS, 2002).

²⁹ O poligenismo acreditava na origem distinta dos seres humanos e que esse princípio diferenciado seria o responsável pela existência de raças diferentes. Ele se utilizou de argumentos biológicos, vindos, por exemplo, da frenologia e antropometria – que avaliavam a capacidade humana a partir do tamanho e proporção do crânio de diferentes povos – para ratificar a inferiorização negra (SCHWARCZ, 1993).

diferentes níveis. Não se trata de uma questão negra ou sobre o negro, mas sobre as relações raciais. É, sobretudo, na dinâmica desenvolvida pelos brancos contra os povos negros e indígenas que se dá a questão racial, tendo em vista que foi por meio do racismo que se invadiu, colonizou-se e se escravizou esses povos, utilizando-se, posteriormente, das ideias de raça para justificar e perpetrar essas ações. É a partir desse passado recente, que ainda se faz presente, bem como da escolha de um Estado genocida, que decidiu continuar operando sobre termos racistas e desumanizantes, que temos a questão racial brasileira. É sobre ela que nos debruçaremos.

Assim, partiremos, agora, para o território de Pindorama³⁰, discutindo sobre a construção desses aspectos sócio-históricos e raciais referidos e suas consequências, na criação do que chamamos, hoje, de Brasil.

2.2 BREVES REFLEXÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E RACIAIS DE UM BRASIL REVISITADO

O que conhecemos como Brasil já existia antes de 1500, século XVI. Antes da invasão portuguesa, naquele ano, ao território de Pindorama, já existia vida nesta Terra. Ela era ocupada e cuidada por povos nativos, que tinham uma relação intrínseca com o que entendemos por natureza, pois, para eles, como nos conta Ailton Krenak (2020, p. 17), “Tudo é natureza. O cosmo é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.”.

O nome “índio” foi dado pelos colonizadores. Para Kaká Werá Jecupé (1998), os povos tradicionais dessa terra não se nomeavam desse modo.

O nome ‘índio’ veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito ‘índio’ habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da Tradição do Sol, da Lua e do Sonho. (JECUPÉ, 1998, p. 13)

Amos Wilson (2021) nos disse que um nome está diretamente ligado ao papel social de um povo. Portanto, quando alguém externo o muda ou o renomeia, está tentando transformar também o papel e a posição que ele ocupa. Dessa forma, não foi à toa a nomeação dada pelos europeus aos povos nativos, mas parte estratégica de um projeto de dominação e colonização.

³⁰ Nome original do Brasil dado por alguns povos indígenas, substituído por outros nomes dados pelos portugueses após a invasão e colonização. Significa “terra das palmeiras” em tupi-guarani (RAMOS, J., 2020).

Schwarcz (2015) relata que a ocupação portuguesa nesta terra veio juntamente a uma cruz pregada no alto e a uma missa, representando, assim, a legitimação da Igreja às invasões perpetradas pelos europeus. Em 1501, chamaram esse lugar de Terra dos Papagaios e Terra de Vera Cruz e, um ano depois, passaram a explorar o pau-brasil. A primeira recepção dos nativos foi interpretada como um encontro pacífico branco com o “bom selvagem” brasileiro. Isso acarretou uma compreensão falseada, porquanto acreditavam que a religião cristã havia unido povos da terra e invasores. Nesse caso, logo atribuíram a este lugar uma natureza pacífica e o colocaram nas mãos de deus, para que pudessem converter os indígenas ao cristianismo.

Em 1512, passaram a chamá-la de Brasil, em meio a uma disputa de poder. Na década de 1530, instalaram-se as capitanias hereditárias para exploração do vasto território. Os membros dessas capitanias tinham poder supremo, podendo, inclusive, atuar na escravização indígena (SCHWARCZ, 2015).

A literatura foi grande responsável pelas imagens construídas e atribuídas ao Brasil e aos nativos. Se, por um lado, a terra era considerada um paraíso, por outro, os indígenas eram tidos como selvagens, desumanos, cruéis e canibais – com registros associando o canibalismo à África. Os rituais eram julgados como diabólicos e perigosos, longe da ideia de deus e salvação pregada pela igreja (MOURA, 2019; NASCIMENTO, A., 2016; SCHWARCZ, 2015).

Ainda segundo Schwarcz (2015), se no período de invasão existiam milhões de pessoas nativas, esse número reduziu drasticamente ao longo dos anos e dos séculos. Em sua dissertação, Ana Flauzina (2006) estima que em 1500 havia cerca de 2.400.000 nativos; e em 1819 esse número não chegava a 800.000. O contato entre portugueses e indígenas produziu mortes em massa, em virtude das doenças contraídas pelos segundos e o extermínio executado pelos primeiros. Diversas guerras foram levantadas como forma de punição aos que não seguiam a fé cristã e os acordos definidos com os europeus. De um lado, acreditava-se que

[...] os nativos eram como rebanhos que precisavam ser ordenados; [...] [por outro] eles não eram humanos e deveriam ser obrigados a ganhar humanidade: além de batizados, tinham que trabalhar para se tornarem homens. Já para a Coroa portuguesa, a guerra, apesar de entendida como um recurso extremo, era utilizada de forma recorrente pelos colonizadores, que, a partir dela, pretendiam provar ‘a inimizade desses povos’ e a ‘fereza dos contrários’. SCHWARCZ, 2015, p. 49)

Nessa contextura, as ideias presentes no futuro “racismo científico”, já foram, nesse período, utilizadas para dominação dos povos. Portugueses definiram a

catequização e um suposto projeto civilizatório para justificar as atrocidades cometidas contra os nativos. Para eles, todas as ações se justificavam em nome da fé. Considerados “rebeldes” e incapacitados para o cultivo, pelos jesuítas, o trabalho forçado indígena passou a ser mal visto pela igreja. No entanto, a escravização dos nativos durou um longo período, e eles resistiram de diferentes formas contra a escravidão (SCHWARCZ, 2015).

Importa pontuar, como já referido, que a invasão à Pindorama perpetrada pelos europeus portugueses, já contava com um caráter racial. Eles já se organizavam em torno de ideias racistas de hierarquização, não apenas relacionadas à fé, mas também à cor dos nativos. É possível perceber em diversos relatos que a cor destes era ressaltada e conectada à modos de vida considerados degenerados e à presença de uma fé que não era cristã (SCHWARCZ, 2015). Desse modo, a ocupação colonial já apresentava características e fundamentações racistas antes mesmo do “racismo científico” e da criação de “raças” distintas e hierarquizadas.

Abdias Nascimento (2016) aponta que em 1530 já se tinha africanos sequestrados trazidos forçosamente para o país com o intuito de serem escravizados. E que, em 1535, o comércio de pessoas africanas já estava organizado, crescendo sobretudo a partir da oficialização do tráfico africano em 1549 (FLAUZINA, 2006). Foram traficados aproximadamente 560 mil africanos no século XVII, totalizando, até o ano de 1850 – com a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz –, 3,3 milhões de pessoas³¹ (FLAUZINA, 2006) no entanto, sabemos que o tráfico não se encerrou com a lei.

Clóvis Moura (2019) destaca que no período escravista ocorreram diversas alterações técnicas, sociais e econômicas no Brasil, em virtude das transformações que estavam acontecendo no mundo, principalmente nos países dos quais o Brasil era dependente. Isso acarretou diferenças e disparidades econômicas e sociais, nas regiões brasileiras – que podem ser percebidas até os dias de hoje. No entanto, apesar das desigualdades e diferenças, o trabalho escravo – com particularidades em cada região –, realizado pelos africanos, foi a base de todo o escravismo e de todo desenvolvimento no país.

O africano escravizado, desse modo, não era dono do próprio corpo, era considerado propriedade do senhor branco, alienado da própria humanidade, já que

³¹ Esses números não são exatos, tendo em vista que, em 1891, Rui Barbosa mandou destruir todas as documentações relativas à escravização no Brasil (NASCIMENTO, A., 2016).

era visto e tratado como não-humano, um objeto. Ainda para Clóvis Moura (2019), as revoltas sociais, políticas e psicológicas dos africanos escravizados se explicam pela violenta dominação perpetrada pelos brancos.

Flauzina (2006) enfatiza que o racismo funda e gesta o Brasil., sobretudo a partir da ideia atribuída aos africanos e ao continente africano de inferioridade. Além disso, diz que a colônia portuguesa pode ser considerada uma instituição de sequestro, que visa controlar, a partir do domínio e conquista do tempo, dos saberes e dos corpos dos sujeitos, com o intuito de conformar e de uniformizar condutas. Se a colônia se ergueu por meio da violência, é através dela também que a colônia vai agir para garantir a sua viabilidade e a sua sustentação. Daniela Ferrugem³² e Loiva Machado (2022) destacam que a estrutura da sociedade brasileira foi construída a partir da hierarquização racial.

Abdias Nascimento (2016) concorda com a ideia de que o africano escravizado – e o seu trabalho – foram decisivos para a fundação do país. Ele ressalta que era a divisão racial que posicionava o local ocupado naquele período, porque eram os europeus (brancos) que dominavam, e eram os africanos (negros) que foram submetidos ao trabalho escravo. O autor aponta ainda que

Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. (NASCIMENTO, A., 2016, p. 59)

Segundo Ana Flauzina (2006), os negros não foram alvos do olhar da igreja católica em suas missões evangelizadoras e catequistas – de dominação e assimilação – para uma possível “salvação” divina. Ao invés disso, foi a própria igreja que ajudou a transformar a visão sobre África num continente perigoso e selvagem, cuja “salvação” só poderia vir da política colonizadora. Essas ideias legitimaram o processo de sequestro, escravidão e colonização dos continentes americano e africano. Abdias Nascimento (2016) reforça essa questão ao destacar o papel da Igreja na instituição escravocrata. Os missionários cristãos ajudaram na colonização de África, tanto no que tange à aculturação quanto no apoio ao tráfico negreiro. A

³² Para aprofundamento nas discussões propostas por Daniela Ferrugem (2022) acerca da questão racial e da questão social no Brasil ver a tese de doutoramento da autora intitulada *A racialização como estruturante da questão social no Brasil: entre silêncios e insurgências na produção de conhecimento no Serviço Social*. Consultar em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10518/2/Tese - Daniela Ferrugem.pdf>.

escravidão para o cristianismo – em suas diferentes vertentes –, em especial para o padre Antônio Vieira, era considerada um caminho possível para o encontro com deus. O autor ainda argumenta que

Fica evidente que a ideologia expressa por Vieira, da aceitação humilde pelo escravo de toda sorte de abusos, mesmo os ‘maus e injustos’, não faz mais concessões à desgraçada vida diária do cativo do que aquela assumida pelo sacerdote protestante. Cristianismo, em qualquer das suas formas, não constituiu outra coisa que aceitação, justificação e elogio da instituição escravocrata, com toda sua inerente brutalidade e desumanização dos africanos. (NASCIMENTO, A., 2016, p. 63)

Em suma, poderíamos dizer que colonização e escravidão não foram processos pensados, legitimados e executados exclusivamente pelos países europeus. O cristianismo e a igreja tiveram papéis importantes nesse período, sobretudo no que tange à defesa e à validação (MOURA, 2013).

Clóvis Moura (2019, p. 262) divide a escravidão no país em dois momentos: escravismo pleno, de 1550 a 1850, e escravismo tardio, de 1851 a 1888. Para ele, é na primeira fase que o sistema escravista se firma. O autor aponta que teve como principais características: produção para exportação, tráfico de africanos a nível internacional, subordinação econômica total à metrópole – isso impediu a passagem do escravismo para o capitalismo dependente –, propriedade latifundiária³³ de escravizados, Estado opressor e violento contra pessoas escravizadas, e a luta radical e ativa dos escravizados contra o sistema escravocrata.

É por meio do trabalho escravo que o Estado se consolida. Utilizando-se da dominação econômica total do escravizado, de abordagens sub-humanas e dos controles social e penal, o Estado se articula de modo a proteger e preservar os direitos dos senhores de engenho. Desse modo, Ana Flauzina (2006) afirma que é o sistema penal, entre 1500 e 1822, que articula o sistema repressivo do país, a partir das relações entre casa-grande e senzala.

O tráfico negreiro garantia um lucro para os senhores e uma mão-de-obra ininterrupta, com a simples troca dos sujeitos escravizados, que morriam ou ficavam inutilizados, por outros que chegavam traficados do continente africano. Abdias Nascimento (2016) argumenta que a proximidade do litoral brasileiro à costa africana facilitou o preço dos escravizados e o seu transporte.

³³ Propriedades agrícolas cuja manutenção e produção dependia exclusivamente do trabalho de pessoas escravizadas.

Já Moura (2019) ressalta o medo que as possíveis revoltas de africanos geravam nos senhores. Cheikh Anta Diop (2019) considera o racismo também como uma reação ao medo, uma ameaça ao que não se pode controlar ou ao que se sabe que pode sair do controle, e salienta que o medo esteve e está presente no racismo de antigamente e no moderno. Célia Marinho de Azevedo (1987) também identificou esse medo nas elites brancas paulistas na transição para o trabalho livre, herdado do período anterior.

À vista disso, em virtude do medo que rondava as autoridades e os senhores brancos e da necessidade de manutenção da coerção para apropriação máxima do trabalho escravo e controle econômico deles, o bom tratamento que os racionalizadores do sistema preconizavam na época, não vigorou. O que se viu foi uma violência exacerbada por parte dos dominadores (MOURA, 2019). Isso faz ruir a ideia que vigorou durante um longo período, até hoje, por sinal, de que a escravização executada pelos portugueses foi mais branda do que a ocorrida nos Estados Unidos, por exemplo (NASCIMENTO, A., 2016). Sobre essa comparação ilógica, Fanon (2008) nos diz que as formas de exploração se parecem, pois encontram justificativas nas “palavras de deus”, a bíblia, e tem como objeto de dominação o homem, por isso, “O racismo colonial não difere dos outros racismos” (FANON, 2008, p. 87).

Assim, como resposta ao sistema escravista e às legislações criadas para controle e repressão, os negros escravizados se organizaram e se rebelaram radicalmente contra o sistema. A resistência negra se deu desde o início do sequestro e do sistema escravista. Foram diversas as formas encontradas para enfrentamento, desde a negação do trabalho (GIACOMINI, 1988; MATTOSO, 1990; MOTT, 1988), o suicídio (MATTOSO, 1990; SOARES, C., 2006), a fuga, o assassinato de senhores, o banzo³⁴ (MATTOSO, 1990; ODA, 2008; SILVA, R., 2017) e as rebeliões³⁵.

Entre as insurgências negro-africanas, temos em destaque a formação dos quilombos em estados como Rio de Janeiro, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, São Paulo, Alagoas, Sergipe, Bahia e Pernambuco. O maior e mais conhecido foi o Quilombo dos Palmares, *N’Gola Djanga*, um “verdadeiro Estado africano”, nas

³⁴ Sobre o banzo, Abdias Nascimento (2016, p. 71) descreve que “Foi o mais triste e trágico tipo de rejeição [...]. O africano era afetado por uma patética paralisação da vontade de viver, uma perda definitiva de toda e qualquer esperança. Faltavam-lhe as energias, e assim ele, silencioso no seu desespero crescente, ia morrendo aos poucos, se acabando lentamente.”

³⁵ Para conhecer a história das rebeliões negras no Brasil, ver: *Os quilombos e a rebelião negra*, de Clóvis Moura, *Revoltas escravas no Brasil*, organizado por João José Reis, *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*, também de João José Reis, e Abdias Nascimento (2019).

palavras de Abdias Nascimento (2016, p. 72). A historiadora Maria Beatriz Nascimento (2018)³⁶ dedicou a vida a pesquisar as histórias dos quilombos no país. Para ela, o quilombo não foi apenas uma fuga, uma rebelião, foi um modo encontrado pelos negros para se organizarem política e socialmente, que tem desdobramentos até os dias atuais. A intelectual ainda afirma que

O quilombola típico, se assim pode dizer, não fugia apenas dos maus tratos e da escravidão. Um homem em condições físicas e psíquicas normais, embora vivendo sob um sistema de instituição vigorosamente opressora, poderia voluntariamente imaginar para si instituições mais de acordo com as suas potencialidades e aptidões, o que era impossível de realizar dentro da ordem social escravocrata. O Quilombo não foi o reduto de negros fugidos: foi a sociedade alternativa que o negro criou. (NASCIMENTO, M., 2018, p. 101)

Por consequência, as rebeliões e os quilombos construídos pelos negros desgastaram o sistema escravista nos âmbitos econômico, político e psicológico. O desgaste econômico se deu por meio dos gastos que senhores tinham com a queima e destruição das fazendas; com a perda de propriedade física (os escravizados fugidos), tendo em vista que eles paravam de trabalhar e deixavam de produzir para os senhores; o baixo preço atribuído a esses escravizados pelo mercado, devido à fuga; despesas para captura de fugitivos, com o tempo em que passavam presos; o Estado ainda precisava pagar para enfrentar os quilombos. O desgaste político ocorreu devido à apreensão ocasionada pelos levantes e insurreições, uma vez que os senhores e o Estado tinham medo de que essas práticas políticas se propagassem. Além disso, o aquilombamento dos negros escravizados, juntamente a outras parcelas da população que também eram oprimidas, demonstravam a possibilidade de criação de sistemas sociais alternativos, nos quais o que vigorava era o trabalho comunitário, e não o escravo. Por fim, o desgaste psicológico se deu durante todo o processo escravista, com mudanças no escravismo pleno e no tardio. No primeiro, considerando a maioria absoluta de negros escravizados em relação aos dominadores, os segundos se valem de legislações repressivas severas para coibir possíveis insurreições, isso em virtude do pavor de rebelião que assolava os senhores. A síndrome do medo vigorou também no escravismo tardio, no entanto, não se deu da mesma forma. Como o número de negros escravizados havia diminuído, enquanto o seu preço aumentou, eles viram a necessidade de estabelecer leis mais

³⁶ Para aprofundar e conhecer os trabalhos de Beatriz Nascimento sobre os quilombos no Brasil, cf. Maria Beatriz Nascimento (2018).

“protetivas”³⁷ a favor dos negros escravizados para preservar-lhes a vida, em razão do alto custo. Em síntese, todas essas ocorrências enfraqueceram, em alguma medida, o sistema escravista (MOURA, 2019).

A segunda fase, o escravismo tardio, perdura de 1851, após a Lei Eusébio de Queiroz, antitráfico, até 1888, com a abolição. Uma característica desse momento é a vinculação do escravismo ao capitalismo monopolista internacional. Clóvis Moura (2019) destaca os principais marcos desse período: relações escravistas, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro; uma quantidade grande de trabalhadores livres; a existência simultânea de relações de produção escravista e relações capitalistas; subordinação nos aspectos industrial, comercial, bancário e de exportação ao capitalismo monopolista exterior, principalmente o inglês; urbanização e “modernização”, com a permanência das relações de produção escravistas; tráfico de pessoas escravizadas entre os estados, não mais internacionalmente, o que acarreta no aumento de preço; importação de trabalho livre em detrimento ao nacional; empresas relacionadas ao trabalho livre e ao escravo; e a luta das pessoas escravizadas agora tinha influência direta do movimento abolicionista, com a eclosão das primeiras lutas dos trabalhadores livres.

O capitalismo brasileiro, nesse sentido, não foi desenvolvido de forma autônoma, pelo Brasil, mas é influído diretamente pelos países capitalistas, iniciando o processo de capitalismo dependente. Há um grande envolvimento por parte da Inglaterra na tentativa de subordinar a economia brasileira ao capitalismo externo. As pessoas escravizadas continuaram sendo consideradas propriedades do senhor branco, uma coisa, objeto, mercadoria. Se antes era objetivo dos senhores de escravos a desarticulação da família negra, nesse período, eles veem nela uma oportunidade de aumentar a reprodução e produção de escravizados, tendo em vista o alto preço cobrado devido às mudanças econômicas ocorridas.

Contudo, embora houvesse uma evidente mudança no que tange à economia do país, as relações desenvolvidas na sociedade permanecem. As bases e as relações que fundaram o Brasil não são alteradas, o que ocorre são novas adaptações e reformulações do sistema, para perpetuar a herança colonial.

De acordo com Ana Flauzina (2006), a política imigratória defendida pelo país, que durou de 1871 a 1920, resguardou a entrada de aproximadamente 3.400.000

³⁷ Como Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários, entre outras.

européus. Essa medida teve como objetivo não apenas inserir e substituir a mão de obra negra por uma vista como mais qualificada, mas também para tentar branquear o país através da mistura de raças. Foi um mecanismo adotado pelo Estado para fortalecer uma política de branqueamento. Ainda de acordo com a autora, a tática imigratória adotada se deu também como forma de limitar a entrada do negro no mercado de trabalho livre, à vista de impedir o alcance de poder por parte desse segmento.

Abdias Nascimento (2016) considera a política imigratória para europeus como um dos braços da tentativa de genocídio da população negra por parte do Estado. O projeto de branqueamento foi iniciado através do estupro da mulher negra, objetivando também a miscigenação. O mesmo projeto se deu com o impedimento inicial da permanência da família negra junta. Isso visava não apenas ao enfraquecimento individual e coletivo dos africanos, mas também a dificultar a reprodução de mais negros no país³⁸. As estratégias de embranquecimento e consequente genocídio ambicionavam a extinção da “mancha negra” no país. Para tanto, diversos intelectuais, inclusive abolicionistas, criaram teorias ressaltando a inferioridade e a degradação do negro para o Brasil, inspirados nas teorias da Europa, que tinham como solução o branqueamento através da miscigenação e da vinda de imigrantes europeus.

Um instrumento utilizado para intensificar esse projeto foi a Guerra do Paraguai, de 1864 a 1870, responsável por uma redução considerável da população negra à época. O Império a utilizou como mecanismo de intensificação do projeto de branqueamento, prometendo a libertação dos negros escravizados que fossem ao campo de batalha (FLAUZINA, 2006). Diversos se voluntariaram ou serviram no lugar de seus senhores para defender o Brasil e, conquistar, consequentemente, a liberdade, mas isso não se cumpriu, ao contrário, muitos foram mortos e os que retornaram foram reescravizados. Assim, a Guerra do Paraguai foi também responsável pelo enfraquecimento do próprio escravismo (MOURA, 2019).

No entanto, há uma diferença na resistência negra nesse segundo período. Se antes as lutas se davam de forma mais radical, por meio de revoltas, no escravismo tardio as rebeliões diminuíram, dando espaço a uma oposição passiva, muitas vezes mediada pelo movimento abolicionista, articulado de forma nacional em 1883, com a

³⁸ Uma outra forma encontrada para limitar o crescimento populacional negro foi o tráfico de mais homens africanos que mulheres.

Confederação Abolicionista. Um ponto notável acerca dos abolicionistas, a maioria membro da elite, é que, apesar de quererem o fim da escravização, queriam também a manutenção do escravizado na posição subalterna na qual se encontravam, visando a continuar o exercício do domínio sobre o corpo negro de diferentes formas. Não queriam, portanto, o rompimento completo com os interesses hegemônicos. Os abolicionistas acabaram servindo como um empecilho para a articulação dos escravizados entre si, sobretudo porque tentavam mediar e controlar a organização negra (FLAUZINA, 2006; MOURA, 2019).

Como pontuado por Clóvis Moura (2019), naquele período, já se iniciava movimentos de resistência dos trabalhadores livres, os operários. Muitos escravizados trabalhavam como operários e tinham, através das entidades representativas de trabalhadores livres, a possibilidade de conseguir o status de cidadão. Isso demonstra as diferentes e as contraditórias relações de produção existentes no escravismo tardio: as relações entre senhores e escravizados e entre patrões e operários: um se rebelando e reivindicando o direito à própria humanidade, à propriedade sobre si mesmo; outro requerendo condições de trabalho melhores.

A partir de 1888, com a chamada Lei Áurea, ocorre a abolição institucional da escravidão no Brasil, de forma exclusivamente jurídica. Todavia, ela não significou a ruptura com os padrões colonialistas e as relações raciais desiguais, ao contrário: desprovido de terra, o negro foi automaticamente exilado. Então,

[...] no mesmo instante ele se tornou o negro indesejável, agredido por todos os lados, excluído da sociedade, marginalizado no mercado de trabalho, destituído da própria existência humana. Se a escravidão significou crime hediondo contra cerca de trezentos milhões de africanos, a maneira como os africanos foram 'emancipados' em nosso país não ficou atrás como prática de genocídio cruel. (NASCIMENTO, A., 2019, p. 87)

Assim, o processo abolicionista brasileiro teve vinculação direta com o desenvolvimento capitalista, em especial a Revolução Industrial, ocorrida no exterior, principalmente na Inglaterra. Havia a necessidade de trabalhadores livres e de mercado consumidor. O apoio inglês para o fim do escravismo no país foi impulsionado principalmente pela demanda de continuar a acumulação capitalista interna, visando ao lucro, já que o capitalismo exterior se desenvolveu também às custas da escravização de africanos.

Se antes de 1888 os africanos escravizados, que se encontravam doentes, idosos e aleijados, eram liberados pelos senhores sem nenhum suporte socioeconômico, o mesmo fato ocorreu com a abolição. Na prática, uma massa negra

foi considerada livre, sem subsídios nenhum para viver uma verdadeira liberdade – muitos tiveram que retornar para trabalhar com os senhores, por não terem condições de se manter dignamente. Em suma, retornaram para as mesmas situações das quais haviam sido “libertos” (NASCIMENTO, A., 2019).

Renata Gonçalves (2018) fortalece o argumento sobre desamparo e marginalização sociais dos negros pós-abolição, enfatizando que os, agora, livres não participaram nem do exército industrial de reserva. Com isso, foram tratados como as classes perigosas, uma ameaça à classe burguesa em ascensão. Os abolicionistas da classe média que, até então, pareciam se “preocupar” com a situação dos escravizados, pós-abolicionismo, viraram as costas, juntamente ao Estado, à Igreja e à classe senhorial, para as condições de vida dos negros. Eles foram levados a habitarem os locais mais precários, dando início às favelas no Brasil.

Em síntese, a colônia, o império e a república fizeram parte de um mesmo projeto, de desumanização do continente africano e apropriação da forma mais extrema do trabalho e dos corpos negro-africanos. Em contrapartida, negaram e demonizaram as crenças, culturas, língua e sistemas filosófico-religiosos africanos (SILVA, A., 2017). Nesse sentido, a formação da sociedade brasileira e suas relações sociais foram fundadas, desde o início, a partir da dinâmica racial, por meio da hierarquização. Este país, desse modo, foi construído fincado na questão racial, tendo como fundamento e projeto o genocídio de povos africanos, continentais e posteriormente da diáspora, e indígenas.

O colonialismo³⁹, perpetrado pelos países europeus sobretudo nos continentes americano e africano, deu espaço ao neocolonialismo, com o avanço imperialista e a intensificação do domínio europeu branco sobre os territórios africanos. Nessa perspectiva, as ideologias racistas que sustentaram e formaram a ciência, entre os séculos XVIII e o início do século XX, justificaram, mais uma vez, o domínio europeu pelo continente. Apoiando-se em supostos valores civilizatórios, construídos por meio da universalização genocida de humanidade e de valores branco-europeus, valem-se

³⁹ Segundo Emmanuel Eze (2001, p. 1), “Por ‘colonialismo’ devemos entender a indescritível crise sofrida e suportada desproporcionalmente pela África em seu trágico encontro com o mundo ocidental, desde o começo do século XV até o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Um período marcado pelo horror e a violência do comércio transatlântico de escravos, pela ocupação imperial da maior parte da África e a administração forçada de seus povos, e pelas resistente e duradouras ideologias e práticas de predomínio cultural europeu (etnocentrismo) e de supremacia ‘racial’ (racismo).” Contudo, considero que o colonialismo não se deu apenas no continente africano, mas também em toda a América e em alguns lugares do continente asiático e oceânico.

do imperialismo, e do seu projeto de destruição, de forma a dominar, invalidar e posteriormente exterminar conhecimentos, culturas e histórias de povos não-brancos. Desse modo, a única cosmovisão válida é a branco-europeia, imposta como universal.

Emmanuel Eze (2001) afirma que o colonialismo e o etnocentrismo, também na sua versão neocolonialista, têm por definição a Europa como modelo de humanidade, modernidade, civilização, cultura e história. Assim, o autor afirma que

já que, para os filósofos da Ilustração, a humanidade europeia não era somente universal, mas a encarnação (e coincidia com) a humanidade em si mesma, o fato de enquadrar os africanos como uma espécie diferente, sub-humana, sancionava, portanto, filosoficamente a exploração dos africanos com métodos bárbaros que não eram admitidos para os europeus. (EZE, 2001, p. 3)

Nesse período, com domínio racial, econômico, político, cultural e ideológico por todo o mundo, as ações de demonização, aniquilamento, deturpação e falseamento da história e da cultura africanas se intensificaram. Era necessário destruir todo e qualquer ideal que ligasse os negros a um passado glorioso, por isso que muitas das informações apresentadas no início deste capítulo não são conhecidas pela grande maioria da população negra no país e no mundo. Foi preciso apagar quaisquer vestígios que negassem a versão europeia que determinava o continente africano e o povo negro continental e da diáspora como inferiores e sub-humanos. A mesma situação ocorre com as ex-colônias europeias. A manutenção da supremacia branca e o desenvolvimento capitalista, portanto, deram-se fundamentados no racismo e no (neo)colonialismo.

2.2.1 O Serviço Social entra em cena

A questão racial brasileira se tonifica e se dinamiza nesse cenário, reatualizando-se conforme o desenvolvimento capitalista e as relações sociais no país. Isso posto, cabe ressaltar dois pontos: 1) o trabalho e sua posterior divisão social e técnica é inevitavelmente transpassado e construído a partir da questão racial; 2) a questão social brasileira, objeto interventivo do Serviço Social, e conseqüentemente do assistente social, tem como sustentáculo a questão racial.

Para Marilda lamamoto (2015, p. 27, grifos da autora) a questão social

[...] é apreendida como o *conjunto das* expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social,

enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Segundo Joseane Santos (2012, p. 18, grifos da autora), ela não é uma categoria, mas um conceito, pois o que realmente existe não é a questão social, mas sim “[...] *suas expressões*, determinadas pela desigualdade fundamental do modo de produção capitalista”. Estamos diante, portanto, de uma problemática.

Quando Josiane Santos (2012) se refere à questão social no Brasil, ela não considera verdadeiramente a questão racial na formação social e econômica brasileiras e as consequências estruturais do escravismo para a constituição do capitalismo no país. Digo isso pois a autora parece ignorar que as desigualdades fundamentais do modo de produção capitalista no Brasil, e no mundo, confundem-se e são permeadas pelas relações raciais e pelo racismo. Ao olharmos para as expressões da questão social, existentes concretamente, percebemos que a questão racial não é só estrutural e estruturante delas, mas também desse modo de produção.

Outro ponto importante é que, quando Santos aborda as particularidades da questão social no Brasil, reporta-se às diferentes formas de exploração do trabalho, destacando “[...] *a flexibilidade estrutural do mercado de trabalho e precariedade das ocupações*” (SANTOS, J., 2012, p. 22). Ocorre que as particularidades existentes não apenas nesse aspecto, mas nas diferenciações do trabalho nas regiões do país, foram estruturadas a partir da questão racial. A flexibilidade e precariedade não atingem do mesmo modo brancos e negros⁴⁰, porque os trabalhadores vivenciam condições específicas relacionadas à questão racial, de classe e de gênero (SILVA, A., 2017).

O trabalho mecânico ou braçal, por um longo período, esteve atrelado à população negra, à escravidão, e, conseqüentemente, à perda de dignidade e liberdade. Isso foi reflexo das marcas deixadas pelo modo de produção colonial-escravista. Com isso, após a abolição, o trabalho precário e braçal continuou a ser substancialmente referido e ligado à população negra. Desse modo, o negro liberto era visto como vagabundo, como apto naturalmente ao trabalho coagido, escravo, o retrocesso da nação; já os imigrantes eram atrelados aos valores de riqueza, trabalho livre, progresso; em suma, eram tudo o que o Estado brasileiro desejava para aquele momento. Não à toa que a classe de trabalhadores livres, operários, como reconhecem Iamamoto e Carvalho (2014), era formada majoritariamente pelos imigrantes europeus. Era a possibilidade encontrada para dar continuidade ao projeto

⁴⁰ Para entender como o racismo conformou o mercado de trabalho brasileiro ver Tereza Martins (2012).

de embranquecimento nacional e ao conseqüente genocídio de negros e negras no país.

Cabe destacar também que a monopolização dos frutos do trabalho, apontada por Iamamoto (2015), desde o período do escravismo foi realizada pelos brancos. Se antes o trabalho negro – não apenas o produto, mas o próprio corpo - era apossado pelos senhores brancos portugueses, com a iniciação do trabalho livre, ainda são os mesmos brancos a monopolizar os recursos, agora como patrões, enquanto o negro ficava com a falsa ideia de possibilidade de venda da força de trabalho. Ana Paula Procópio da Silva (2017) acentuou que a transição para o trabalho livre conservou as mesmas estratificações raciais e sociais encontradas em todo o período colonial, escravista e imperial, só que agora sob uma nova ordem.

Desse modo, a questão social, sobre a qual falam Joseane Soares Santos (2012) e Marilda Iamamoto (2015), é intrínseca à questão racial. Posto isso, pensá-la desvinculada da questão racial é não reconhecer o racismo e os mecanismos discriminatórios e desiguais estruturados desde o início da colonização em torno do trabalho e da raça. As expressões da questão social, portanto, são inegavelmente construídas e transversalizadas pela questão racial. Ignorar isso é negar o racismo que fundou este país e o modo de produção capitalista brasileiro, e a perpetuação de um projeto colonial eminentemente racista que vigora até os dias atuais.

Em razão disso, Renata Gonçalves (2018) concorda com Elisabete Pinto (2003), Tereza Martins (2012), Roseli Rocha (2014), Juliana Oliveira (2015, 2017), Ana Paula Procópio da Silva (2017), Magali Almeida (SOUZA; ORTEGAL, 2017), Aline Correia (2018), Ester Santiago (2018), Daniela Ferrugem e Loiva Machado (2022)⁴¹, autoras do Serviço Social, no que tange à relação direta entre a questão social e a questão racial, e afirma que

[...] a *questão racial* não é apenas expressão da *questão social*, ela antecedeu e, ao mesmo tempo, *sustentou* a conformação do antagonismo entre as classes sociais, isto é, foi *alicerce* da desigual distribuição de riquezas no emergente capitalismo brasileiro. (GONÇALVES, p. 515, grifos da autora)

Intelectuais, dentro e fora do Serviço Social, identificaram e discutiram a questão racial na transição do trabalho escravo para o livre (EURICO, 2017;

⁴¹ Destaco todas essas autoras, pois elas fazem parte de uma crescente no Serviço Social, sobretudo entre assistentes sociais negras, de reivindicar o debate e a fundamentação teórico-metodológicas da profissão por meio também da questão racial. É um movimento que vem se dando a partir de 2010, concomitantemente às transformações ocorridas nos perfis estudantil-universitário e profissional.

MARTINS, 2012; MOURA, 2019; NASCIMENTO, A., 2016; SILVA, A., 2017). Entre eles, Lúcio Kowarick (1994, p. 42) evidenciou que

[...] as relações de produção baseadas no trabalho livre só poderiam ter se desenvolvido se ocorressem transformações no modo senhorial-escravista de dominação, cujas raízes culturais e políticas caracterizavam-se pela intolerância, em face da própria condição de liberdade de todos aqueles que não eram escravos nem senhores. Mesmo livres, eles deviam lealdade e obediência aos potentados, e os parâmetros de subalternidade que norteavam essas relações estavam ancorados no espectro do cativo.

Isso demarca um ponto importante na compreensão do trabalho livre no país: o sistema colonial-escravocrata e a posterior passagem para o trabalho livre e de desenvolvimento do capitalismo no Brasil criaram os “desclassificados” da sociedade. O elemento nacional⁴² foi para os locais cuja economia estava paralisada, exercendo o trabalho mais difícil e com menor remuneração, enquanto o imigrante estava nos melhores postos de trabalho; já o ex-escravizado, livre ou liberto, foi minimamente absorvido por essas áreas, não tendo participado do processo de trabalho disciplinado no país. Por sinal, a renovação contínua da mão de obra imigrante, ocorrida no final do século XIX e início do século XX, praticamente eliminou as chances de emprego para os negros, posto que quando um imigrante saía do posto de trabalho, era outro – italiano, português, espanhol, dentre outros – que assumia. Nisso, o negro foi constante e intensamente excluído dos processos econômicos, ocasionando uma crescente pauperização.

Importa frisar que em São Paulo a população imigrante europeia era a imensa maioria nos trabalhos operários, enquanto os nacionais e os negros ex-escravizados eram excluídos do processo. Já em outros locais, como no Rio de Janeiro, negros e nacionais participaram do trabalho industrial⁴³, ainda que os primeiros em menor escala. É quando a quantidade de imigrantes europeus declina que os estados onde eles estavam mais presentes passa a considerar o exército de reserva, construído historicamente sob a exclusão econômica e social (KOWARICK, 1994).

A ideia de vadiagem, relacionada aos nacionais, perdurou desde o escravismo, uma vez que muitos não queriam se submeter ao trabalho considerado de escravo ou a condições trabalhistas similares a este. Por isso, ficaram no meio termo: nas atividades que não podiam ser executadas pelos escravizados e nas que os

⁴² O autor considera como parte do chamado elemento nacional: pessoas brancas pobres, negros filhos de casais interracialis (branco e negro), pessoas mestiças de ascendência negra e indígena e de ascendência branca e indígena. Os negros eram livres ou libertos.

⁴³ Lúcio Kowarick (1994) retrata essa diferenciação entre as regiões do país.

imigrantes não se submetiam (KOWARICK, 1994). O estigma de vadio se prolongou, caindo, sobretudo, nos negros, nos capoeiristas e nos sambistas, na década de 1930 e 1940, como será retratado posteriormente.

Assim, o discurso contra o elemento nacional se altera, tendo em vista a necessidade crescente de utilização de mão de obra, a partir de 1930. Contudo, até esse processo se consolidar, uma grande massa negra permaneceu sendo considerada mão de obra de má qualidade, embora também fosse explorada e considerada mercadoria para o capital, bem como utilizada para manter o salário dos outros trabalhadores em baixo patamar (KOWARICK, 1994).

Nesse âmbito, cabe um ponto de reflexão: discordo da ideia comumente veiculada de que os negros faziam parte do “elemento nacional” e, conseqüentemente, compuseram a classe trabalhadora naquele período. Como bem explicado por Renata Gonçalves (2018), os negros eram vistos como reserva da reserva, eram os últimos a quem se recorria para o trabalho livre, pois eram vistos como classe perigosa. Eles sequer eram considerados como trabalhadores, de fato. Além disso, a inserção tardia como trabalhadores livres não foi suficiente para retirar a maior parte da população negra da miséria.

Abdias Nascimento (2019), assim como Gonçalves, já havia destacado que a indústria excluía o trabalhador negro, servindo apenas quando tinha um “[...] nível mental e técnico [considerado] superior” (NASCIMENTO, A., 2019, p. 200), todavia, ainda assim, era tratado como “desclassificado”. Eles concordam também no que tange ao racismo perpetrado pelos trabalhadores não-negros, porque eles se beneficiavam diretamente da exclusão dos negros do processo produtivo, por isso, muitos não viam a identificação com os ex-senhores escravistas, atuais patrões, como um problema. Ademais, os imigrantes brancos, partícipes da classe trabalhadora, não apenas se favoreceram com a posição social imputada aos negros, mas também enriqueceram e ascenderam socialmente. Isso demonstra que o racismo está igualmente arraigado na classe trabalhadora.

Perante o exposto, compreendemos que é o racismo que funda e “[...] molda as relações sociais e o processo de trabalho no país” (EURICO, 2017, p. 423), sendo responsável, inclusive, pela hierarquização racial entre a classe trabalhadora. Logo, a questão racial, o trabalho e a questão social se relacionam e se fundem.

É no contexto do racismo científico e de medidas eugênicas e higienistas, a partir de 1930, relativas à política de embranquecimento da população e da tentativa

de impedimento da entrada no país de asiáticos, de judeus e de negros, que o Serviço Social entra em cena. Segundo Camila Ferreira (2010), a Constituição Federal de 1934 determinava como responsabilidade dos governos municipal, estadual e federal

assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar; estimular a educação eugênica; amparar a maternidade e a infância; socorrer as famílias de prole numerosa; proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual; adotar medidas legislativas e administrativas a restringir a mortalidade e morbidade infantis; cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais. (FERREIRA, 2010, p. 106)

A Constituição tem como marca a atribuição de um viés doutrinário, reformista e conservador para a profissão, que moraliza a questão social e utiliza a assistência social para intervir na vida dos trabalhadores (GONÇALVES, 2018). No entanto, a relação entre Serviço Social e eugenia não se dá só a partir da Constituição. Conforme a autora, representantes da Liga Brasileira e da Liga Paulista de Higiene Mental, do Instituto de Organização Racional do Trabalho e da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, participaram ativamente na ordenação dos serviços sociais e do papel do Estado no que tange a eles. As ideias higienistas e eugenistas foram organizadas no livro *Serviços Sociais*, de 1937, estabelecendo uma relação entre pobreza e doença, utilizando-se, inclusive, da antropometria para evitar as chamadas “doenças sociais”.

A política imigratória eugenista para branqueamento da população brasileira continuou mesmo após a Segunda Guerra Mundial, da qual o Estado nazista alemão saiu perdedor. Ferreira (2010) destaca que foi a chamada eugenia profilática positiva, com foco na higiene individual e coletiva para resolver problemas como bons costumes, doenças físicas e psíquicas e o casamento interracial⁴⁴, a mais presente no Serviço Social, em sua origem.

Há naquele período uma intensa associação da pobreza com a doença, como dito. Os pobres eram pobres em virtude da sua considerada inferioridade, logo, se a maior parte deles eram negros, a subalternidade estava, com base nesse pensamento, intrinsecamente relacionada à população negra. Conforme a *Revista Serviço Social*, era nesse aspecto que o assistente social trabalharia: se pobreza e falta de higiene causam doença, “entendia-se que para promover a saúde e prevenir

⁴⁴ Para os eugenistas e higienistas da época, o casamento deveria se dar entre pessoas de mesma raça, altura, cor, nacionalidade, religião e classe social, pois, caso contrário, seria um obstáculo para o progresso da nação (FERREIRA, 2010).

a doença, era preciso combater a ignorância” (BOARINI apud FERREIRA, 2010, p. 110). Posto isso, o assistente social atuaria no combate à “ignorância” nas famílias e nas escolas, por meio da tutela, da vigilância e do controle, com um caráter evidentemente interventivo e ideológico, rejeitando, com isso, que as desigualdades sociais, como a pobreza, eram derivadas sobretudo do racismo fundante da sociedade brasileira e das disparidades sociais intensificadas pelo modo de produção capitalista.

Alberto Guerreiro Ramos (1995) já havia identificado esse direcionamento na teorização da realidade brasileira, entre 1930 e 1937, e enfatiza que foi elegida a psicologização dos processos sociais na interpretação e na prática política da realidade. Nesse sentido, a tutela da população se deu através das pessoas consideradas “mais aptas” – brancas e de classe média e alta – para transformar “[...] o caráter do povo, pela educação” (RAMOS, A., 1995, p. 96).

Contudo, é a partir do Estado Novo (1937-1945) que se tem a adesão oficial à democracia racial. Se antes a miscigenação era vista como uma das causas para a degenerescência brasileira – devido à influência racial e cultural africanas –⁴⁵, com o mito da democracia racial, ela passa a ser vista como possibilidade. É Gilberto Freyre quem tenta romper com essa ideia anterior, atribuindo ao mestiço e à mestiçagem o suposto caráter harmônico das raças no país. Desse modo, a teoria Freyriana ocasionou um falseamento no imaginário, sobretudo internacional, de que o Brasil era um país igualitário para todas as raças. Todavia, de acordo com Gislene Santos (2002, p. 150),

Em Freyre, o negro continua sendo objeto, complemento para o branco que se sobrepõe a ele do alto dos casarões, das casas-grandes e que olha, a distância, para as senzalas. Passa-se, então, a uma apologia da mestiçagem, não na prática, mas na teoria, na qual ela é reconhecida como elemento básico da composição do povo brasileiro.

Gilberto Freyre atribui esse caráter mais ameno à escravização ocorrida no país, por causa também da ascendência portuguesa que, de acordo com o autor, também foi formada a partir da mistura de povos do norte da África e da Península Ibérica. Com isso, ele demonstra que não se desvinculou de forma radical das teorias racialistas e racistas de outrora. Ao contrário, vale-se da raça, da adaptação climática e da mistura entre raças diferentes – sendo uma inferior e outra superior – para

⁴⁵ Ver Lilia Schwarcz, (1993), Alberto Guerreiro Ramos (1995), Gislene Santos (2002), Kabengele Munanga (2002, 2008) e Camila Ferreira (2010).

legitimar o suposto sucesso do escravismo e da colonização portuguesa em detrimento de outros – inglês, holandês e francês.

Para além disso, Freyre se ancora na antropologia cultural para criar uma cultura da mestiçagem, nacional, dando uma nova cara ao racismo: o negro continua sendo visto como inferior em relação ao branco, no entanto, passa a fazer parte de uma “identidade nacional”, na qual brancos, negros e mestiços vivem sob uma falsa democracia racial. Gislene Santos (2002, p. 161) ressalta, portanto, o caráter dessa falsa democracia racial: “[...] raça e cor não são abertamente mencionadas (é um assunto de alcova) desde que cada qual obedeça aos limites estabelecidos pelo caráter de sua cultura, de sua origem étnica, de sua cor”. Ademais, o pensamento de Gilberto Freyre busca escamotear as desigualdades raciais inerentes à sociedade brasileira, preservando, de novas formas, a ordem corrente.

Sobre o mito da democracia racial, Abdias Nascimento (2016) nos diz que não passou de mais uma estratégia de genocídio perpetrado pelo Estado brasileiro, que agora, implicitamente, mobilizaria diversos instrumentos ideológicos, políticos e midiáticos para transformar o “valioso elemento negro” em branco. Essa transformação não ocorreria por meio do acesso aos privilégios sociais, do poder político e econômico, mas através da miscigenação, da assimilação e do embranquecimento intelectual, estético e psicológico. Ele diz:

Devemos compreender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra [...]. Monstruosa máquina ironicamente designada ‘democracia racial’ que só concede aos negros um único ‘privilégio’: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como *assimilação*, *aculturação*, *miscigenação*; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes.

Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTO, A., 2016, p. 111-112, grifos do autor)

É importante compreender que a ideia falseada de democracia racial e o culto à mestiçagem como mecanismos de embranquecimento não se findaram com o correr dos anos e com as crescentes evidências do racismo e da desigualdade racial presente na sociedade brasileira. Longe disso, as estratégias foram renovadas e readaptadas, todavia, o interesse e o objetivo final permanecem os mesmos. Em suma, o mito-ideologia da democracia racial (MOORE, 2012) se conservou, nos dias atuais, como símbolo das relações raciais do Brasil, agora ajustado aos novos tipos de relações sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas presentes.

No Estado Novo, a igreja se une novamente ao Estado, com a continuidade da transformação da questão social em questões morais. As Escolas de Serviço Social, já atuantes, são fundamentadas a partir desse pensamento e têm como atribuição profissional harmonizar a sociedade e promover um país católico (GONÇALVES, 2018).

Como Camila Ferreira (2010) descreve, a *Revista Serviço Social* vinculou as ideias do mito da democracia racial aos valores cristãos, utilizando-os como justificativa para a falsa harmonia entre as raças. Os assistentes sociais da época, imersos nesse mito-ideologia, fecharam-se ainda mais para a realidade social e racial brasileira, ademais, eram também reprodutores do pensamento racial vigente. Assim, apegaram-se ao mito e à mestiçagem para disfarçar as desigualdades raciais existentes. Somado a isso, a assimilação cultural em andamento foi reflexo de um processo contraditório e alienante do próprio capitalismo, empregada para garantir a reprodução social capitalista em seus diferentes aspectos. A autora se vale de Octávio Ianni para explicar esse regime, pois, para ele,

O fato de que as relações e estruturas capitalistas criem os elementos culturais (materiais, organizatórios, espirituais e outros) que lhes correspondem não impede que alguns elementos culturais africanos e escravistas também estejam presentes. As relações e estruturas capitalistas têm a faculdade de criar e recriar tanto o que é novo como o que é velho. A heterogeneidade, a desigualdade e a contradição culturais (em termos materiais e espirituais) fazem parte necessária da heterogeneidade, desigualdade e contradição características das relações e estruturas capitalistas. (IANNI apud FERREIRA, 2010, p. 119)

Enfim, a luta de classes no modo de produção capitalista está inevitável e indiscutivelmente atravessada pela questão racial, foram as lutas e as resistências negras que conformaram as classes sociais no país num capitalismo dependente (SILVA; FAGUNDES, 2022). Quando olhamos para a sua formação, percebemos que a classe burguesa, em diferentes países e continentes, é predominantemente branca,

seja no fenótipo, na ideologia, seja na cultura, isto é, é uma classe que propaga, de forma implícita ou explícita, os ideários universais ocidentais – de base branco-europeia – e detém os produtos e os recursos do trabalho social. Enquanto a classe trabalhadora, ou o chamado proletariado, é constituído majoritariamente pelos negros ou não-brancos, que foram e são totalmente destituídos do produto do próprio trabalho (FERREIRA, 2010). No Brasil, isso fica mais evidente quando olhamos para os dados históricos sobre desigualdade racial (e social) no país.

É a partir dessas relações desenvolvidas na colônia, no escravismo e no capitalismo dependente e em ascensão que a questão social e o trabalho se fundamentam. Diante do discutido, não há como negar ou mascarar as relações intrínsecas entre questão racial, trabalho, questão social e luta de classes. Fazê-lo é continuar a perpetuar as ideologias e as práticas racistas presentes na história do Brasil e no Serviço Social, em sua gênese.

Os assistentes sociais serviram, por um longo período, como instrumento de controle, disciplina, tutela e adequação da classe trabalhadora, bem como para propagar, a fim de fortalecer e de contribuir, os ideários dominantes. É a partir da instituição do Serviço Social, enquanto curso superior universitário, que os primeiros assistentes sociais demarcam o caráter branco, classista e católico da profissão⁴⁶.

No entanto, Sebastião Rodrigues Alves, assistente social negro, já enxergava e tentava fazer o que o Serviço Social se negou e silenciou durante a maior parte da sua história: uma análise racial da situação social brasileira, mais precisamente dos negros no país, e direcionar o exercício profissional contra o preconceito e a favor da igualdade. Por outro lado, os outros profissionais acabaram naturalizando a pobreza, uma vez que a maior parte dos pobres eram negros, logo, é natural e moralizado que os pobres sejam negros. O racismo, as desigualdades e, conseqüentemente, a miséria foram naturalizados; havia algo de errado com o negro, não com a desigualdade (GONÇALVES, 2018). Por isso, o considerado lugar social do negro – pobreza, doença, desemprego, escravização – era tido como próprio desse segmento. No mais, Camila Ferreira (2010) destaca que o Serviço Social, em sua origem,

⁴⁶ Isso nos leva a compreender que delegar o Serviço Social ao “*status*” de curso superior foi também uma medida para impedir, consciente ou inconscientemente, o acesso dos negros à profissão. Como pode ser visto nos trabalhos de Daise Natividade e Henrique Cunha Júnior (2003), Nizan Almeida (2014) e Aloisio Monteiro e Luciane Furtado (2013), o campo educacional foi uma histórica evidência das relações raciais desiguais no país.

psicologizou, individualizou e moralizou a questão racial, dando continuidade ao silenciamento.

Se no início a população negra não fazia parte do trabalho disciplinado, tendo sido relegada à reserva do exército industrial de reserva e ao nível mais baixo do proletariado, posteriormente passa a ser “integrada” à identidade nacional. Contudo, as relações raciais profundas e desiguais permanecem e estruturam o “novo tipo” de trabalho. A luta de classe, em diferentes aspectos, produz a formação e o desenvolvimento da classe trabalhadora, “[...] exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 84). Nesse sentido, montam-se as bases de fundação do Serviço Social: a questão social. Para Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho (2014, p. 83), “É nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada ‘questão social’, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado [o assistente social]”.

A questão racial brasileira e o racismo, por sua vez, de acordo com Henrique Cunha Júnior (2008, p. 3)

“[...] é concreto nas situações históricas impostas aos africanos e a seus descendentes, fazendo parte de uma constante imposição de dominação econômica, cultural, social e política. Não se restringe apenas a um problema de classe social clássico, da relação entre possuidores de capital e despossuídos.

Este racismo se executa, então, de forma e aparência silenciosa, sem as sistemáticas explicitadas de outros países com rígidos padrões raciais. Fato que leva por comparações a uma parcela da população não reconhecer a existência do racismo no Brasil.

É dessa conjuntura racial, eugênica, higienista, de branqueamento e, depois, de democracia racial, que o Serviço Social se origina. No seu posicionamento histórico-social, enquanto profissão contraditória e reprodutora das relações sociais, a questão racial – ou a “ausência” dela – toma forma e se fortalece, pelo viés da rejeição e do silenciamento. É fato que muita coisa ocorreu na história do Serviço Social brasileiro, por isso não pretendo aqui esmiuçar todo esse percurso histórico⁴⁷, mas discutir as bases anteriores ao nascimento do Serviço Social no Brasil e a conjuntura de sua gênese.

Dessa forma, importa pontuar que essa perspectiva adotada pela profissão desde a sua origem foi contínua, ainda após o movimento de reconceitualização e a

⁴⁷ Pois apresento em outras partes deste trabalho os outros movimentos históricos ocorridos na profissão.

vertente de ruptura – salvo algumas exceções. Embora tratasse, de forma contida, sobre a questão racial em alguns pontos pós-virada, houve claramente uma escolha por continuar o silenciamento a respeito da questão. Isso está se alterando substancialmente agora, sobretudo a partir da mudança do perfil profissional⁴⁸. É um novo movimento, protagonizado por assistentes sociais negros e negras, que está dando uma outra cara e um novo direcionamento teórico-metodológico e ético-político para a profissão. Entretanto, hoje, não estamos mais apenas como alvo do controle, da tutela, dos ajustes e da caridade, de outrora, estamos também promovendo e possibilitando as transformações, de dentro, como assistentes sociais – professores, pesquisadores, como militantes, como negros.

⁴⁸ Segundo pesquisa recente do CFESS (2022), a profissão continua sendo composta majoritariamente por mulheres (92,92%), entretanto, o perfil étnico-racial mudou, se antes era predominantemente branco (CFESS, 2005), hoje a maioria dos assistentes sociais se autodeclaram pretos, pardos e negros, 50,34%.

CAPÍTULO 3 – DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DO SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL

Olhar para a questão racial e o currículo-formação em Serviço Social permite visitas não só ao currículo estudado, mas também aos marcos jurídico-normativos que fundamentaram essa construção.

O currículo escolar e/ou acadêmico é influenciado pelas diretrizes vigentes para determinado nível, mas também pelo contexto histórico, social e político da sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, os currículos e as legislações educacionais são resultados dos confrontos políticos, teórico-metodológicos e ideológicos travados na conjuntura sócio-histórica e racial do país, exemplo disso foram os tensionamentos feitos pelo Movimento Negro ao longo dos anos em prol do resgate e da incorporação da questão racial negra, da história e da cultura africanas e diaspóricas na educação, visando a projetos educativos outros.

Nilma Lino Gomes (2017) apresentou o Movimento Negro como um movimento educador, um ator político responsável pela discussão de diversos assuntos relacionados à questão racial na vida ordinária e na universidade, isto é, um produtor de conhecimentos teórico-epistemológicos nas diferentes disciplinas científicas. Inserido em diversas frentes, esse movimento mostrou à sociedade e ao Estado as condições socioeconômicas das pessoas negras no país, evidenciando o projeto histórico de genocídio do Estado brasileiro contra pessoas negras (FLAUZINA, 2006, 2014; NASCIMENTO, A., 2016). Ações como os jornais da “imprensa negra” (MOURA, 2002), a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) (GOMES, 2017, p. 29-31; NASCIMENTO, A., 2016) demonstraram que as resistências e as proposições outras sempre fizeram parte da vida de negros e negras, sobretudo desde o sequestro de seus antepassados, a invasão e a colonização do continente africano.

Magali Almeida (2013) ressalta a participação do Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro, no qual estava como vice-presidenta, na organização da Marcha Contra a Farsa da Abolição, em 1988, juntamente às organizações do Movimento Negro. Em 1989, na cidade de Natal, a intelectual e militante aponta a inauguração da discussão sobre Serviço Social e questão racial no VI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS). Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Magali Almeida junto a Fátima Cristina Rangel Sant’Ana defenderam

a tese *O Serviço Social e os bastidores do racismo*, enquanto Maria José Pereira, Matilde Ribeiro e Suelma Inês Alves de Deus defenderam *A questão racial enquanto elemento de uma prática transformadora*, no Pré-CBAS (SILVA, A., 2017).

Essa dinâmica também ocorreu no âmbito da educação, seja pelas vias oficiais seja pelas vias não-oficiais de ensino (GOMES, 2010, 2017; MONTEIRO; FURTADO, 2013). Foram várias as reivindicações, os métodos e as conciliações com o objetivo de institucionalizar e de legislar em torno das relações étnico-raciais. Um dos maiores marcos foi a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003⁴⁹, que estabeleceu no currículo oficial das escolas de Educação Básica (escolas públicas e privadas) a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, alterando, conseqüentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996. Em 2009, é aprovado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) – Decreto nº 6.872 –, com a instituição de ações e de metas em prol da igualdade racial. Em seu anexo, no eixo de educação, há, como um dos planos, a promoção da implementação da Lei 10.639, do Parecer nº 03 de 2004 e da Resolução nº 01 de 2004, ambos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); bem como o apoio a instituições do ensino superior no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão voltados a ações afirmativas para as populações negra e indígena. Um ano após, em 2010, há a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, sob a Lei nº 12.288, em combate à discriminação e à desigualdade raciais contra negros, inclusive nas políticas públicas do Estado. Nesse documento são estabelecidas diversas diretrizes que incluem a área de Educação e, mais precisamente, o ensino superior, desde mudanças curriculares até incentivo a pesquisas voltadas à questão racial. Por fim, em 29 de agosto de 2012, há a promulgação da Lei nº 12.711, conhecida como lei de cotas, já prevista no PLANAPIR, que dispõe sobre a reserva de vagas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes oriundos de família de baixa renda, nas instituições federais de educação superior.

Esses documentos são considerados marcos e produtos das lutas e reivindicações do movimento negro no país no âmbito da educação. Assim como

⁴⁹ Essa, posteriormente, foi substituída pela lei 11.645 de 2008 que também modificou a LDB, acrescentando a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena. Todavia, ainda que tenha oficialmente sucedido a de 2003, é considerada como símbolo das reivindicações dos povos indígenas, enquanto a 10.639 evidencia as lutas do movimento negro. Assim, neste trabalho destaco esta última.

esses, duas referências jurídicas são fundamentais quando se trata sobre a questão racial e a educação superior, a saber: Parecer do CNE/CP (Conselho Pleno) nº 3, de 10 de março de 2004; e a Resolução do CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004. Ambas versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enfatizando também o ensino superior.

O Parecer surgiu através de consulta a organizações do Movimento Negro brasileiro, a militantes, a Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e a professores que já desenvolviam trabalhos voltados à questão, bem como à sociedade de forma geral. Ele estabelece as diretrizes que “[...] não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (BRASIL, 2004a, p. 16). Dessa forma, busca

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (BRASIL, 2004a, p. 2)

Nesse sentido, pretende que as demandas da população negra do país sejam transformadas em políticas públicas de Estado e normatizam diversas determinações, compreendendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os níveis e as modalidades de ensino, o que inclui inegavelmente o ensino superior, tanto a graduação quanto a pós-graduação. Enfatizam “a conexão dos objetivos, das estratégias de ensino e das atividades com a experiência de vida dos alunos e professores [...]” (BRASIL, 2004a, p. 10) e o “Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de [...] estabelecimentos de ensino superior [...], assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial [...]” (BRASIL, 2004a, p. 13).

Alguns pontos devem ser destacados, pois tratam sobre os cursos superiores e, indiretamente, sobre o Serviço Social. O Parecer aponta a necessidade da introdução “[...] de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia [...]” (BRASIL, 2004a, p. 14), dos cursos de professores e

outros profissionais da educação⁵⁰. O documento orienta também sobre a inclusão de conteúdos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e conhecimentos de matriz africana em disciplinas e atividades curriculares, como também de bibliografia acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana nos concursos públicos para admissão de professores. Ele enfatiza sobre a

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004a, p. 14)

Por fim, exige que as avaliações de funcionamento dos estabelecimentos de ensino sejam feitas considerando as determinações do Parecer, além de orientar as suas amplas divulgação e disponibilização para professores, outros profissionais e sociedade de forma geral, para conhecimento, execução e fiscalização.

A Resolução nº 1/2004 institui as Diretrizes Curriculares desenvolvidas no Parecer nº 3 e reforça alguns pontos citados nesse último, como a instituição nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos e a Educação das Relações Étnico-Raciais, nos termos do parecer. Além disso, destaca que o desenvolvimento dessas diretrizes cabe aos conselhos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e a supervisão será feita pelos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas. Ao final, a resolução evidencia os casos de racismo como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme a Constituição Federal de 1988.

É sabida a importância dos documentos apresentados tanto no campo simbólico e subjetivo quanto no real e objetivo para negros e negras do país. Eles foram conquistas necessárias para a população negra de forma geral e para a educação, visto que a institucionalização das demandas e das reivindicações negras marcam não apenas as possibilidades de denúncia, mas o reconhecimento dos processos de sequestro, escravização e violências psicossociais históricas as quais pessoas africanas e afrodiaspóricas têm sofrido ao longos dos séculos. As legislações e as normas são, por sua vez, a tentativa de reparação de um Estado que desde a

⁵⁰ A lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispôs sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, o que coloca, dessa forma, o assistente social como um dos profissionais da educação.

sua existência tem como projeto o genocídio de africanos continentais e da diáspora e dos povos originários de Pindorama.

Não obstante, passados quase 20 anos desde a promulgação da Lei 10.639, a pioneira a versar exclusivamente sobre questão racial e educação, e 18 anos após o Parecer nº 3 e a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, a aplicação desses documentos ainda está aquém do ideal. São vários os esforços tanto na educação básica quanto no ensino superior para efetuar as legislações e as normativas, porém a falta de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira e africana por parte de professores e de outros profissionais da educação tem, por vezes, deturpado o significado desses documentos e ajudado a perpetrar ideias, ideais e imaginários errôneos, em determinadas situações, até mesmo de cunho racista. Fora isso, pouco se sabe a respeito da efetiva aplicação e encenação da Lei 10.639, do Parecer nº 3 e da Resolução nº 1 nas escolas e nas instituições superiores, já que não há mecanismos de controle concretos no que tange à fiscalização dessas normativas. Algumas ações foram tomadas para fiscalizar a encenação efetiva dessas leis, como a do Instituto Búzios intitulada “Campanha Nacional Fazer Valer as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”, que, aliadas a organizações do Movimento Negro brasileiro, propuseram a instauração de um inquérito civil para investigar os estabelecimentos de ensino público e particulares quanto à execução adequada das legislações⁵¹. Foi realizado, inclusive, o Ciclo de Seminários Fazer Valer as Leis 10.639/11.645 nas Instituições de Ensino Superior (IES), em agosto de 2019, na reitoria da Universidade Federal da Bahia, com a presença de diversos professores, profissionais, pesquisadores, gestores e estudiosos da questão racial e afiliados, tanto da educação básica quanto do ensino superior, bem como de militantes de organizações do Movimento Negro. Nesse evento, foi questionado também o cumprimento das legislações pelos cursos de graduação da UFBA, cujos currículos foram analisados e refletidos quanto à efetividade da implementação.

À vista disso, é evidente a importância das legislações e das normativas citadas, para a educação de forma geral. Todavia, é preciso compreender as suas possibilidades e limites. Logo, quando percebemos as possíveis consequências de aplicações adequadas numa educação historicamente criada para deseducar (WOODSON, 2021) e dominar, compreendemos o porquê do não funcionamento e da

⁵¹ É possível conferir o documento na íntegra com as proposições e reivindicações no site do Instituto Búzios: <https://www.institutobuzios.org.br/educacao/>.

baixa adesão eficaz por parte de educadores e de estabelecimentos de ensino, em todos os níveis. Haveria algo de perigoso em propagar as ideias de nomes como Marcus Garvey, Malcom X, Cheikh Anta Diop, Steve Biko, Toussaint-L'Ouverture, Nzinga, Abdias Nascimento, dentre outros? (BRASIL, 2004a, p. 13). Faço minhas as palavras de Abdias Nascimento (2007), em carta ao então presidente Luís Inácio da Silva, sobre o não cumprimento da Lei 10.639/2003:

Reconheço o grande avanço que significa a Lei 10 639/2003, que visa fazer o resgate de nossa história e de nossa memória e torná-las patrimônio cultural de todo o povo brasileiro, mas tenho que elevar a minha voz para dizer que esta lei não está sendo cumprida, ou tem a sua implementação dificultada, por todos aqueles que não querem mudanças nas relações de dominação racial em nosso país.

É certo, pois, que a existência de legislações e normas sobre determinados aspectos não garante as suas efetivas encenações, visto que elas dependem de diversos fatores para serem concretizadas. Mainardes (2009) atenta para as influências da estrutura social, da conjuntura social, econômica e política na formulação das políticas – as diferentes e, por vezes, divergentes forças envolvidas. Além disso, afirma que a organização político-partidária nacional e local e a ingerência de indivíduos, grupos e redes podem interferir na aplicação das políticas educacionais. Sanny da Rosa (2019), firmando-se em Stephen Ball, destaca que elas são um processo complexo e não se restringem à execução de leis e textos normativos. Declara que

Trata-se, antes, de considerar tudo isso como um fenômeno no qual interagem fatores objetivos (materiais, culturais, contextuais) e subjetivos (valores, visões de mundo, histórias de formação dos sujeitos) impregnados nas práticas discursivas e não discursivas dos atores envolvidos. (ROSA, 2019, p. 8)

Assim, questões ideológicas, políticas, sociais, históricas, econômicas e raciais se influenciam e determinam como se dará o jogo político presente também nas políticas educacionais.

3.1 DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DO SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APARIÇÃO DA QUESTÃO RACIAL

Compreender a questão racial no currículo-formação em Serviço Social é olhar para os principais documentos jurídico-normativos da categoria, que orientam a formação profissional e o exercício do trabalho. Nesse âmbito, entendo que formação e trabalho são complementos e esse, última consequência direta do primeiro.

Para entender como a questão racial aparece nesses documentos, analiso o Código de Ética do Assistente Social de 1993, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social do Ministério da Educação (MEC), 2002 – comparando-as às proposições de 1999 pelos especialistas em Serviço Social do MEC – e, por fim, apresento algumas reflexões acerca de documentos e de ações construídos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), responsáveis pelas orientações no que tange à área acadêmico-científica e ao exercício profissional do Serviço Social.

Assim, investigo os aspectos ético-políticos, de formação e prática, apreendendo o posicionamento do Serviço Social nesses movimentos, considerando a questão racial como central para a análise.

3.1.1 Código de Ética do Assistente Social (1993)

Entendemos que um código de ética profissional existe para orientar eticamente o exercício do trabalho de determinada categoria, reunindo em seu conjunto as normas éticas consideradas importantes que fundamentam aquela profissão. Nesse sentido, há uma responsabilização individual – do profissional – e coletiva – da categoria – das ações e dos comportamentos praticados durante o exercício da profissão. Dessa forma, os

Códigos de Ética expressam sempre uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos. Traduzem-se em princípios e normas que devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005)

Para o Serviço Social, o código de ética e seus princípios “[...] são parte dos elementos constitutivos do projeto profissional [...] conhecido como projeto ético-político” (SANTOS, D., 2019, p. 453). Desse modo, reflete as perspectivas teóricas e políticas da profissão.

Em 13 de março de 1993, foi instituído o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social, a partir da Resolução nº 273 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), que determinou sua ampla divulgação pelos Conselhos Regionais de Serviço Social.

De acordo com o CFESS (2019), o Código de Ética do Assistente Social significou uma negação da base histórica tradicional e conservadora, bem como da ética da “neutralidade” nas quais se baseou o Serviço Social brasileiro desde a sua

criação. Assim, marcou um novo perfil de assistente social, comprometido politicamente, e uma construção de “[...] um projeto profissional que, vinculado a um projeto social radicalmente democrático, redimensionava a inserção do Serviço Social na vida brasileira, compromissando-o com os interesses históricos da massa da população trabalhadora.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2019, p. 13). A revisão do código de 1986, então, estaria pautada em valores inegociáveis para o Serviço Social pós-movimento de reconceituação, como liberdade e justiça social, colocando também, no entanto, a democracia como “valor ético-político central”. Desse modo, esses princípios orientariam as relações entre assistentes sociais, instituições, organizações e população (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2019, p. 14).

Por compreender a importância e a simbologia do Código de Ética tanto para profissionais quanto para estudantes em formação, considero, portanto, a relevância de analisá-lo, porquanto os princípios éticos são tratados não apenas no Código do Assistente Social, mas também em disciplinas no decorrer da graduação, sendo conhecidos e estudados no itinerário formativo de Serviço Social. Logo, a ética presente no código do assistente social é também, por sua vez, a ética ensinada e orientada na graduação e nas diretrizes curriculares do Serviço Social.

Como dito, o Código de Ética de 1993 é uma revisão do código de 1986. Desde a retificação, já sofreu algumas alterações demandadas pelas Resoluções CFESS nº 290/1994, 293/1994, 333/1996 e 594/2011. Nele são pontuados: direitos; deveres e responsabilidades do assistente social – em relação ao exercício profissional; relações profissionais com usuários; relações com instituições empregadoras; entidades da categoria e Organizações da Sociedade Civil; relações com assistentes sociais e outros profissionais; relações com a justiça, além de penalidades possíveis; competências do Conselho Federal de Serviço Social; e princípios da profissão.

No que tange aos princípios fundamentais, no código de 1993, há expressivas defesas à classe trabalhadora, aos direitos humanos – bem como os civis, sociais e políticos – e ao projeto societário defendido pelo Serviço Social – advindo do movimento de reconceituação (NETTO, 2015), expressas em todos os pontos, mas enfatizadas no I, III, IV, V, VIII, IX e XI.

É evidente que há, a partir de 1986, uma guinada no posicionamento ético-político do Serviço Social, que situa a classe trabalhadora como foco de atuação e inclui no seu repertório político pontos como liberdade, emancipação, classe e luta

dos trabalhadores. Isso demarca um processo de renovação na profissão a partir da década de 1970, que passa a adotar fundamentos teórico-metodológicos fincados na tradição marxista, com a vertente denominada Intenção de ruptura (NETTO, 2015). Essas mudanças ficam óbvias no código de 1993 e nas suas posteriores alterações.

Em 2011, ocorre uma nova modificação. Dessa vez, adequa-se a linguagem de gênero – inserindo as formas masculinas e femininas da língua –, muda-se o termo “opção sexual” por “orientação sexual” e inclui “identidade de gênero”. Essas transformações marcam um posicionamento político do Serviço Social, reconhecendo a formação majoritariamente feminina da categoria e as diversas formas de expressão de gênero e das orientações sexuais. Isso se constitui um avanço para a profissão, porque pretende alterar não apenas as relações entre os assistentes sociais, mas também as relações com a população de forma geral. Esse respeito à “diversidade” pode ser visto nos princípios VI, VIII e XI.

Todavia, o CFESS não alterou a menção apenas à categoria etnia, sem incluir a categoria raça. As únicas citações às dinâmicas étnico-raciais do Brasil no código de ética são nos princípios VIII e XI, restringindo ao termo “etnia”. Segundo Kabengele Munanga (2003), o conceito de raça corresponde à morfologia e à biologia, e o de etnia compreende aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos. Para ele, “[...] etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12). Nesse sentido, utiliza o termo “população” ao invés de “raça” ou “etnia” para se referir a negros, brancos e indígenas, por exemplo. O autor ressalta a utilização do conceito de raça, por parte de pesquisadores brasileiros, para explicar o racismo, visto que este último se basearia na noção hierarquizada de raças fictícias – desenvolvidas pela ciência europeia e presentes no imaginário das sociedades. Ademais, aponta a comum substituição do termo “raça” por “etnia”, em virtude da comodidade e da ideia politicamente correta. No entanto, salienta que

Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destruiu a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de

identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. (MUNANGA, 2003, p. 12-13)

Carlos Moore (2012) apresenta uma ideia divergente de Kabengele Munanga. Sem menosprezar a importância da categoria raça como impositora das interpretações modernas sobre racismo, afirma que a racialização presente na ciência moderna, entre os séculos XVIII e XIX, só foi possível a partir do critério fenotípico disseminado em todo o mundo. Dessa forma, para o autor, o racismo, desde os seus primórdios, foi fundamentado social e culturalmente no fenótipo, antes de ser baseado política e economicamente na biologia. Desse modo, continua a “Negar a existência da raça, portanto, é um absurdo, ao qual somente se pode chegar por meio de uma postura a-histórica.” (MOORE, 2012, p. 19).

Assim, ainda que partam e sigam por posicionamentos teóricos discordantes, concluímos uma questão essencial: não há como tentar apagar ou invisibilizar a categoria raça de discussões sociais, históricas, econômicas e políticas nem trocar por termos considerados mais amenos. São inegáveis as ideias existentes em torno da raça e em como isso moldou de diversas formas o imaginário social de distintas sociedades ao longo dos anos, sobretudo no Brasil, não só pela construção dada pela ciência moderna, mas também pelo acolhimento do fenótipo no seu significado também simbólico. Isso posto, seguindo Moore (2012, p. 19), é o fenótipo “[...] não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações ‘raciais’”. Logo, se a raça assume o fenótipo como integrante e tendo em vista todo o seu significado sócio-histórico e político, não dá para ignorar essa categoria.

A ausência da categoria racial juntamente a de etnia nos princípios fundamentais do Código de Ética do Assistente Social demarca, de certa forma, uma recusa e uma desconsideração do significado social, histórico e político da raça, no Brasil e no mundo. Esse encobrimento e posicionamento causam certa estranheza, tendo em vista o direcionamento ético-político assumido pelo Serviço Social, que pretendia romper com o histórico tradicional e conservador da profissão, construído também sob a eugenia e o racismo (FERREIRA, 2010; GONÇALVES, 2018).

Outro princípio que merece destaque é o VII, que trata sobre a “garantia do pluralismo” e o “compromisso com o constante aprimoramento intelectual” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2019, p. 16). Sobre isso, faço um

questionamento: como haverá o pluralismo teórico e aprimoramento intelectual se, no Serviço Social, há uma exaltação e predominância da teoria e de autores marxistas e seus derivados em todos os níveis, enquanto outras teorias tão válidas quanto – ou até mais, para entender a realidade brasileira – são postas de lado? Não há como existir aprimoramento intelectual e pluralismo quando a formação é, na maioria das vezes, restrita a uma concepção teórica – a marxista –, na qual professores-pesquisadores-assistentes sociais podem ter seus trabalhos secundarizados ou deslegitimados por não a seguir.

Falamos de uma profissão que demorou mais de 70 anos para considerar a questão racial como quase fundamental, pois, se de fato fosse reconhecida como tal, não estaria escondida por trás de termos brandos ou, muitas vezes, fadada a pouca relevância.

Importa debater questões como estas, porquanto um código de ética versa sobre uma compreensão do tipo de homem e de sociedade nos quais determinada categoria profissional acredita, tal qual o tipo de profissional que se deseja ter formado. Quando pensamos nisso, entendemos que, se o Código de Ética do Assistente Social deve refletir as mudanças ocorridas ao longo dos últimos 50 anos na profissão, não deve continuar a ocultar termos e categorias essenciais para debates sócio-históricos e políticos, sobretudo no que tange à questão racial. A continuidade de silenciamentos e secundarizações fala também sobre escolhas e posicionamentos políticos. Logo, diante do exposto, cabe-nos refletir: será que a renovação ocorrida em Serviço Social no movimento de reconceituação, a partir da vertente de ruptura, integrou aos seus fundamentos históricos, teóricos e metodológicos a questão racial e todos os seus desdobramentos em sua essência, sem condicioná-la à questão de classe de diferentes formas?

3.1.2 Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social – MEC (2002)

Atualmente, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social – contidas no Parecer CNE/CES nº 492 de 2001 - foram ratificadas pela Resolução nº 15, de 13 de março de 2002, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC)⁵², sendo

⁵² À época, o Ministério da Educação (MEC) era denominado Ministério da Educação e do Desporto.

uma alteração substantiva das Diretrizes curriculares de 1999, apresentadas pela comissão de especialistas em Serviço Social do MEC. Essa última foi um enquadramento do Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária da antiga Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS)⁵³, em 8 de novembro de 1996. As Diretrizes de 1996 e 1999, portanto, são as verdadeiramente elaboradas pelas entidades estudantis e profissionais do Serviço Social e por assistentes sociais consultados, que refletem as mudanças ocorridas na profissão pós-virada, na década de 1970. Cabe ressaltar que as Diretrizes de 1996, baseadas no Currículo Mínimo proposto em assembleia, foi uma reformulação das diretrizes de 1982, que dividia o currículo em ciclo básico e em ciclo profissionalizante, com foco na realidade social e no processo de intervenção do assistente social, respectivamente (ALCANTARA, 2019; CASTRO; TOLEDO, 2011)⁵⁴.

A revisão de 1982 demonstrada nas diretrizes de 1996, de acordo com a ABEPSS (1996, p. 3), refletiu a necessidade de “[...] uma profunda avaliação do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade [...]”. Desse modo, no entusiasmo das discussões e na conseqüente promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, apresentam um currículo comum a todos os cursos de Serviço Social do país, “[...] assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, a descentralização e a pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade” (ABEPSS, 1996, p. 4). Isso ocorre tendo em vista os novos contornos da questão social que se aperfeiçoam, exigindo profissional e ensino mais qualificados, além de alterar os espaços sócio-ocupacionais do assistente social em virtude da reforma recente do Estado.

A proposta de 1999 – formulada por uma comissão de especialistas e advinda das diretrizes de 1996 – foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação pela ABEPSS, em 2001, transformando-se nas diretrizes de 2002 do MEC. Todavia, segundo Iamamoto (2012, p. 43), a primeira foi alterada, acarretando numa “forte descaracterização tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e

⁵³ Em 1996 ocorreu a mudança de nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), tendo em vista a defesa da “[...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da organicidade da pesquisa no seu interior, hoje por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa e da Revista Temporalis.” (ABEPSS, [20--]).

⁵⁴ Para conhecer como se deu a reforma curricular de 1982, ver Castro e Toledo (2011).

habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social”. Para ela, as mudanças e os cortes no texto original dificultam a garantia de conteúdos básicos e do seguimento dos eixos norteadores da estrutura curricular, definidos nas diretrizes anteriores, para todos os cursos de Serviço Social, que estariam sujeitos às disposições das unidades de ensino públicas e privadas. Essa flexibilização da formação acadêmica seria reflexo da agenda e dos princípios liberais do país, incentivando a privatização das instituições de ensino públicas e as conformando à lógica do mercado⁵⁵.

Isso posto, discutidos alguns aspectos políticos que permeiam a implementação das Diretrizes oficiais do Serviço Social de 2002, do MEC, caminharemos para sua análise. Importa pontuar que, como as orientações de 2002 são criticadas pelas entidades profissionais do Serviço Social a partir da reivindicação de 1999 como verdadeiramente alinhada ao projeto ético-político e profissional da categoria, utilizá-la-ei como contraponto.

Primeiramente, vale ressaltar que, como disposto nas diretrizes (BRASIL, 2002, p. 1), essas são responsáveis por “[...] orientar a formulação do projeto pedagógico” dos cursos de Serviço Social, isto é, os projetos pedagógicos devem seguir as determinações presentes nas diretrizes.

No que tange ao perfil dos formados em Serviço Social, em linhas gerais, espera-se um profissional que formule e implemente propostas para atuar nas expressões da questão social, promovendo a cidadania e inserindo os usuários do Serviço Social nas relações sociais e no mercado de trabalho (BRASIL, 2002). Há aqui a reafirmação da questão social como objeto de intervenção da profissão (ABESS, 1997; NETTO, 2011), em concordância com a de 1999. No entanto, quando comparada a ela, houve a inclusão do termo “intervenção”, a retirada da menção à criticidade atribuída ao profissional de Serviço Social, tanto no âmbito intelectual quanto no âmbito cultural, além da exclusão ao compromisso do assistente social com os princípios e os valores constados no Código de Ética do Assistente Social. O corte da referência ao código de ética o secundariza e não evidencia a importância do código de 1993 para as novas configurações e para o novo projeto ético-político e societário do Serviço Social.

⁵⁵ Para conferir a crítica às Diretrizes Curriculares do Serviço Social postuladas pelo MEC, em 2002, ver Iamamoto (2012, 2014).

Sobre as competências e habilidades, houve a retirada da menção à totalidade na compreensão dos processos sociais e da apreensão das particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil ao longo da história (BRASIL, 2002). Isso, para Marilda Iamamoto (2012), expõe a tentativa de encobrimento da perspectiva teórico-metodológica materialista histórica e dialética na marcação explícita nas diretrizes.

Nas diretrizes de 2002, o tópico “Princípios da formação profissional”, presente na versão proposta em 1999, foi suprimido. Nele, há menções quanto à necessidade de adoção de uma teoria social crítica e do rigor nas compreensões e análises teórico-metodológicas e históricas da realidade social e do Serviço Social; e a existência da interdisciplinaridade na formação profissional e do pluralismo próprio da vida acadêmica e profissional, com a obrigação do debate sobre as diferentes vertentes teóricas (BRASIL, 1999). Até aqui se mostra fundamental refletir sobre o seguinte: ainda que com as exclusões de pontos considerados importantes pela ABEPSS das diretrizes oficiais de 2002, elas continuaram espelhando a teoria marxista. Além disso, cabe um questionamento: onde está a questão racial nas diretrizes propostas pela ABEPSS e as oficializadas pelo MEC? Por que as proposições da entidade profissional (ABEPSS, 1996) e da comissão especializada de Serviço Social (BRASIL, 1999) não levaram em conta a questão racial na formulação das diretrizes curriculares? Por que a questão racial aparece apenas duas vezes nas diretrizes de 1996 (ABEPSS, 1996, p. 11; 17)⁵⁶, uma vez na de 1999 (BRASIL, 1999, p. 6) e nenhuma vez na diretriz oficial do MEC?

Há um apagamento da questão racial nas diretrizes do Serviço Social, que ignorou as diversas organizações e entidades negras existentes até antes de 1900 (DOMINGUES, 2007) e a efervescência do movimento negro a partir da década de 1970 (ALBERTI; PEREIRA, 2010), com propostas e ações voltadas também para a educação (GOMES, 2010, 2017; LIMA, 2009; MONTEIRO; FURTADO, 2013). Não há como argumentar que o Serviço Social não “viu” a questão racial brasileira ou que ela

⁵⁶ A menção à questão racial aparece apenas duas vezes: na descrição do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, apontando o direcionamento da análise deste “[...] 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 nosso); e na descrição da matéria básica Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, para o estudo das “Relações de gênero, **étnico-raciais**, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários” (ABEPSS, 1996, p. 17, grifos nosso).

não estava latente, uma vez que sempre existiu e fundou o Brasil e o próprio Serviço Social (FERREIRA, 2010). Até a época da última diretriz proposta, a de 1999, diversos intelectuais já haviam produzido e publicado sobre a questão racial no Brasil.

No cenário internacional, temos nomes como Cheikh Anta Diop, Marcus Garvey, Winnie Mandela, Marimba Ani, Amos Nelson Wilson, bell hooks⁵⁷, Malcolm X, Carlos Moore, Audre Lorde, Frantz Fanon, Thomas Sankara, John Henrik Clarke, Steve Biko, Patrice Lumumba, Kwame Ture, Audre Lorde, Carter Woodson, W.E.B. Du Bois, Molefi Kete Asante, dentre tantos outros.

No Brasil, temos Maria Firmina dos Reis, romancista negra que em 1859 publicou *Úrsula*, um livro que prosava contra a escravidão. Luiz Gama, um dos grandes líderes abolicionistas que no século XIX já se posicionava e atuava em prol da libertação negra. Há também outros nomes como José do Patrocínio, Virgínia Bicudo, Lima Barreto, Maria de Lurdes Nascimento – assistente social e intelectual negra –, Abdias Nascimento, Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Nei Lopes, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Kabengele Munanga.

Todos eles foram intelectuais negros que produziram, publicaram e/ou falaram, direta ou indiretamente, sobre a questão racial, entre os séculos XIX, XX e XXI, ainda que muitos tivessem posicionamentos diferentes e, por vezes, divergentes. O próprio Abdias Nascimento elaborara o Projeto de Lei nº 1.332/1983, arquivado, que demandava a reestruturação dos currículos a partir da questão racial nas instituições de ensino (BRASIL, 1983). Até mesmo pensadores brancos constataram o racismo e a desigualdade racial presente no Brasil, é o caso do programa e da consequente pesquisa da Unesco sobre relações raciais, em 1949, realizada nas cidades de Salvador, Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. Intelectuais brancos escolhidos pela Unesco como Thales de Azevedo, René Ribeiro, Roger Bastide e Florestan Fernandes, constataram a desigualdade racial existente no país, o que contribuiu para a queda do imaginário social sobre o Brasil ser o paraíso das raças, onde negros, brancos – e indígenas – viviam harmonicamente (NASCIMENTO, A., 2016; PEIXOTO, F., 2022). Posteriormente, Florestan Fernandes convoca Fernando Henrique Cardoso, Renato Jardim Moreira e Octávio Ianni para conduzirem outra pesquisa,

⁵⁷ bell hooks, nome artístico, é escrito dessa forma em razão de escolha e posicionamento político da autora, para que o leitor foque no seu conteúdo e não em quem escreve. É também uma forma de problematizar os padrões acadêmicos.

dessa vez, em mais cidades – Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba –, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o preconceito de raça no país (OLIVEIRA, M., 2015).

Essas informações apontam o seguinte: à época dos diversos movimentos político-ideológicos ocorridos no Serviço Social, sobretudo no período do final ditatorial no Brasil com o movimento de intenção de ruptura, bem como nas construções do currículo de 1982, na sua revisão em 1996 e na elaboração feita pelos especialistas em Serviço Social do MEC, em 1999, a questão racial estava sendo enfaticamente debatida no Brasil e no mundo. O Serviço Social fez uma escolha política, teórica e ideológica em não pensar a reestruturação curricular e de formação sem considerar a questão racial, tanto no Código de Ética de 1993 quanto nas Diretrizes de 1982, 1996 e 1999. Ainda que a ABEPSS e o CFESS denunciem que as mudanças efetivadas nas Diretrizes de 2002 não refletem os novos posicionamentos teórico-metodológicos e políticos do Serviço Social, expressos na diretriz de 1996 e 1999, fica evidente que a ausência da questão racial nas quatro diretrizes (1982, 1996, 1999 e 2002) comprova uma contínua decisão do Serviço Social. Se a questão racial não foi levada em conta nos processos de reestruturação, sobretudo éticos, curriculares e formativos, pela própria categoria profissional, as diretrizes propostas pelo MEC também não a ponderaria. O que ocorreu foi uma escolha de perpetuar o apagamento, a desconsideração e, de certa forma, o racismo – ou epistemicídio – no que tange ao debate racial na profissão. Cabe ressaltar que até aquele momento diversas publicações e discussões haviam sido colocadas em pauta, dentro e fora do Serviço Social. Não há como argumentar que não era uma questão em evidência à época ou antes, porque o movimento negro brasileiro atinge o seu ápice na década de 1970 (GOMES, 2017); e no Serviço Social, em 1966, Sebastião Rodrigues Alves, um assistente social militante do Teatro Experimental do Negro (TEN), tratava sobre a questão racial, inclusive como necessidade de reflexão e ação do Serviço Social (FERREIRA, 2010), assim como Elisabete Aparecida Pinto que em 1986 defendeu sua monografia sobre Serviço Social, questão racial e usuários negros – que virou livro em 2003 (PINTO, 2003), e Magali Almeida, Matilde Ribeiro e outras também escreviam sobre a questão, como exposto. Quando se decide seguir um caminho dito revolucionário, em prol da classe trabalhadora, mas não leva em conta que há anos os principais usuários dos serviços daquela profissão ou que a questão social – vista como objeto de estudo e “intervenção” do Serviço Social – são fundamentalmente

negros e resultado do processo escravocrata, colonial e racista fundante do Brasil, assume-se estar seguindo um lado, lado esse que ignora e negligencia a essência da classe trabalhadora e da construção (racial) do trabalho no Brasil (KOWARICK, 1994; MARTINS, 2012).

Retornando às diretrizes de 2002, após a supressão dos princípios da formação, apresenta a organização do curso. Além de prosar sobre a interdisciplinaridade e o exercício do pluralismo teórico-metodológico na formação profissional, já discutidos neste trabalho, aborda “rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta” (BRASIL, 2002). Nesse caso, supõe-se que, se a formação profissional deve abarcar a “realidade social do Serviço Social”, deveria ser inevitavelmente (re)pensada, já que não há como compreender os processos históricos, sociais, políticos e econômicos da formação do Brasil sem apreender a questão racial brasileira, tendo em vista que africanos do continente e da diáspora são participantes protagonistas da formação deste país, e não meros contribuintes, como bem pontuou Maria Beatriz Nascimento (2018, p. 55). Por isso, o entendimento da realidade social apenas sobre a perspectiva de classe social não se sustenta, “[...] pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira.” (NASCIMENTO, A., 2016, p. 101)⁵⁸.

Posteriormente, as diretrizes de 2002 apresentam os conteúdos curriculares fundamentais ao Serviço Social e que devem ser trabalhados de forma indissociável. Para isso, divide os conteúdos em três núcleos de fundamentação da formação em Serviço Social, a saber: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Sobre a definição desses núcleos, em comparação às diretrizes de 1999, no primeiro, há a permanência dos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social, todavia foi retirada de 2002 a menção à totalidade histórica e ao entendimento também da sociedade burguesa. No segundo, objetiva apreender a formação social e histórica da sociedade brasileira, nos âmbitos urbano e rural, bem como abrangendo suas particularidades regionais e locais. No entanto, suprimiu a parte referente à compreensão do próprio Serviço Social na dinâmica das relações

⁵⁸ Isso fica evidente nos dados sobre trabalho e raça no país (DEPIERI; GANAKA; BUGNI, 2022; IBGE, 2019).

entre as classes e o Estado. No último núcleo, contrapondo-se às determinações de 1999, o texto permaneceu basicamente o mesmo, tratando os aspectos históricos, teóricos, metodológicos, éticos e técnicos que envolvem o Serviço Social, no exercício da profissão, na pesquisa, no planejamento, na administração e no estágio supervisionado, considerando o Serviço Social enquanto uma especialização do trabalho.

O texto da diretriz de 1999 afirma que esse conjunto de núcleo “Agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (BRASIL, 1999, p. 4). No entanto, mais uma vez desconsidera a questão racial em todos os núcleos, sem reconhecer a estruturação e fundação da formação sócio-histórica brasileira a partir da questão racial (MOURA, 2019; MUNANGA, 2008; NASCIMENTO, A., 2016, 2019; NASCIMENTO, M., 2018;), ignorando também a questão de raça nos próprios processos históricos, políticos e ideológicos do Serviço Social (CORREIA, 2018; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, J., 2017).

As diretrizes de 2002 eliminaram o tópico sobre os conteúdos/temáticas ou disciplinas básicas necessárias à formação de assistentes sociais, texto presente nas orientações de 1999. Ao todo são 17 especificações, relativas às áreas de Sociologia, Teoria e Economia Política, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Formação social e histórica do Brasil, Direito e Legislação Social, Política Social, Capitalismo e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos (FHTM) do Serviço Social, Trabalho e processos de trabalho, Administração, planejamento e pesquisa em Serviço Social e Ética profissional. O curioso é que em todos esses temas, a questão racial e/ou étnica aparece apenas quando se trata sobre Classes e Movimentos Sociais, ao direcionar o trato dos movimentos sociais “[...] em suas relações de classe, gênero e étnico-raciais.” (BRASIL, 1999, p. 6). Em eixos fundamentais como antropologia, psicologia, formação sócio-histórica brasileira, política social, direito, questão social e capitalismo, FHTM, trabalho, Serviço Social e ética, não são mencionados, em momento algum, termos relativos à dinâmica racial brasileira.

É crucial o entendimento de que diretrizes curriculares são responsáveis por orientar a construção dos projetos pedagógicos dos seus respectivos cursos nas instituições de ensino, públicas e privadas. Quando um documento normativo como

esse não determina em seu texto o trato sobre a dinâmica racial, em suas diferentes nuances, partindo de uma cosmovisão e de teorias principalmente brancas e europeias, subentende-se que todo o resto não é importante e, logo, não precisa fazer parte do escopo de conteúdos necessários para a formação. O trato sobre teorias e metodologias brancas – sem evidenciá-las como tal –, assim como a não menção ou discussão sobre as diversas correntes de pensamento que não só as europeias, a abordagem de uma história mundial – reduzindo o mundo à Europa –, revelam a continuidade de uma omissão histórica, que não se restringe aos sistemas educacionais brasileiros.

Amos Wilson (2021, p. 75) já pontuou que quando

Você olha para a lista de cursos obrigatórios e não vê nada sobre sua história como *obrigatório*. Você assume que os cursos mais importantes são necessários e, como os relacionados a nós não, logo, eles não devem ser importantes. Apenas a leitura da grade infla um grupo e esvazia o outro. Cria um complexo de superioridade em um e de inferioridade no outro.

O mesmo autor destacou que a historiografia – e também a educação de forma geral – é um mecanismo de poder e dominação e que, se a raça não é mencionada, é pressuposto de todos que se estão falando sobre os brancos.

As diretrizes curriculares de 2002 são finalizadas abordando o estágio supervisionado obrigatório e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa mesma concepção ocorre com as diretrizes de 1999, diferenciando-se apenas no que tange às determinações da carga horária e aos tempos mínimos de duração do curso e do estágio supervisionado, encerrando com algumas recomendações.

Em suma, ficou constatado que as diretrizes curriculares de 1999 e de 2002 – ainda que com ressalvas – expressam as mudanças ocorridas no Serviço Social pós-movimento de ruptura. Essas mudanças não consideraram repensar a reestruturação profissional nos aspectos históricos, teórico-metodológicos, ético-políticos, curriculares e formativos, a partir também da dinâmica racial brasileira e mundial. Há um claro direcionamento a partir da perspectiva marxiana, priorizando a luta de classes e o materialismo histórico dialético como lente analítica.

Maria Beatriz Nascimento (2018, p. 54) assertivamente afirmou que

Repetir que o preconceito racial é de origem econômica, ou em decorrência do fenômeno da luta de classes, procurar somente nas fundamentações econômicas explicação para uma situação tão complexa, não esclarece, só contesta, nem promete soluções para os diretamente interessados nela. A ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos que levar em conta uma série de formas de comportamento, de

hábitos, de maneira de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente).

Ademais, Anani Dzidzienyo reitera, demonstrando que, por vezes, exigir a abordagem da questão racial é ser considerado segmentador: “Qualquer reação do negro à situação brasileira enfrentara dois inconvenientes: uma opinião oficial que consideraria ‘atividades raciais’ como subversivas, e a atitude geral da sociedade que as consideraria divisionistas.” (apud NASCIMENTO, A., 2016, p. 94).

Por fim, reflete também o retrato da falsa democracia racial brasileira que, mesmo entendida como uma falácia, persiste nos discursos e nas ações individuais, coletivas e profissionais. A raça finge não ser vista e quando a é, geralmente se foca no sofrimento sofrido pelo negro – sem considerar a verdadeira história africana e afrodiaspórica que não se inicia na escravização –, e não se olha a agência branca. As dinâmicas raciais brasileiras seriam harmônicas, e as desigualdades sociais presentes seriam consequências da luta de classes. Maria Aparecida Silva Bento (2014, p. 27) destacou que “Eles [os brancos, a classe dominante] reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação [...]” e que “[...] tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada” (BENTO, 2014, p. 27).

Não há dúvidas sobre o papel do sistema educacional na perpetuação de cosmovisões brancas e europeias, o que o constitui como um instrumento e braço de dominação e poder (WILSON, 2021). Para Abdias Nascimento (2016, p. 113),

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural [e racial]. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário e universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar [e universitário]? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

Isso quando existe alguma menção.

Como vimos, o Serviço Social não está fora desta lógica, pois produz e reproduz no apagamento as mesmas dinâmicas que diz combater.

3.1.3 Documentos e iniciativas da ABEPSS e Conjunto CFESS-CRESS

No âmbito das entidades do Serviço Social, algumas ações foram realizadas pelo CFESS e pela ABEPSS com o intuito de abordar a questão racial no exercício profissional e no âmbito acadêmico-científico.

O Conselho Federal de Serviço Social, autarquia pública federal, é responsável por “[...] orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de Assistente Social, em conjunto com o CRESS [Conselhos Regionais de Serviço Social]” (BRASIL, 1993). Nesse sentido, todos os aspectos relacionados ao trabalho do assistente social são supervisionados por essa entidade.

Ao longo dos anos, o CFESS tem construído – individual ou em conjunto com os CRESS – ações visando à discussão da questão racial no exercício profissional. Alguns dos movimentos apresentados foram em formato de livros e cartilhas, intencionando levar esses materiais ao conhecimento dos assistentes sociais nos seus espaços ocupacionais.

Em 2016, o CFESS lançou a série *assistente social no combate ao preconceito*, reunindo em 07 cadernos temas relacionados ao preconceito que podem incidir no cotidiano do trabalho profissional do assistente social, provocando reflexões éticas e políticas sobre as temáticas propostas. O foco do caderno 03 foi o racismo que, para a categoria, trata também sobre “[...] uma luta em defesa da igualdade” (CFESS, 2016, p. 8). Esse caderno apresenta os conceitos de raça, etnia, cor, racismo, preconceito racial, discriminação racial, intolerância religiosa, políticas de ação afirmativa e o papel dos assistentes sociais diante dessas questões.

É sem dúvida um material importante para a orientação do exercício profissional, visto que discute conceitos que muitas vezes não são vistos durante a formação na universidade. Contudo, demarca o racismo, inicialmente, muito no campo das ideias e da ideologia, sem focar nas suas dimensões estrutural e estruturante. Reitero a crítica de Maria Beatriz Nascimento (2018, p. 55) ao uso de determinados termos como aceitação, integração e igualdade. Para a intelectual, termos como esses traduzem a dominação e o racismo por meio da linguagem, em razão de que “A ‘aceitação’, a ‘integração’, a ‘igualdade’ são pontos de vista do dominador.” (NASCIMENTO, M., 2018, p. 55). Quando se fala sobre ser igual, pressupõe-se, automaticamente, que há um padrão (correto) a ser atingido, igualado, que nesse caso seria o padrão branco. O que é e como é ser igual ao branco? A quem queremos nos

igualar? De fato, queremos ser iguais – aos brancos? Isso demonstra que até mesmo quando se fala numa perspectiva “antirracista” ainda nos expressamos nos termos e no jogo de dominação.

Em 2020, o conjunto CFESS-CRESS organizou a campanha da gestão 2017-2020 intitulada *Assistentes Sociais no combate ao racismo: o livro*. Ele reúne as diversas ações em formato de oficinas, cartazes, site⁵⁹, panfletagem, articulações com organizações do movimento negro, participações em eventos e encontros nacionais, regionais e locais, fixação de *cards* sobre a campanha em combate ao racismo e exposições de denúncia contra o racismo. Ele também ressalta a participação de diversas assistentes sociais – também professoras – de instituições de ensino e de trabalho. Todas participaram ativamente da campanha, montando a agenda e pensando as peças publicitárias. O livro retrata inclusive o combate de assistentes sociais ao racismo no exercício profissional, com vivências reais ao redor do Brasil, salientando algumas possíveis tarefas para o enfrentamento. Essa obra se propõe a ser um documento memorial para registrar as ações do conjunto CFESS-CRESS entre os anos de 2017 a 2020 (CFESS, 2020). Essa foi, de fato, uma iniciativa importante da categoria, com foco no cotidiano profissional.

Na área acadêmico-científica, tem o trabalho da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), entidade que “[...] coordena e articula o projeto de formação em serviço social no âmbito da graduação e pós graduação” (ABEPSS, [20--]). É uma instituição responsável por pensar, discutir e propor questões relacionadas ao ensino – currículo e formação – no Serviço Social, e é considerada como uma das mais representativas da categoria. Tem em suas produções diversos documentos importantes como as Diretrizes Curriculares, Política Nacional de Estágio (PNE), Projeto ABEPSS Itinerante, Grupos de trabalho temáticos e oficinas nacionais e regionais, além da produção da *Revista Temporalis*, de grande exponencial em Serviço Social. A ABEPSS atua juntamente ao CFESS, ao CRESS e à Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do ensino superior (ABEPSS, [20--]).

Como uma das ações importantes da ABEPSS, há a criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTP), com foco na produção e circulação do conhecimento. Os GTP estão divididos em 8 grupos, a saber: Trabalho, Questão Social e Serviço

⁵⁹ O site pode ser consultado através deste link: www.servicosocialcontraracismo.com.br.

Social; Política Social e Serviço Social; Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; Movimentos Sociais e Serviço Social; Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social; Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidade; Ética, Direitos Humanos e Serviço Social; e Serviço Social, Geração e Classes Sociais.

Dentre eles, o único que tem a questão racial como seu objeto de estudo é o GTP sobre relações de exploração/opressão, que possui 3 eixos como ênfase de pesquisa: 1 – Sexualidades, identidade de gênero e direitos, 2 – Relações patriarcais de gênero e raça, 3 – Relações étnico-raciais e desigualdades/Antirracismo e Serviço Social e 4 – Feminismos e Serviço Social. O 2 aborda o trabalho – em seus aspectos raciais e sexuais – o sistema capitalista racista e as violências raciais e sexuais sofridas pelas mulheres nos diferentes espaços. O eixo 3, dentre outras coisas, pesquisa as teorias raciais e o pensamento social na formação do Brasil – do século XIX aos dias atuais – o movimento negro e o movimento de mulheres negras, ações afirmativas, questão social e questão étnico-racial na formação e no exercício profissionais.

Esse GTP foi criado em 2010 enquanto ocorria o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e estabeleceu, como um dos pontos a serem avaliados pelo GTP, o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos cursos de Serviço Social. Foram constatadas, à época, a majoritária concentração e visibilidade às pesquisas realizadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, bem como a baixa produção sobre raça/etnia pelo Serviço Social (QUEIROZ *et al.*, 2014). Como um desafio a ser enfrentado pelo grupo, consta

a importância de ofertar disciplinas nos cursos de graduação em Serviço Social que tratem das temáticas de gênero, raça/etnia, sexualidade e geração, antes ou concomitante à inserção no estágio supervisionado, observando ainda ser essencial garantir pelo menos uma disciplina obrigatória que aborde a temática do GTP. (QUEIROZ *et al.*, 2014, p. 240)

Faz-se necessário refletir sobre a necessidade de atravessamento da questão racial em todos os GTP, entendendo-a enquanto lente analítica essencial em todas as temáticas propostas em cada grupo. Ademais, o currículo-formação em Serviço Social deve ser reestruturado de forma a colocar a questão racial como um dos fundamentos teórico-metodológicos da profissão, para que seja vista, assim como a questão de classe, em todas as disciplinas e os semestres do curso. Considero que a exigência de apenas disciplinas isoladas pode ser facilmente burlada e que esse é um tema que

deve ser tratado transpassando todos os aspectos teórico-metodológicos, práticos e ético-políticos do Serviço Social.

Outro documento importante elaborado pela ABEPSS em 2018 foi o *Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social*, que tem como premissa “[...] contribuir na construção desse conceito para o entendimento da relação entre raça/etnia e classe como estrutural e estruturante das relações sociais, considerando que o racismo é uma das fundantes dessas relações no Brasil.” (ABEPSS, 2018, p. 13).

Esse documento realiza uma discussão teórica relevante a respeito da questão étnico-racial no país, enfatizando a indissociabilidade da opressão e da exploração de classe e da questão étnico-racial na análise das relações sociais no país, sob o prisma da totalidade social. Além disso, destaca que a questão étnico-racial deve ser considerada como estrutural e estruturante das relações sociais, articulando-se essencialmente ao trabalho e à questão social, sendo mediadora fundamental das diversas expressões dessa última.

Em um trecho, é destacada a necessidade da materialização da questão étnico-racial nos currículos e nos projetos pedagógicos de curso, nas disciplinas, na pesquisa e na extensão – tanto na graduação quanto na pós-graduação, bem como cita a indispensabilidade de conteúdos antirracistas em cada núcleo de fundamentação da formação profissional – mencionados anteriormente. O documento evidencia ainda o compromisso ético-político do Serviço Social com a formação, com a promoção e respeito ao “[...] livre pensamento, autônomo e democrático, opondo-se a toda forma de cerceamento do conhecimento” (ABEPSS, 2018, p. 21), com a implementação da Lei 10.639/2003.

As ações e documentos construídos pelo CFESS e ABEPSS, sobretudo a partir de assistentes sociais negros, podem ser considerados fundamentais nos âmbitos acadêmico-científicos e profissional. Contudo, ainda são muito recentes, tendo em vista a idade da profissão no país e o longo período de silenciamento e omissão diante da questão racial no Brasil. É evidente que grande parte do movimento dentro dessas entidades partiu de assistentes sociais negros que vivenciaram esse apagamento na própria formação. Atualmente, exigem que a categoria profissional assuma a sua parcela de contribuição, produção e reprodução do racismo dentro e fora do Serviço Social.

Magali Almeida (2013) apontou outrora que a luta antirracista faz parte da agenda do conjunto CFESS/CRESS, e que a discussão sobre a questão racial deve ser demandada pelas assistentes sociais, caso contrário, não aparecerá. Apesar disso, considero que uma possível falta de demanda pode ser reflexo também do mito da democracia racial ainda muito arraigado na sociedade, ou do acordo tácito entre pessoas brancas de não falarem sobre isso (BENTO, 2014), ou pode refletir uma formação que comumente não aborda esse debate, em razão de muitas das reivindicações pela abordagem da questão na profissão se dá através de pessoas que já tinham uma aproximação político-militante, de estudos independentes ou da criação doméstica. Geralmente são essas pessoas que começam a suscitar a discussão em sala de aula ou nos espaços ocupacionais. O aprofundamento da questão racial deve ser algo pautado independente de reivindicações externas, porquanto a ABEPSS e o conjunto CFESS-CRESS têm um compromisso ético-político com uma formação e um exercício profissional pautados nos documentos jurídico-normativos do Serviço Social e do país.

Pensar o exercício do trabalho é importante, visto que são diversos os profissionais que não estão preparados para lidar com a dinâmica racial brasileira que se apresenta no cotidiano. Isso se deve também – para além da estrutura educacional brasileira voltada para o fortalecimento e para a difusão da cosmovisão e da cultura europeias e brancas no Brasil – ao distanciamento desse ponto provocado pela própria formação em Serviço Social.

É importante pensar que a questão racial deve ser base do currículo-formação da profissão, pois é no período da graduação que o assistente social está sendo construído. Dessa forma, depender de campanhas e ações, no âmbito do trabalho, apenas quando esse profissional já estiver no exercício do trabalho é assumir um risco de que certamente poderá ser pago pela população atendida, que é majoritariamente negra e pobre.

Diante disso, cabe a reflexão da necessidade de articulação entre formação e exercício profissional, compreendendo-os e os relacionando inevitavelmente em suas dimensões teóricas, metodológicas, éticas e políticas para a questão racial.

CAPÍTULO 4 – CURRÍCULO-FORMAÇÃO E A QUESTÃO RACIAL NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Discutir currículo-formação não diz respeito apenas à estruturação curricular, de disciplinas, atividades e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, mas é, antes de tudo, refletir sobre o que se crê como educação e qual educação queremos.

Amos Wilson afirma que, para muitos de nós, a função da educação é a preparação para um emprego, para ascender socialmente, ou, muitas vezes, para alcançar um determinado estilo de vida. Todavia, para ele, “[...] a principal função da educação é ajudar a garantir a sobrevivência de um povo.” (WILSON, 2022, p. 19).

Gadotti (2002) entende a educação como fenômeno cultural, é a transmissão da cultura em todos os aspectos. Já Garcia (apud FRANCO, 2008) define educação como o conhecimento destinado à formação do ser humano, que pode realimentar o modelo que está posto de forma não-crítica ou pode refletir criticamente sobre esse modelo, propondo alternativas a partir da prática social concreta.

Para Molefi Kete Asante (2013, p. 24), há dois conceitos centrais quando se fala em educação:

- (1) A educação é fundamentalmente um fenômeno social que tem como último objetivo a socialização do aprendente; mandar uma criança à escola é prepará-la para ser membro de um grupo social. (2) As escolas refletem as sociedades que as criam (i.e., uma sociedade dominada por uma supremacia branca desenvolve um sistema educativo supremacista branco assim como uma sociedade comunista desenvolve um sistema educativo comunista etc.).

Essas definições se relacionam entre si, dado que a educação de uma sociedade perpassa aspectos culturais, sociais, forma os seres humanos, além de influir diretamente na propagação e na continuidade da história, da cultura e dos modos de vida de determinados povos.

Asante (2013), nesse sentido, utiliza o conceito de centralidade para tratar da educação. Nesse âmbito, a ideia de centralidade consiste em realocar os estudantes nas próprias referências sociais e culturais para que, dessa forma, possam se identificar cultural e socialmente com outras concepções. Ele pontua que “[...] o método mais eficaz de ensino é aquele que coloca o grupo social do estudante no centro do contexto do conhecimento.” (ASANTE, 2013, p. 24).

No entanto, a educação brasileira não segue esse paradigma, sustentando o seu sistema educacional em bases eurocêntricas. A eurocentricidade se apoia no etnocentrismo, isto é, na ideia de que a cosmovisão europeia é superior a todas as

outras. Além disso, é fundamentada em noções de supremacia branca para manutenção e proteção de privilégios e vantagens brancos nos aspectos econômico, social, político, ético, histórico e educacional (ASANTE, 2013). Isso explica o porquê das histórias africana e afrodiaspórica não serem retratadas nas escolas e, quando o são, majoritariamente, são contadas pelo viés do sofrimento, da marginalização e da inferiorização⁶⁰. Geralmente, a história africana é abordada como tendo início a partir da escravização nas Américas, ignorando que o berço civilizatório é africano e que grandes conquistas da humanidade surgiram a partir de África (DIOP, 1974, 2014, 2019; EL FASI, 2010; HOUSTON, 2021; JACKSON, 2020; MACEDO, J., 2020; MOKHTAR, 2010; MOORE, 2010, 2012; NASCIMENTO, E., 2008a; NIANE, 2010; RAAWIYA, 2021). Enquanto a história africana é abordada por esse viés, a história europeia ou a do povo branco é contada por uma perspectiva universalista, fazendo entender que a história da humanidade é a história da Europa, de pessoas brancas, e que elas são, naturalmente, superiores a todos os outros povos em todos os âmbitos.

Nesse contexto, Asante segue o paradigma da Afrocentricidade, que busca analisar e entender o mundo a partir da perspectiva do próprio agente, o sujeito africano (ou afrodiaspórico); ou seja, a pessoa, o estudante, é o centro da narrativa. A Afrocentricidade questiona a supremacia branca e sua universalização, assim como defende uma perspectiva humanista, pluralista e válida, mas não hegemônica. Diante disso, o autor argumenta que

Em meios Afrocêntricos, no entanto, os professores não marginalizam os alunos africanos nem os levam a questionar o seu valor individual por não permitirem que a história do seu povo seja ouvida. Ao considerar os alunos como sujeitos do processo educativo e não como seu objeto – seja em biologia, medicina, literatura, ou ciências sociais -, os estudantes africanos se assumem não só como aqueles que procuram conhecimento, mas como parte integrante desse conhecimento. Uma vez que todos os conteúdos de ensino podem ser abordados de uma perspectiva Afrocêntrica os estudantes africanos podem se rever na realidade de qualquer disciplina. (ASANTE, 2013, p. 25)

Segundo Asante, a cultura é crucial para a educação, e quando o sujeito – negro ou indígena, por exemplo – tem a sua identidade cultural fortalecida, a identidade de base, que é a própria identidade do indivíduo, também se fortalece⁶¹. Toca também, por isso, a necessidade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e a importância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

⁶⁰ O mesmo ocorre com a história indígena, dos povos originários do território brasileiro, por exemplo.

⁶¹ Marimba Ani (1994) já havia dito que a cultura é o sistema imunológico de um povo.

Atualmente, o sistema educacional brasileiro ainda se enquadra em moldes hegemônicos brancos, sendo assim, a encenação das legislações citadas se torna mais difícil. Asante (2013, p. 31), mais uma vez, afirma que a educação eurocêntrica continuará

[...] enquanto a sociedade branca conseguir conservar a ideia da total ausência de contribuição dos povos africanos ou de quaisquer outros povos não brancos para a civilização do mundo. É sobretudo com base nestas ideias forjadas que se estabelecem terríveis distinções entre os seres humanos.

bell hooks (2017) nos auxilia nesta discussão ao tratar a educação enquanto prática de liberdade. Configura-se uma forma de ensinar acessível a todos, que não vise apenas ao compartilhamento de informações, mas ao envolvimento no crescimento intelectual e espiritual dos estudantes. No seu pensamento, fica explícita a indissociabilidade entre mente, corpo e espírito, sujeito e objeto, razão e emoção, conhecimento e experiência. Através da mobilização de todos os aspectos de professores e estudantes – cujos lugares são intercambiáveis, visto que discente pode ser docente e docente deve ser um eterno discente – é que se constrói o ensino-aprendizagem na educação. A aprendizagem, aqui, é compreendida como

um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si, através da sua capacidade perceptocognitiva e de interação estruturantes, (nem sempre conscientes), mediadas por suas intenções, interesses, desejos e escolhas, modificando, portanto, seu meio e a si próprio (toda aprendizagem envolve mudanças, deslocamentos, retomadas, ressignificações e possibilidade de rupturas), onde a resultante desse processo (o aprendido), se configura na aquisição de saberes e fazeres, em níveis intelectuais, cognitivos, psicomotores, psicossociais, culturais, como dimensões relativamente integradas, implicando aí um inacabamento infinito, até porque, em face de existirmos nos colocando constantes problemas para compreendermos e solucionarmos, estaremos sempre condenados a aprender. Tal processo acontece e se realiza, em meio a uma cultura e a uma realidade social e histórica, implicando relações estruturantes, onde atividades e conteúdos a serem aprendidas configuram escolhas socialmente referenciadas. (MACEDO, R., [20--], p. 2)

Nesse processo, a educação informal - aprendida em diversos espaços fora das instituições de ensino como família, terreiro, grupos de samba e capoeira, igreja, comunidade onde se vive – deve ser impulsionada para compartilhamento nos espaços formais de ensino (FRANCO, 2008). Se somos seres íntegros, constituídos pelo corpo, pela mente e pelo espírito, os três aspectos devem ser mobilizados juntos, para que o estudante – e também o professor – possa reconhecer a si e aos outros nas práticas educativas e nos processos curriculares.

Nesse cenário, a escola é a base, é onde também se dá continuidade aos processos de aprendizagem e de produção e reprodução do racismo, de desigualdades raciais e das relações sociais. De acordo com Nanci Franco (2008), é nesse ambiente que as crianças passam a maior parte do tempo e aprendem a história oficial que evidencia a figura europeia como melhor, em detrimento da história e cultura de outros povos, como negros e indígenas. O que ocasiona deturpações identitárias e de formação em estudantes negros e indígenas, que são socializados numa perspectiva eurocêntrica.

Ainda que a escola não seja o foco deste trabalho⁶², é importante compreender que o sistema educacional já está comprometido desde a educação básica. Quando se fala sobre educação, mais uma vez, fala-se sobre projeto, projeto de país, de sociedade e de mundo; fala-se também sobre poder. Dessa forma, quando olhamos para a educação ao longo da história, no país, vemos que o projeto de educação firmado há anos se cumpriu e ainda está se cumprindo. Ele descende de um projeto de dominação do Brasil (CARNEIRO, 2005).

Assim como na escola, não é diferente na universidade. As universidades brasileiras, sejam elas públicas sejam privadas, seguem uma lógica estrutural e de ensino ainda eurocêntrica e ocidentalizada. De acordo com Grosfoguel (2016), elas produzem e reproduzem nos seus métodos e nas suas estruturas organizacionais o pensamento de René Descartes, que fundamentalmente separa o corpo e a mente, a razão da emoção.

Nesse sentido, a mente das instituições universitárias é representada por homens e mulheres brancos ocidentais de, particularmente, cinco países: França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos. São esses países que formam os cânones das universidades ocidentais, erguidos a partir da lógica Kantiana que dividiu a Europa, e conseqüentemente o mundo, a partir dos Pirineus, onde acima estava os povos racionais e abaixo os irracionais (CARNEIRO, 2005, p. 98; GROSGOUEL, 2016). Isso colocou automaticamente africanos do continente e da diáspora e povos

⁶² Para ver discussões sobre questão racial e escola conferir: A questão do negro na sala de aula de Joel Rufino dos Santos; A discriminação do negro no livro didático de Ana Célia da Silva; Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá de Vanda Machado; O terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas da criança negra em Salvador, de Ana Célia da Silva e Edivaldo Machado; Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático de Ana Célia da Silva; Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola, de Eliane Cavalleiro; Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil; e Franco (2008).

originários no campo da irracionalidade, isto é, como seres inferiores desprovidos de razão.

As universidades, e os seus cânones brancos, desse modo, passam a determinar o que é ou não conhecimento, o que é ou não verdade, o que é melhor para todo o mundo e quais as soluções possíveis para todo o mundo. Assim, essas instituições foram erguidas a partir de uma lógica imperante racista, que produziu e deu continuidade a discursos, a ideias e a teorias racistas que desqualificavam negros e indígenas e os colocavam no campo do não-humano⁶³.

Nogueira (2014, p. 23) enfatiza que

O conhecimento é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia. Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico. Essa injustiça cognitiva é capaz de definir *status*, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais. [...] o racismo é um elemento decisivo para o entendimento do epistemicídio e seus efeitos.

hooks (2017) reforça essa ideia, afirmando que a teoria é utilizada para hierarquizar e que os autores e obras considerados válidos e teóricos são aqueles com palavras difíceis, complicados de ler e com referências complexas. Para Grada Kilomba (2019), a Academia, ao longo dos anos, tem desenvolvido teorias e discursos que colocam o negro como o Outro, inferior. Nela, o negro é recorrentemente descrito, estudado, desumanizado e, muitas vezes, morto; é também o objeto sobre o qual os teóricos brancos vão se debruçar para estudar, “conhecer” e se “especializar”. Kilomba (2019) ressalta que esse lugar de objeto não foi acolhido ou aceito pelos negros, mas que, em virtude da lógica de funcionamento da instituição universitária e da sua organização do conhecimento, as produções desses e de outros povos são, geralmente, desqualificadas e invalidadas.

A autora continua afirmando que o espaço acadêmico categoriza: os conhecimentos advindos de pessoas brancas são considerados universais, objetivos, neutros, racionais, imparciais, são factíveis, são o conhecimento em si; já os originados de pessoas negras ou de outros grupos não-brancos são específicos, subjetivos, pessoais, emocionais e parciais, não são conhecimento, são experiências, opiniões (KILOMBA, 2019). Nesse caso, a razão é racializada e utilizada para naturalizar a pseudosuperioridade europeia (CARNEIRO, 2005). Conforme Nogueira

⁶³ Para aprofundar a discussão ver Carneiro (2005) e Nogueira (2014).

(2014), isso se dá, pois, a colonização colocou o conhecimento dos povos colonizados como crenças ou falsos saberes. Isso invisibilizou os conhecimentos tradicionais dos povos africanos e afrodiáspóricos, o que se configura como racismo epistêmico ou epistemicídio. Para Fanon (2008), portanto, a civilização europeia é a responsável pelo racismo colonial, e, por consequência, acrescento, pelo racismo epistêmico.

Nogueira (2014, p. 27) coloca o racismo epistêmico no campo de “[...] dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais.”. Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado, vale-se do pensamento de Boaventura de Sousa Santos para definir o epistemicídio, abordando-o não apenas no que tange à anulação e à desqualificação do conhecimento de povos colonizados ou não-brancos, mas como

[...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à 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 autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Por isso que, para ela, “[...] o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou sequestra, mutila a capacidade de aprender [...]” (CARNEIRO, 2005, p. 97). Nesse sentido, é o sequestro da razão, porquanto nega a racionalidade do sujeito negro e lhe impõe uma assimilação cultural.

Isso posto, como precisamente demonstrado por Sueli Carneiro (2005), esse epistemicídio incorre também diretamente na educação, em todos os níveis. Na universidade, para além da estrutura e da lógica eurocêntricas operantes, ele se materializa na organização e na divisão dos cursos, nos projetos político-pedagógicos, nas disciplinas e nas bibliografias utilizadas e nas práticas pedagógicas e de ensino-aprendizagem do cotidiano. A área de currículo-formação talvez seja a qual melhor se pode ver a manifestação do epistemicídio.

Digo isso, pois, o currículo – a partir desse ponto da discussão, refiro-me ao universitário – refletirá não apenas os conhecimentos considerados importantes por determinada categoria profissional e sua consequente perspectiva teórica, mas também o tipo de profissional e de ser humano que tomam como modelo a ser seguido, para determinada sociedade que se pretende alcançar. Por essa razão, quando se constrói instrumentos curriculares, levam-se em conta quais

conhecimentos aquelas pessoas devem saber, quais são válidos, quais devem ser ensinados e quais merecem estar no currículo. Desse modo, todo o conhecimento contido no currículo, desde a ementa até as referências bibliográficas, foi pré-selecionado, entre uma gama de outros conhecimentos, e escolhido a partir da perspectiva teórica adotada por aquela determinada categoria profissional e/ou pelos autores da construção curricular (SILVA, Tomaz da, 2019).

Assim, o currículo, nesse domínio, não se refere apenas aos conhecimentos presentes, nem tampouco à mera transmissão de informações (MACEDO, R., 2017), mas também aos valores, cosmovisões e à subjetividade de quem o constrói, dado que estão, direta e intrinsecamente, relacionados a quem e ao que são, e, conseqüentemente, ao currículo. Tomaz Tadeu da Silva (2019), diz, logo, que isso é também uma questão de identidade. À vista disso, não há como colocar o currículo no campo da neutralidade, já que todo conhecimento – teórico ou não – está implicado, ainda que essa implicação se dê de forma oculta. Na medida em que se decidem e se privilegiam determinadas teorias e conhecimentos em detrimento de outros, estabelece-se um tipo de subjetividade ou identidade a ser ensinada e a ser apreendida, por conseguinte, essas seleções estão inerentemente atravessadas por relações de poder. Elas estão contidas não apenas na impossibilidade de neutralidade teórica e científica no âmbito acadêmico (KILOMBA, 2019), mas também no consenso e na hegemonia que se pretende obter com a construção curricular. Ele, por isso, tem um papel político e ético (MACEDO, R., 2017).

Há no currículo uma formação ética, política, estética e cultural, explícita ou não. Ele é construído por e é produto das relações sociais, nesse sentido, não apenas experiencia como também institui poderes (MACEDO, R., 2017). Logo, a leitura do documento apenas não é suficiente para apreendê-lo, tendo em vista que o currículo é construído nos cenários formativos, pelos atores/autores envolvidos. É no cotidiano que ele de fato se materializa, nas itinerâncias formativas, tanto pelos educadores que o construíram quanto pelos estudantes que o vivenciam diariamente.

Roberto Sidnei Macedo (2017) fala a respeito da lógica disciplinar que atravessa e organiza o currículo. Ela é reflexo de uma perspectiva binária e bipolar de perceber e experienciar o mundo, que separa os atores curriculares e os isola em suas respectivas disciplinas. Isso dificulta o diálogo e as discussões em torno dos objetivos sociais da educação e, conseqüentemente, acarreta uma formação que se pretende também fragmentada. A multirreferencialização curricular e uma prática educacional

e epistêmica abrangentes são colocadas de lado, ocasionando a inexistência de múltiplas justiças ou do que Boaventura de Sousa Santos e Visvanathan chamaram de justiça cognitiva (VASCONCELOS; SANTOS; SAMPAIO, 2017).

Nessa análise, continuo seguindo o pensamento de Roberto Macedo (2017, 2020), que apresenta currículo e formação como indissociáveis. Ele compreende a formação não apenas no campo curricular, estritamente do conhecimento, do documento, mas também a partir da experiência. A formação não se dará somente com a implementação do texto curricular, mas a partir da experiência singular de cada sujeito, dos atores curriculantes.

Posto isso, o currículo é construído socialmente, é um território contestado (MACEDO, R., 2017; SILVA, Tomaz da, 2019) e constantemente em disputa. Na Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, proposta por Roberto Macedo (2017), ele deve ser trabalhado inevitavelmente com as pessoas, com os sujeitos implicados, direta ou indiretamente, e não sobre esses indivíduos, de forma distanciada e unilateral.

Nessa teoria, o conhecimento não deve ser considerado como propriedade privada, e a proposição dos saberes eleitos como educativos são singulares, tendo em conta o contexto sociocultural dos seus atores. A implicação ocorrida não deve ser pensada somente no campo dos estudantes, mas também dos profissionais que o constroem, visto que, consciente ou inconscientemente, os educadores também se dobram ao currículo. As propostas e as escolhas feitas não partem de forma imparcial ou neutra, pois, como dito, construção curricular envolve poder. É, sobretudo, na prática que esse currículo se mostra e é constantemente vivido e atualizado. A prática e o cotidiano revelam o que deve ser alterado, retirado ou incluído, além disso, é apreendendo a experiência e ações dos curriculantes que o currículo será alcançado ou não; porquanto ele nunca estará pronto e sempre pode ser reavaliado.

Alguns conceitos são fundamentais para compreensão da teoria proposta por Roberto Macedo. O currículo deve levar em conta os *sujeitos/atores curriculantes*, que são quaisquer sujeitos que estão, direta ou indiretamente, implicados nele, e que podem contribuir para a sua concepção – professores, estudantes, gestores, familiares, comunidade, movimentos sociais, etc. Para que os *atores curriculantes* se comprometam e participem do currículo, é necessário que eles se compreendam e se autorizem – e sejam também autorizados – a fazerem esse movimento, como seres capazes de acrescentar e contribuir na proposição, como protagonistas. Esse, portanto, seria um *etnocurrículo*, que envolve e acolhe as pessoas implicadas e seus

etnométodos concebidos culturalmente. Eles serão chamados e acolhidos para problematizar, acrescentar e propor novas e possíveis ações curriculares, dado que o conhecimento trazido pelos sujeitos, juntamente a seus *etnométodos*, são tão importantes quanto os mobilizados pelos outros educadores. Dessa forma, podem e devem interferir ativamente no currículo, elegendo também saberes que devem ser considerados formativos. Nesse caso, a *etnoaprendizagem* tem também um papel central, pois é a experiência cultural dos sujeitos que vai construir as aprendizagens e suas diferentes formas de aprender. É dessa forma que o currículo-formação e essas experiências são compreendidos juntos, porquanto “[...] a teoria nasce da relação profunda com a ação e a experiência construída na ação, e que, recursivamente, as nutre.” (MACEDO, R., 2017, p. 86).

As vivências dos sujeitos nos diferentes espaços, suas diferentes experiências formativas, constantemente provocam esse currículo que, por vezes, quer se manter preso e irreduzível (MACEDO, R., 2012a). Os questionamentos de estudantes, por exemplo, a respeito de conteúdos ou conhecimentos não vistos em sala de aula, mas vividos no seu cotidiano, é uma forma de lembrar que não há aprendizagem significativa se o que é estudado não for dialogado e relacionado ao experimentado fora da sala de aula.

A formação só será minimamente completa se envolver os processos de *heteroformação*, *autoformação* e *metaformação* (MACEDO, R., 2017, 2020). A *heteroformação* perpassa o formar-se com o outro. Estamos em constante formação com o outro em diferentes níveis e sentidos, seja pelos livros, pela televisão, na comunidade em que se vive, seja nos terreiros e igrejas, com a “natureza”. Essas são formas de aprendizagens que nos atravessam e nos constituem enquanto seres humanos, já que é na lida com o humano e com o inumano que a aprendizagem também se dá. A *autoformação* parte da vontade e dos recursos cognitivos do aprendente em formar a si mesmo, uma vez que é o que mobilizamos e o que nos impulsiona para continuar no processo de aprendizado. A *metaformação* é a reflexão do sujeito sobre o próprio processo formativo, é quando nos voltamos para nós mesmos para avaliar e questionar como tem se dado a nossa formação, tanto no âmbito da qualificação profissional quanto nos aspectos existenciais e de cidadania. Nesse momento decidimos, recusamos ou transformamos determinadas propostas curriculares que não estão de acordo com os caminhos que escolhemos seguir. Considero esse como um dos principais momentos, que nem sempre são vividos

pelos curriculantes, porque é estágio no qual nos interrogamos a respeito do que tivemos, do que queremos e do que podemos realizar para construir a formação que almejamos. Cabe, nesse momento, a busca por conhecimentos, currículos e formações alternativos, que não estão previstos no currículo instituído, mas que podem agregar, em diferentes aspectos, ao indivíduo.

Sobre isso, Roberto Sidnei Macedo (2012b) argumenta que é direito dos aprendentes querer reformular os seus caminhos formativo-curriculares, além de tentar reorientar a cosmopercepção e os saberes eleitos como formativos, pois nisso consiste também uma formação implicada. A articulação com os movimentos sociais e as ações afirmativas podem possibilitar que esses segmentos também contribuíssem na formulação curricular, questionando a pesquisa e os conhecimentos que também interessam e importam. Vale frisar que a formação é intrínseca ao sujeito social, e ocorre nos diferentes âmbitos, sendo um deles a formação atrelada ao currículo (MACEDO, R., 2012a). O currículo, nessa lógica segmentada e eurocêntrica, pode produzir formações segmentadas e epistemicidas, visto que o aprendente, por vezes, é obrigado a assimilar e a socializar a partir da negação, da exclusão e do silenciamento de sua cultura e de seus modos de vida. Conseqüentemente, a formação universitária pode se caracterizar como uma formação mutilada, por excluir os conhecimentos e, portanto, a história e a cultura, daqueles sujeitos que estão na sala de aula, do rol de conhecimentos considerados válidos e educativos.

Para mais, a formação nesse encadeamento é entendida como os sujeitos sociais concretos, que têm história, cultura e modos de perceber e viver o mundo, atuando em cenários curriculares, mobilizando todo o arcabouço adquirido fora da universidade para vivenciar o currículo e os caminhos itinerantes da formação acadêmica (MACEDO, R., 2012a, 2012b, 2017, 2020). À medida que ele se forma e se qualifica para atuar no mercado de trabalho, ele também se constitui enquanto ser humano, relacionando os saberes e as experiências dentro e fora da universidade para construir seus caminhos formativos. Nesse sentido, são as vivências desses sujeitos juntamente aos repertórios dos outros autores/atores curriculantes que irão construir o currículo, no cotidiano. Assim, o texto pode ou não ser materializado nas ações e nos *etnométodos* desenvolvidos pelos curriculantes, porquanto é no campo que se percebem as necessidades de manutenção, reflexão e transformação do currículo.

A imbricação entre currículo-formação se dá também quando os atores sociais vão construindo em suas itinerâncias formativas as próprias concepções e questionamentos a respeito do currículo; é a *metaformação*. Uma formação crítica e qualitativa. Para além da construção profissional, perpassa os aspectos de autoquestionamento e de problematização do currículo instituído. Quando se pergunta “[...] quem o concebe, quem o constrói, como é construído, para quem e para quê é construído” (MACEDO, R., 2012b, p. 117), está se indagando não apenas o currículo e seus autores curriculares, mas, sobretudo, exercendo o direito e se colocando como protagonista da construção curricular e da própria formação.

Cabe refletir também sobre as ideias de corpo docente e discente nos espaços educacionais. Para além de serem termos para se referirem ao conjunto de aprendentes – discentes – e educadores – docentes -, eles não representam apenas uma ideia simbólica, de grupo. Quando os analisamos, percebemos e compreendemos que os corpos discente e docente podem ocultar e silenciar os Corpos que os compõem. Digo isso, pois, ambos são formados por pessoas constituídas racial, cultural, ética e religiosamente diferentes. O olhar para corpos enxergando apenas o todo, o grupo, pode homogeneizar e esconder seres ricamente distintos. Quando isso ocorre, as “diferenças” – colocadas aqui não na perspectiva de padronização ou hierarquização – que são naturais dos seres humanos podem ser ignoradas, o que contribui para o epistemicídio.

bell hooks (2017) aponta que quem detém o poder tem o privilégio de negar e invisibilizar o próprio corpo, de estabelecer distinções espaciais onde só o corpo ou só a mente aparecerá. Para pessoas negras não ocorre dessa forma. Não há como ir à sala de aula sem apresentar ou ter seu corpo evidenciado, uma vez que o fenótipo já o coloca em evidência. Ela ainda afirma que a negação ou o “[...] mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação.” (hooks, 2017, p. 186). Passamos a considerar que os conhecimentos transmitidos partem de uma pessoa que não está implicada, não tem história, cultura, ética, que é distante e imparcial diante do acontecido. No entanto, toda fala e todo conhecimento são implicados, não saem de uma mente sem corpo, mas de uma mente que é corpo também e que está inscrito na história, social e cultural racialmente.

Discutir e falar sobre a questão racial é, inevitavelmente, mobilizar esses corpos, de discentes e docentes, de brancos, negros, indígenas, amarelos, é

reconhecer um corpo negro que significa uma existência histórica, política e subjetiva, cuja presença e fala, naturalmente, questionam as posições de poder. Quando se questiona a lógica e a estrutura acadêmicas, a produção e a disseminação de conhecimento, os autores e os atores da construção curricular, os conhecimentos elegidos como válidos e formativos, estão se apontando o corpo branco, já que é esse corpo que detém o poder e autoriza o que é ou não considerado legítimo e formativo, o que o *corpo* discente deve aprender.

Assim, ocultar o corpo é mascarar a história, o epistemicídio e as desigualdades raciais e sociais. Por isso, a necessidade de afirmar os sujeitos, integrais, nos processos curriculares-formativos. A aprendizagem e a formação se darão a partir da mobilização das singularidades sociais, culturais e raciais e de suas articulações com os conhecimentos escolhidos por todos para serem educativos – instituídos nos currículos – e que são fundamentais para a formação desse discente (MACEDO, R., 2017). O protagonismo do currículo-formação deve ser compartilhado entre os sujeitos curriculantes, sobretudo os estudantes, por compreender que os atravessamentos existentes ou ausentes influenciarão diretamente a vida daquele que aprende.

Diante do exposto, entendendo a relação entre educação e currículo-formação que almejamos, pretendo discutir brevemente sobre a compreensão do currículo-formação em Serviço Social. Posteriormente, analisarei o Projeto Político-Pedagógico do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia, objetivando compreender como o curso aborda a questão racial.

4.1 CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

A formação em Serviço Social possui distintas concepções teórico-metodológicas e ético-políticas ao longo da sua história no Brasil. Por essa razão, cabe um breve passeio por essas diferentes perspectivas para compreender como se configura o seu entendimento da formação nos dias atuais.

Na década de 1930, no período de surgimento da primeira Escola de Serviço Social do país, em 1936, à época do governo de Getúlio Vargas, a profissão estava intrinsecamente ligada à Igreja Católica e ao seu pensamento conservador. Utilizava como fundamento as encíclicas papais e os dogmas católicos, sobre intensa influência

do pensamento conservador europeu, mais precisamente o franco-belga⁶⁴ (CARDOSO, P., 2017). Nesse sentido, a formação seguia um direcionamento moralizante, com o intuito de adequar a população às crenças, às práticas e aos valores considerados corretos socialmente, além de possuir um viés essencialmente paternalista. Assim,

a profissão tinha o objetivo de moralizar as relações, tendo a função de intervir no ajustamento e adequação dos sujeitos às normas sociais e aos padrões de normalidade instituídos, corrigindo todos e quaisquer desníveis e disfunções, tendo por base os princípios cristãos na moralização da sociedade. (CARDOSO, P., 2017, p. 327)

O Serviço Social era tido como uma vocação e uma missão, de doutrinação moral e cristã, a ser exercido pelas damas de caridade, que interpretavam os problemas sociais existentes – advindos certamente das bases coloniais, escravocratas, racistas e capitalistas da sociedade brasileira – como dificuldades individuais, de cunho emocional e biológico. Há aqui o pretense pensamento de bem comum e a colocação das mulheres no papel social caritativo, moralista e assistencialista (CARDOSO, P., 2016, 2017).

É interessante discutir sobre a quais mulheres esse Serviço Social, à época, referia-se. Quando vemos a história da profissão, apresentada por Iamamoto e Carvalho (2014), perguntamo-nos quem eram as mulheres à frente da profissão naquele período e quem eram os “desajustados” que o Serviço Social tentava enquadrar às normas cristãs e à “dignificação” do trabalho.

Até o final da década de 1940, as pessoas negras eram constantemente reprimidas e criminalizadas em diferentes aspectos pelo Estado. Predominava, naquele tempo, um projeto eugenista e higienista de embranquecimento que visava a diminuir e, conseqüentemente, a eliminar a presença do sangue africano no país, seja por meio do incentivo à miscigenação seja pelo controle e extermínio físico de negros e negras. Até aquela década, diversos projetos e legislações foram discutidos em prol do incentivo à imigração de europeus para o Brasil, com o objetivo de embranquecimento “[...] e [de] desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (GERALDO, 2009; NASCIMENTO, A., 2016, p. 86).

⁶⁴ França e Bélgica que, naquele período, tinham territórios colonizados no continente africano (AJAYI, 2010; BOAHEN, 2010; LOPES, 2021; MAZRUI; WONDJI, 2010).

Diversas legislações foram elaboradas para controle penal (FLAUZINA, 2006) e social e para criminalização da população negra. A caça à maconha – mascaramento para encobrir a tentativa de controle, criminalização e interdição das pessoas negras que a utilizavam – foi um exemplo de como o Estado se valeu da coerção para repressão da população negra (LUNARDON, 2015; SOUZA, J., 2015). A criminalização da capoeira e das religiões de matriz africana são outros exemplos dessas tentativas (AZEREDO, 2009; FLAUZINA, 2006; GAIA; VITÓRIA; ROQUE, 2020; SERAFIM; PEIXOTO, R., 2018).

Fora isso, a “vadiagem” foi estipulada como uma infração penal, prevista no artigo 59 da Lei de Contravenções Penais, de 1941, para punir pessoas aptas ao trabalho, mas que se encontravam “ociosas”. Essa lei foi utilizada durante um longo período para punir e prender sambistas e capoeiristas, que se expressavam culturalmente nas ruas e pessoas negras e pobres que não tinham trabalho legal, (VILLELA, 2014), tendo em vista as consequências do processo escravocrata como o desemprego e o desamparo social, além do privilégio trabalhista dado aos imigrantes (NASCIMENTO, A., 2016).

Posto isso, é interesse perceber que os considerados “vadios” e “desajustados”, os quais eram destinatários da caridade, da intervenção e dos ajustes sociais executados pelo Serviço Social, eram majoritariamente pessoas negras e pobres (KOWARICK, 1994), inseridas na informalidade ou no exército de reserva capitalista (CORREIA, 2018), herdeiras da violência escravista e alvos do projeto eugenista, higienista e genocida do Estado – e também da igreja (FERREIRA, 2010; GONÇALVES, 2018; NASCIMENTO, A., 2016). Logo, à época, as assistentes sociais eram responsáveis por materializar o controle e a coerção do Estado, juntamente à Igreja Católica, na tentativa de enquadrar esses sujeitos na concepção moralista cristã e de culpabilizá-los, retirando falsamente do Estado o seu papel de agente promotor e mantenedor do racismo e das desigualdades raciais e sociais.

A foto de capa do livro de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho (2014) retrata impecavelmente quem eram essas assistentes sociais damas de caridade: mulheres brancas, de classe média e alta – muitas faziam parte das famílias burguesas de São Paulo e do Rio de Janeiro (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014) –, que tinham profundas relações com a igreja católica. Portanto, quando se fala desse período da história do Serviço Social, não se fala sobre todas as mulheres, de forma universalista, imparcial, incolor e deslocada dos contextos social e racial do momento. Não eram as mulheres

negras ou indígenas que exerciam esse papel de dama de caridade e da sociedade, eram as mulheres brancas. Essa missão de ajustamento, assistencialismo e caridade foram atribuições das mulheres brancas da burguesia do sudeste, em parceria com os homens brancos, detentores do poder político e científico. Elas também representavam o poder de controle e da coerção do Estado, camuflados de forma assistencial e caritativa, contra as pessoas negras no país.

A partir da década de 1940, o Serviço Social muda suas bases de influência, buscando uma formação mais técnica com a influência da sociologia e da metodologia dos Estados Unidos, no entanto permanece em bases conservadoras. Dessa forma, acolhe as ideias do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade (CARDOSO, P., 2016, 2017; IAMAMOTO; CARVALHO, 2014), ou seja, muda-se o poder hegemônico após a II Grande Guerra e se alteram também os suportes teórico-metodológicos do Serviço Social, deslocando-se da Europa para os Estados Unidos.

Assim, enquanto a influência franco-belga é voltada para uma formação doutrinária moralista e cristã, por meio da articulação com as ciências biológicas para compreensão dos “desajustes” dos sujeitos, a norte-americana volta-se para a metodologia, para a preparação técnica das assistentes sociais para lidar com os casos individuais, de grupo e de comunidade (CARDOSO, P., 2016, 2017; IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). O que está colocado aqui, contudo, é o entendimento de que, embora tenham sido mudadas as bases teórico-metodológicas da formação, ela ainda continuou com um caráter conservador, assistencialista, paternalista e de culpabilização das pessoas. O papel formativo acadêmico-profissional hegemônico do assistente social, até 1980, era o de controle e o enquadramento dos indivíduos que se encontravam fora do padrão normativo, indivíduos que em sua maioria eram negros e pobres.

Há uma tentativa de proximidade dos movimentos sociais na década de 1960, abortada pela Ditadura. Porém, é a partir da década de 1980, com o fim da ditadura e com a aproximação efetiva do Serviço Social aos movimentos sociais efervescentes no período ditatorial, que ele busca romper com o conservadorismo prevalecente na profissão. Associam-se, dessa maneira, ao marxismo, que passa a ganhar hegemonia no cenário teórico-metodológico, político e formativo do Serviço Social.

De acordo com essa perspectiva teórica, passa-se a compreender que

a intervenção profissional não está solta e dissociada da realidade social; pelo contrário, é só a partir da leitura crítica dessa realidade (como espaço de

contradição e conflitos) que o profissional terá condições de desenvolver qualquer metodologia, o que envolve a relação entre refletir/agir/refletir. (CARDOSO, P., 2016, p. 445)

Nesse sentido, a nova reorientação da profissão, a partir da vertente de intenção de ruptura, seguindo o marxismo, coloca a indispensabilidade de articulação entre a formação profissional e o mercado de trabalho. Iamamoto (2015) entende o Serviço Social inscrito na divisão social e técnica do trabalho, e, por isso, depende diretamente da utilidade que tem no âmbito social, o seu valor de troca para a sua manutenção. Assim, a formação na profissão deve se atentar às demandas do mercado de trabalho e promover uma qualificação de modo que os assistentes sociais possam responder criticamente aos desafios surgidos por meio das transformações ocorridas no campo do Estado, do mundo do trabalho, dos movimentos sociais e da cultura (IAMAMOTO, 2015).

Para Marilda Iamamoto (2015, p. 185, grifos da autora), a formação profissional deve possibilitar e direcionar

[...] a criação de um *perfil profissional* dotado de uma *competência teórico-crítica*, com uma aproximação consistente às principais matrizes do pensamento social na modernidade e suas expressões teórico-práticas no Serviço Social. [...] Perfil este que se complementa com uma *competência técnico-política*, que permita, no campo da pesquisa e da ação, a construção de respostas profissionais dotadas de *eficácia* e capazes de *congregar forças sociais em torno de rumos ético-políticos voltados para uma defesa radical da democracia*. Portanto, de um perfil profissional *comprometido com valores ético-humanistas: com os valores de liberdade, igualdade e justiça, como pressupostos e condição para a autoconstrução de sujeitos individuais e coletivos, criadores da história*.

Assim como o Serviço Social, Iamamoto (2014) entende a educação, enquanto política social pública, no campo também do contraditório, por atender a um só tempo os interesses do capital e da classe trabalhadora, por meio da produção e coletivização do conhecimento. Consequentemente, para ela, são diversos os projetos de formação existentes na instituição universitária, que competem entre si e, muitos fazem frente às propostas da classe dominante. Isso ocorre, pois a universidade também sofre as investidas de grandes organismos como o Banco Mundial, que pretendem um novo tipo de ensino superior, focado em responder aos ditames da economia e do mercado. Tira-se o enfoque do conteúdo teórico, de uma universidade pública, gratuita, crítica, coletiva e de qualidade, e se passa ao interesse das capacitações instrumentais, práticas e mercadológicas (IAMAMOTO, 2014).

As mudanças ocorridas no âmbito universitário de modo geral, contudo, favoreceu a mudança do perfil profissional do assistente social, o que, para a autora,

reduziu a distância social entre profissionais e o público atendido. Isso acarretou uma possível identificação dos assistentes sociais – a partir dessa aproximação com estudantes de classes distintas – com os problemas vivenciados pela classe trabalhadora, alvo dos serviços prestados pela profissão. Iamamoto (2014, p. 629, grifos da autora) diz que isso “[...] pode também representar para o profissional um reforço à *identidade de classe enquanto trabalhador, matizada por recortes de gênero, etnia e geração*.”.

A autora referenciada já havia falado a respeito das mudanças de heterogeneidade que estavam ocorrendo, à época – em 1998, ano da escrita do livro -, no perfil das classes sociais. Além disso, abordou também o estranhamento que a categoria profissional – representada pelos seus profissionais – tinham no que tange à população usuária do Serviço Social, porquanto eram estranhos ao mundo daqueles. Dessa maneira, apontou a necessidade de uma aproximação real “[...] dos assistentes sociais às condições de vida das classes subalternas e de suas formas de luta e de organização” (IAMAMOTO, 2015, p. 197).

À vista disso, com base no que vimos até aqui, cabem algumas reflexões. É importante compreender brevemente a discussão do Serviço Social em torno da ideia de formação. Na profissão, formação é entendida no contexto acadêmico e profissional, voltada ao desenvolvimento das dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, bem como de habilidades e de conhecimentos que incidam e transpassem diretamente o exercício profissional, que se desdobra, conseqüentemente, no entendimento da realidade social e, mais precisamente, das expressões da questão social. Nesse caso, a apreensão da questão social atravessa a formação, tendo em vista a sua centralidade na intervenção do assistente social. Ademais, a leitura da realidade, por meio do marxismo, coloca, fundamentalmente, o debate sobre o trabalho e a luta de classes no centro da discussão formativa do Serviço Social.

A leitura estrita e unicamente pela perspectiva marxista, no entanto, acarreta conseqüências para a formação. Primeiramente, considero que o discente – assistente social em formação – e seus modos de vida juntamente a suas experiências acabam por perder um protagonismo essencial na constituição formativo-curricular. A transversalidade única do trabalho e da luta de classes ocorre em detrimento de outras questões tão importantes quanto não só para a formação cidadã e profissional, mas

também para a perspectiva da emancipação humana e de uma nova cidadania (IAMAMOTO, 2015).

O estranhamento às condições de vida das “classes subalternas”, como colocado por Iamamoto (2015), se dá justamente devido ao perfil contrastante dos assistentes sociais com aqueles que atendiam. Tendo em vista que até 2005, em pesquisa realizada pelo CFESS (2005), o perfil profissional do Serviço Social era composto por mulheres brancas de classe média. Se na formação acadêmico-profissional não se tratava ou não se experienciava, não se conhecia os modos de vida reais da população atendida pela profissão, como vai haver uma identificação mútua entre esses sujeitos? Eles eram vistos, ouvidos e encontrados no cotidiano, fora dos espaços de trabalho, pelos assistentes sociais? Basta olharmos para duas questões: o Serviço Social se construiu como uma profissão eminentemente branca, por favorecidos financeiramente, enquanto os usuários que atendiam eram majoritariamente negros e pobres. Embora a luta de classes e o trabalho atravessem a formação profissional, o estranhamento existia, porque apenas a discussão dessas duas questões, no âmbito formativo-universitário, não dá conta da realidade vivenciada por profissionais e sujeitos acolhidos pelos serviços prestados pela profissão. Faltou a opção política e teórico-metodológica de priorizar a questão racial como ponto estrutural de toda a formação.

Há no Serviço Social – sobretudo antes da década de 2010, pelos mais conceituados intelectuais da área – uma prática comum de não mencionar raça, ou melhor, de não analisar, discutir e apreender a história da formação social e política brasileira à luz da questão racial, e, conseqüentemente, não olhar para o Serviço Social a partir também dessa perspectiva (CORREIA, 2018). Existe uma dificuldade de nomear, racializar o debate, racializar, inclusive, não apenas a história da profissão, mas os próprios assistentes sociais. O estranhamento se dava, dado que os assistentes sociais, em sua maioria brancos, não sabiam lidar com a questão racial – e aqui não falo sobre lidar com negros ou indígenas, falo sobre lidar com a dinâmica racial brasileira e, principalmente, com a própria branquura, com sua origem, história e conseqüências. Havia uma racialização própria por parte dos assistentes sociais? Eles se denominavam brancos – em sua maioria – e compreendiam como essa branquura aparecia nas relações estabelecidas com pessoas majoritariamente negras? Como os usuários negros enxergavam a prestação desses tipos de serviços – considerados popularmente como “caridade” – por parte de pessoas brancas? Como

essas relações reforçavam a dinâmica racista brasileira? Questionavam, em algum momento, a ausência da discussão racial numa profissão que prestava serviços, predominantemente, a pessoas negras? Como essa ausência formativa e social afetou a construção desses indivíduos enquanto profissionais? Como isso impactou o exercício profissional? Como o silenciamento das referências intelectuais do Serviço Social a respeito da formação racial do Brasil e sua relação intrínseca com a construção da profissional no país dificulta a formação acadêmico-profissional dos futuros assistentes sociais e a eleição dos conhecimentos, teorias e metodologias consideradas válidas e formativas?

Não há aqui uma negação ou rejeição à teoria marxista no Serviço Social, todavia, determinadas apreensões podem ser limitadas (CORREIA, 2018) e limitantes, tendo em vista que muitas não abarcam a dimensão social brasileira e suas particularidades. Considero e afirmo, dessa forma, a sua insuficiência na transversalidade formativo-acadêmica na profissão, na análise e na interpretação da realidade social - as condições de vida, de organização e de luta da população brasileira - e na apreensão da própria história do Serviço Social. Não obstante, como já disseram Iamamoto e Carvalho (2014) e Iamamoto (2015), essas questões não devem ser lidas de forma isolada da conjuntura sócio-histórica e, acrescento, racial do país.

É interessante notar que o tensionamento a respeito de incorporar e atravessar a questão racial na formação do Serviço Social se evidencia a partir da mudança ocorrida no perfil das universidades (PINHO, 2021; SILVA, Tatiana, 2020) e, conseqüentemente, no perfil da profissão. É a entrada de estudantes negros nas universidades e a formação de assistentes sociais negros que fazem eclodir a problematização e as reivindicações por uma formação que considere a questão racial como fundamento teórico-metodológico e ético-político indispensável.

O desafio e o dilema identificados por Iamamoto (2015) passam a ser exercitados quando a população que antes era atendida pelo Serviço Social entra na universidade, forma-se e se torna assistente social. São esses sujeitos, negros, indígenas e pobres, que tentam dar conta do estranhamento histórico existente na profissão – e na universidade –, incorporando suas experiências, modos de sentir, de perceber e de viver o mundo, seus conhecimentos, os aprendizados e saberes construídos nas comunidades, nos terreiros e em outros espaços também educativos à formação e ao exercício profissional. Eles perceberam que uma formação

acadêmico-profissional “[...] para o trajeto histórico em rumo aos novos tempos” (IAMAMOTO, 2015, p. 200) deve ter como pontos centrais seus *sujeitos curriculantes*, juntamente a seus *etnométodos* (MACEDO, R., 2017, 2020). Isso consiste na apreensão indispensável de que a questão racial não pode ser ignorada nessa construção, não apenas pelo novo perfil profissional, mas, sobretudo, por quem e para quem o projeto ético-político do Serviço Social se destina.

4.2 UM ESTUDO DE CASO: O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

O curso de Serviço Social da UFBA, a ser estudado aqui, foi criado em 2009, o segundo de uma universidade pública na Bahia – posterior ao seu antecessor, o da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criado em 2008⁶⁵ (ALCANTARA, 2019; OLIVEIRA, J., 2015; SANTIAGO, 2018). É, dessa forma, um curso novo em relação a outros da região Nordeste e resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do governo federal. Ele foi criado, assim, a partir da mobilização de docentes, assistentes sociais e discentes, com apoio do CFESS, da ABEPSS, do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) – 5ª região e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), entidades representativas da categoria (SANTIAGO, 2018)⁶⁶.

De acordo com o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016), o curso de Serviço Social da UFBA surgiu

[...] como demanda apresentada pela realidade social no contexto de múltiplas expressões da questão social e do reforço de um grupo de Assistentes Sociais da Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário, de Salvador que propôs uma formação profissional com vista à investigação dessas expressões e intervenções sociais, no âmbito da proposta de ampliação e expansão das Universidades Federais, de acordo com o REUNI. (INEP, 2016, p. 3)

⁶⁵ Contudo, importa salientar que a primeira escola de Serviço Social da Bahia foi em 1944, na cidade de Salvador, integrada, em 1961, à Universidade Católica do Salvador (UCSAL) (ALCANTARA, 2019), de caráter privado.

⁶⁶ Para aprofundamento na história do curso de Serviço Social da UFBA conferir o relatório de pesquisa do Colegiado de Ensino de Graduação em Serviço Social (2016) e os trabalhos de Ester Santiago (2018) e Itamires Alcantara (2019).

Esse curso, portanto, está inserido na região Nordeste, na Bahia – estado com o maior contingente populacional da região (IBGE, 2021) – e, mais especificamente, na cidade de Salvador. Conforme pesquisa divulgada pelo G1 Bahia (UMA EM CADA..., 2019), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) do IBGE, em números absolutos, o estado tem a segunda maior quantidade populacional de pretos do Brasil, com Salvador sendo a capital mais negra do país. Isso significa que o curso de Serviço Social da UFBA está inserido num território histórico, político e cultural eminentemente negro.

O relatório apresentado pelo Colegiado do curso de Serviço Social (2016), a partir do levantamento feito pela Prof. Dr. Adriana Ferriz, evidencia que o perfil estudantil do curso da UFBA indica a construção sociorracial da unidade federativa da Bahia. 56% dos estudantes entrevistados se autodeclararam pretos, 36% pardos e 6% brancos, sendo, assim, predominantemente negro e feminino – 94% de mulheres e 6% de homens. É formado majoritariamente por jovens, com pessoas de 18 a 26 anos, representando 71% dos discentes, seguidos de 13% entre 27 e 30 anos, 6% de 31 a 35 anos e 3% de 51 anos ou mais. Tem a religião cristã dominante entre os estudantes (58% entre católicos e evangélicos), todavia 15% declararam não ter nenhuma religião. Tem um perfil estudantil de prevalência heterossexual (88%), todavia bissexuais e homossexuais representam 6% e 4%, respectivamente. Entre as mães ou as pessoas responsáveis como mãe dos discentes, 43% tem o Ensino Médio Completo, 10% tem o Ensino Fundamental I Incompleto (até a 4ª série), 10% tem Ensino Superior Completo e 7% tem Ensino Fundamental 1 Completo. 22% dos estudantes não têm renda ou recebem entre meio a 1 salário mínimo, enquanto 30% mais de 1 a 2 salários mínimos, e 31% recebem de 2 a 4 salários mínimos.

Esses dados, ainda que não abarquem todos os discentes do curso de Serviço Social, são importantes, já que auxiliam na compreensão de como esses *corpos estudantis* estão constituídos e se constituem nos âmbitos socioeconômico e racial. Além disso, a composição histórica, política, social e racial do território onde o curso está inserido deve ser levada em conta na construção dos projetos pedagógicos dos cursos das instituições de ensino.

Assim, nesta subseção, faremos um estudo de caso do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia, analisando a abordagem e a presença da questão racial no seu Projeto Político-Pedagógico.

4.2.1 O curso de Serviço Social da UFBA e a questão racial

O Projeto Político- Pedagógico de curso universitário visa não apenas a organizar as atividades pedagógicas, mas também a direcionar a formação numa perspectiva profissional e político-cidadã. Nesse sentido, é político porque forma pessoas voltadas para o tipo de sociedade que se pretende alcançar, girando em torno de decisões inscritas num processo que se pretende democrático de constituição, “[...] articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2004, p. 15); e pedagógico, porquanto define e organiza as ações, atividades e rumos educacionais necessários para a construção, a formação e o desenvolvimento das capacidades e das habilidades fundamentais para determinado tipo de profissional que se deseja constituir, considerando também as proposições éticas e políticas daquela profissão. Desse modo, o que está em jogo é a intencionalidade do projeto, porquanto resulta do pensamento e da posição tomadas em virtude de uma ideia acerca de educação, ser humano e sociedade (VEIGA, 2004).

Nesse caso, o PPP do curso de Serviço Social da UFBA foi desenvolvido de modo a articular as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social – não só as promulgadas pelo Ministério da Educação, mas também as propostas pela ABEPSS, entidade da categoria – aos direcionamentos ético-políticos presentes no Código de Ética do/a Assistente Social.

Ainda que reconheça os limites de um PPP e que o currículo é construído e vivido no cotidiano pelos sujeitos curriculantes (MACEDO, R., 2017, 2020), considero e entendo a força e o poder desses documentos normativo-pedagógicos, por isso a sua discussão, tendo em vista que é esse documento que direciona a estruturação e a organização do curso, bem como o fazer pedagógico dos docentes em sala de aula, uma vez que, como colocado por Juliana Marta Oliveira (2017, p. 392), os PPP “[...] imprimem o norteamento didático e político dos cursos de graduação em Serviço Social das Ifes”.

O PPC disponibilizado pelo Colegiado é do ano de 2008, o de criação do curso. No entanto, é possível percebermos que ocorreram transformações na grade curricular do curso de Serviço Social da UFBA, dado que as disciplinas disponíveis, atualmente,

no site do curso⁶⁷ não são as mesmas ou não se encontram dispostas nos semestres previstos no PPP de 2008.

Como já afirmado por Roberto Sidnei Macedo (2012a, 2012b, 2016, 2017, 2020), o currículo é vivenciado no cotidiano, por seus atores curriculantes, e é por meio dessas experimentações da vida ordinária que se apreendem necessidades de mudanças e ajustes na estrutura curricular. É o currículo vivido no dia a dia, na sala de aula, assim como as percepções de estudantes e professores que vão demandar alterações no currículo instituído.

Por essa razão, constatei a indispensabilidade de analisar não apenas o Projeto Político-Pedagógico de 2008, todavia também a grade curricular que está sendo experienciada no presente, por discentes e docentes. Se as estudantes entrevistadas – protagonistas das entrevistas posteriores – vivenciam essa matriz curricular presentemente, não há como nos prendermos apenas ao currículo instituído outrora, disponibilizado pela instituição. Essa é uma atitude de honestidade com o curso estudado nesta pesquisa e com as discentes que se disponibilizaram para as entrevistas, pois ambos vivenciam um outro currículo, esse, acredito, alterado em virtude das exigências postas e construídas pelo cotidiano (MACEDO, R., 2017; SANTIAGO, 2018).

Assim, investigo, aqui, o PPP de 2008 – cedido pela instituição – e, posteriormente, a grade curricular atual, divulgada no site institucional⁶⁸ do curso e no Sistema Acadêmico (Siac) do aluno⁶⁹, através do site da Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC)⁷⁰. Ambas serão discutidas levando em conta a abordagem e a presença da questão racial nos seus componentes curriculares (ementas e referenciais bibliográficos básicos).

No Projeto Político-Pedagógico de 2008, são esperados 38 componentes curriculares obrigatórios, distribuídos ao longo de 8 semestres, o mesmo encaminhamento vale para a grade curricular atual. Importa lembrar que os

⁶⁷ Como está alocado no Instituto de Psicologia (IPS), juntamente ao curso de Psicologia, as informações do curso de Serviço Social podem ser acessadas no site do instituto: <https://ips.ufba.br/>.

⁶⁸ A grade curricular com os componentes curriculares dispostos ao longo dos 8 semestres do curso pode ser consultada neste site: <https://ips.ufba.br/servico-social/ementas-programas>.

⁶⁹ A matriz curricular do curso de Serviço Social da UFBA também pode ser consultada aqui: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=325140&nuPerCursoInicial=20101>.

⁷⁰ Esta Matriz também foi disponibilizada pelo Colegiado de Serviço Social, no entanto, a análise já havia sido feita pelas informações que constavam nos sites citados. Isso, contudo, não acarretou em danos para o estudo, posto que os dados eram os mesmos.

referenciais bibliográficos das disciplinas podem ser alterados (acrescidos ou retirados) conforme as preferências dos docentes responsáveis por cada componente e as demandas apresentadas pelos estudantes.

4.2.1.1 O Projeto Político-Pedagógico de 2008

As informações discutidas aqui foram retiradas do PPC de Serviço Social da UFBA, ano de 2008.

O curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia está alocado no Instituto de Psicologia (IPS), no *campus* de São Lázaro, na cidade de Salvador. É presencial e forma seus estudantes para serem bacharéis em Serviço Social, com o intuito de que esses atuem em diversos segmentos profissionais dentro da área de formação. Atualmente, as maneiras possíveis de ingresso são a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), convênios e intercâmbios com outras instituições, transferências externas e processos seletivos para vagas residuais. Inicialmente, foram ofertadas 45 vagas de ingresso no curso, todavia, foi previsto o aumento para 90, 45 por semestre. O curso tem como carga horária mínima 3000h e total 3278h, com duração ideal de 8 semestres.

Como justificativa para criação desse curso, tem-se, sobretudo, a responsabilidade da profissão na execução de políticas sociais, assim como a defesa de uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade. Havia a necessidade de maior oferta de vagas em Serviço Social em universidades públicas, especialmente no Nordeste, que até 2007, na Bahia, não tinha o curso numa universidade pública, apenas em instituições privadas. Por isso, a necessidade de formar profissionais que pudessem trabalhar no “[...] enfrentamento das expressões da questão social, contribuindo para efetivação dos direitos sociais recentemente conquistados no Brasil, e expressos” (UFBA, 2008, p. 2) em algumas legislações nacionais. Além disso, considerou-se também a utilidade social da profissão diante da precariedade das condições de vida e de trabalho da população, principalmente na Bahia.

O perfil do egresso em Serviço Social é de um profissional criativo e propositivo, que atue nas expressões da questão social a partir da formulação e da implementação de políticas sociais públicas e privadas, tal como na organização da sociedade civil e de movimentos sociais. Deve ser comprometido com o Código de Ética do Assistente Social e com os direitos sociais, além de saberem organizar os processos de trabalho

e atuar em equipes multiprofissionais, tendo capacidade de trabalhar em diferentes áreas ocupacionais, como Assistência Social, Saúde, Previdência, Judiciário, Educação e em diferentes instâncias, que tratem sobre direitos e políticas sociais. Desse modo, a formação do bacharel em Serviço Social exige a capacidade de “[...] reconhecer demandas e necessidades, em seus traços mais estruturais e conjunturais, e de construir respostas que atendam às particularidades das áreas, do público-alvo e das instituições com as quais estão relacionados.” (UFBA, 2008, p. 4).

O formando esperado da UFBA está fundamentalmente de acordo com o previsto nas Diretrizes Curriculares do MEC e, sobretudo, com o preconizado nas diretrizes propostas pela comissão de especialistas de Serviço Social do MEC, em 1999. Espera-se, principalmente, um profissional crítico, alinhado teórico-metodologicamente e ético-politicamente com a categoria profissional.

No que tange às competências e às habilidades gerais e específicas, ambas estão alinhadas com as prerrogativas colocadas nas diretrizes de 1996, 1999 e 2002. De modo geral, em suma, deve ser capacitado teórico-metodológica e ético-politicamente para analisar a formação social e histórica da sociedade brasileira, compreender criticamente as relações sociais, o significado social da profissão e seu desdobramento nos âmbitos nacional e internacional, ademais, construir respostas para as demandas da sociedade e para o enfrentamento da questão social. Especificamente, deve trabalhar na formulação, execução e avaliação de planos, programas, projetos e políticas sociais; auxiliar a participação política dos usuários nos processos decisórios das instituições, bem como os orientar com o intuito de ajudar na defesa de direitos.

Os docentes do curso definem os métodos de avaliação da aprendizagem a partir dos componentes curriculares pelos quais são responsáveis, sendo obrigatória a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em formato de monografia científica, para obtenção do grau de bacharel em Serviço Social. Há também a obrigatoriedade da prática de atividades complementares, extraclasse, como pesquisa, extensão e eventos acadêmicos, que servem como complemento à formação dos estudantes. Nessa conjuntura, há o entendimento da necessidade e da importância de uma formação que não se restrinja ao ambiente da sala de aula, de modo que os discentes tenham acesso a diferentes saberes e a processos formativos.

O estágio curricular presencial, previsto em ambas diretrizes, também é obrigatório para o curso. Nele, o discente será supervisionado pelo assistente social

do espaço institucional ao qual se vincula e pelo professor supervisor acadêmico da UFBA. A supervisão deve acompanhar e auxiliar na orientação e na reflexão do estudante sobre as atividades desenvolvidas no estágio. São três etapas desenvolvidas em três semestres distintos e subsequentes, baseadas na Política de Estágio elaborada pelo próprio curso⁷¹. É no estágio que o discente se aproximará, inicialmente, ao mundo do trabalho e ao exercício profissional de um assistente social, a partir da observação direta do supervisor de campo e do supervisor acadêmico. É por meio dele também que o assistente social em formação se deparará profissionalmente com as expressões da questão social e com os usuários dos serviços prestados pelo Serviço Social.

Em geral, apoiados nos dados apresentados até aqui, percebemos que o PPC do curso de Serviço Social da UFBA segue as propositivas das Diretrizes Curriculares de 1999 e 2002. Embora não tenha demonstrado, explicitamente, a necessidade de conhecimentos relativos à questão racial brasileira, subentendemos que ela deve fazer parte dos conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos adquiridos e apreendidos no decorrer da formação, à vista da capacitação para desenvolvimento de capacidades e de habilidades técnico-operativas para o exercício profissional. Considerando que a questão racial é fundamental tanto para formulação, para execução e para avaliação de políticas sociais, quanto para apreensão das relações sociais nacionais e internacionais, para compreensão da realidade histórico-social da sociedade brasileira e para o significado social da profissão no bojo da conjuntura histórica, social e política brasileira, a apreensão da questão racial é, em resumo, primordial para o entendimento da questão social brasileira e de suas expressões, visto que ela é considerada o objeto de intervenção do Serviço Social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Assim, levando em conta o direcionamento político-pedagógico do PPP de Serviço Social da UFBA – tal qual as discussões realizadas até o momento em torno dos documentos jurídico-normativos do Serviço Social – temos a questão racial, embora ocultada, como um conjunto de conhecimentos que deve estruturar e fundamentar a formação do assistente social. Logo, é substancial a sua apreensão teórico-metodológica e ético-política por parte do egresso.

A organização dos componentes curriculares do PPP do curso de Serviço Social da UFBA segue a lógica dos núcleos de fundamentação da formação

⁷¹ A Política de Estágio da instituição deve, preferencialmente, ser formulada a partir das orientações previstas na Política Nacional de Estágio em Serviço Social (PNE), elaborada pela ABEPSS.

profissionais apresentados nas diretrizes curriculares de 1996, 1999 e 2002. As disciplinas são divididas em três tipos: teórica, prática e estágio, como pode ser percebido no quadro abaixo. As teóricas têm carga horária de 68h, enquanto as de estágio possuem 164h. As práticas são oficinas com 68h, 102h e 34h, respectivamente.

Quadro 3 - Disciplinas por semestre do curso de Serviço Social da UFBA (2008)

Período	Disciplina	Carga horária	Tipo
1º semestre	Serviço Social na Contemporaneidade	68h	Teórica
	Conhecimento Científico e Vida Social	68h	Teórica
	Metodologia Científica	68h	Teórica
	Sociologia das Desigualdades Sociais	68h	Teórica
	Política, Estado e Sociedade	68h	Teórica
	Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos	68h	Prática
2º semestre	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos I	68h	Teórica
	Serviço Social e Processos de Trabalho I	68h	Teórica
	Psicologia Social	68h	Teórica
	Trabalho e Sociabilidade	68h	Teórica
	Questão Social no Brasil	68h	Teórica
3º semestre	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos II	68h	Teórica
	Serviço Social e Processos de Trabalho II	68h	Teórica
	Formações Econômicas e Sociais do Brasil	68h	Teórica
	Política Social	68h	Teórica
	Pesquisa e Serviço Social I	68h	Teórica
	Estatística	68h	Teórica
4º semestre	Oficina de Análise do Trabalho Profissional	68h	Prática
	Trabalho Profissional, Estado, Mercado e Terceiro Setor	68h	Teórica
	Política Social e Questão Social no Brasil	68h	Teórica
	Pesquisa e Serviço Social II	68h	Teórica
5º semestre	Oficina de Planejamento do Trabalho Profissional	68h	Prática
	Saúde e Trabalho	68h	Teórica
	Ética Profissional	68h	Teórica
	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	164h	Estágio
	Direito e Legislação Social	68h	Teórica
6º semestre	Oficina de Abordagens e Técnicas do Trabalho Profissional	102h	Prática
	Trabalho Profissional Política de Saúde	68h	Teórica
	Gestão e Serviço Social	68h	Teórica
	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	164h	Estágio
	Trabalho Profissional e Política de Assistência Social e Previdência	68h	Teórica

7º semestre	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos III	68h	Teórica
	Orientação de Monografia I	34h	Prática
	Políticas Públicas e Direitos Sociais no Brasil	68h	Teórica
	Estágio Supervisionado em S. Social III	164h	Estágio
8º semestre	Psicologia e Saúde Mental	68h	Teórica
	Orientação de Monografia II	34h	Prática
	S. Social e Diversidade de gênero, raça/etnia e idade/geração	68h	Teórica

Fonte: Universidade Federal da Bahia, 2008.

Os componentes desta matriz curricular serão analisados a seguir, considerando o aparecimento das palavras-chave: questão racial e étnico-racial, relações raciais e étnico-raciais, raça, racismo, etnia, etnicidade e cor, citadas na ementa da disciplina ou abordadas nas bibliografias básicas.

Epistemologia e Metodologia

A descrição dessa disciplina está colocada com o nome diferente. Na grade curricular, ela consta como Metodologia Científica, porém posteriormente é definida no PPP com o título acima.

A ementa aborda “A filosofia e a epistemologia. Os metadiscursos e a ciência: história do debate epistemológico e as ciências sociais. Questões contemporâneas de metodologia nas ciências sociais.” (UFBA, 2008, p. 26).

Em suma, faz um debate filosófico sobre epistemologia, falando também sobre a metodologia nas ciências sociais. A bibliografia básica apresenta a história da filosofia e da razão e as discussões acerca do que é ciência e questões epistemológicas da sociologia.

Numa disciplina como essa, seria fundamental a inserção da temática racial. Se aqui se discute sobre epistemologia e razão, faz-se, sobretudo, um debate filosófico. Racializar a abordagem sobre humanidade, conhecimento e razão é crucial, porquanto o racismo epistêmico também se desenvolveu e se fortaleceu nesse campo. Foi a partir da definição de seres como subumanos e irracionais que intelectuais brancos europeus se acharam no direito de determinar quem era humano e quem não, quem tinha conhecimento e quem não, quem eram os seres racionais e irracionais (GROSGUÉL, 2016; KILOMBA, 2019). Muitos dos conhecimentos construídos a partir dessas epistemologias e dessas discussões filosóficas conduziram as teorias raciais pseudocientíficas e, inclusive, a separação entre sujeito

e objeto de pesquisa, a falsa neutralidade científica e a forma como se deveria fazer pesquisa. Foram essas teorias que ajudaram a erguer a ideia de universalidade e humanidade exclusivamente brancas (NOGUERA, 2014; SANTOS, G., 2002).

Isso posto, é indispensável a explicitação de discussões sobre a questão racial em componentes curriculares como esse, já que, apesar de parecer neutro, imparcial, universal e sem cor, é, inevitavelmente, racializado, só que por uma perspectiva sociorracial específica, por uma cosmovisão eminentemente branca e europeia.

Serviço Social na Contemporaneidade

Em sua ementa constam os seguintes conteúdos:

Introdução à história do Serviço Social. O Serviço Social no Brasil na atualidade: Lei de Regulamentação da Profissão, Código de Ética do Assistente Social, princípios e diretrizes da formação profissional e a produção de conhecimento na área. Objeto de trabalho, áreas de atuação profissional e mercado de trabalho. História e atualidade da organização da categoria profissional: CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO. Panorama internacional da profissão. (UFBA, 2008, p. 27)

Como bibliografia básica, temos o Caderno ABESS número 7 de 1997, sobre trajetórias e desafios na formação profissional. Textos relativos à história do Serviço Social na América Latina, ao perfil profissional, à ética e aos direitos do assistente social, e sobre o CFESS e as organizações internacionais de Serviço Social.

Primeiramente, no que tange à ementa da disciplina, prevê-se que ela faça discussões em torno da história do Serviço Social no país – abrangendo também objeto de trabalho, as áreas nas quais atua e o mercado de trabalho –, de documentos jurídico-normativos importantes como a Lei nº 8.662 de 1993 – que regulamenta a profissão, o Código de Ética do Assistente Social e as diretrizes curriculares. Ela aparenta ser uma espécie de introdução ao Serviço Social, apresentando um panorama geral da profissão. Dessa maneira, são a aproximação primária do estudante com a profissão e seu exercício, a ética e os princípios formativos que a regem, bem como sua inserção no mundo do trabalho e o conhecimento de suas entidades organizativas.

Não há menção à questão racial na ementa, no entanto, isso é compreensível, dado que, em teoria, os assuntos abordados dão margem para a inserção de textos sobre a temática e sua discussão. Porém, nas referências bibliográficas, a questão racial também não é pautada.

Os artigos presentes no Caderno ABESS, de 1997, versam sobre diferentes conteúdos. Considero de fundamental importância para compreender a história e organização do Serviço Social no Brasil, tanto a sua estruturação enquanto cursos universitários, quanto os aspectos de produção de conhecimento e inserção nos movimentos Sociais.

Cardoso e colaboradores (1997), em *Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate*, discutem conteúdos considerados centrais para formação profissional, debatidos em 1996 entre os consultores convocados pela antiga Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), atual ABEPSS. Nele, afirmam a necessidade de levar em conta as diversidades regionais que atravessam a questão social, porquanto são singulares e devem ser consideradas no currículo. Abordam a questão social como elemento que funda histórica e socialmente a profissão no país e deve ser um eixo que ordena o currículo. Informam ainda a questão social como componente central na formação profissional, cuja face “[...] mais perversa é a *exclusão* econômica, política, social e cultural de milhões de pessoas. Até porque estas são, majoritariamente, usuárias dos serviços sociais.” (CARDOSO *et al.*, 1997, p. 26). Engloba, nesse sentido, os enfrentamentos e as articulações da classe trabalhadora. Discute também o processo de trabalho no Serviço Social, enfatizando que todo trabalho é “exercido por sujeitos de classe”. (CARDOSO *et al.*, 1997, p. 31). Esses sujeitos de classe, para os autores, vivenciam no cotidiano relações de exclusão e desigualdade. Destaca os conhecimentos necessários para a apreensão da realidade e a formação da sociedade brasileira, bem como as transformações ocorridas na instituição universitária no Brasil.

Esse artigo analisa a questão social brasileira e o trabalho a partir da perspectiva eminentemente marxista. Todavia, em momento algum, a questão racial aparece na discussão. Se a categoria profissional entende que a questão social e o trabalho são centrais na formação profissional e reconhece as particularidades e as singularidades existentes em torno da primeira, a questão racial deveria ser considerada. Ademais, o trabalho não é apenas exercido por sujeitos de classe, mas também por pessoas racialmente contextualizadas.

Um artigo caracteriza o Serviço Social, apresentando um panorama geral dos cursos de graduação, da produção acadêmica e de pesquisa em instituições de ensino – na graduação e pós-graduação – nas distintas regiões do país (KOIKE *et al.*, 1997a).

Outro artigo apresenta os padrões de qualidade para autorização e reconhecimento dos cursos de Serviço Social (KOIKE *et al.*, 1997b). Há também um roteiro para projetos de autorização e reconhecimento desses cursos, apresentando o que deve conter na caracterização das Instituições de Ensino Superior (IES) e do curso de Serviço Social, nos corpos docente e discente e na infraestrutura onde o curso será instalado (KOIKE *et al.*, 1997c). Esses artigos são de caráter mais técnico, para compreensão de como se dá a criação e a estruturação dos cursos.

O texto de Abreu e Simionatto (1997) discutem a pesquisa em Serviço Social entre os anos 1990 a 1996 em instituições das regiões do país. É interessante notar que nos eixos temáticos e nas linhas de pesquisa não foram encontradas ou mencionadas nenhuma relativa à questão racial⁷². Sobre os núcleos ou os grupos de pesquisa que produziam conhecimento, nenhum versava sobre a questão racial. É curioso que não houve, em momento algum, estranhamento por parte dos autores sobre a ausência da questão racial nos resultados encontrados. Isso demonstra a abordagem das Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS, em 1996, que ignora a questão racial, reduzindo a sua aparição à breve citação sobre diferenciação étnico-raciais no Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e à disciplina de Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais (ABEPSS, 1996). A falta da questão racial, portanto, não foi percebida e estranhada, porque não foi considerada uma pauta importante para a profissão, como já discutido até aqui.

Por fim, o último artigo do Caderno ABESS, de Ramos e Santos (1997) trata sobre o Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS) na construção coletiva da formação profissional. Os autores ressaltam a diferente constituição de “classes sociais” no Movimento Estudantil (ME) brasileiro, constando a sua heterogeneidade, com a prevalência da classe média, no período. Um ponto alto do texto é o trato sobre as executivas nacionais de curso, como a atual Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSE), por exemplo, e sobre as sugestões feitas para a criação de alguns grupos de trabalho, como o de “negros”, na União Nacional dos Estudantes (UNE). Não obstante, embora o texto aborde sobre o MESS e o contextualize no ME, de modo geral, não trata, em momento algum, sobre a participação de negros e negras no movimento, há um predominante silenciamento sobre esse aspecto. Ainda que já houvesse publicações e discussões nas universidades e nos movimentos sociais

⁷² Apareceu, àquela época, pesquisa que abordava a “questão do gênero”, mas não foi citada a quantidade de pesquisas em andamento ou concluídas sobre a temática.

sobre a questão racial, no Serviço Social, ela é invisibilizada. Talvez a constituição majoritária de assistentes sociais brancas, evidenciada pela pesquisa do CFESS (2005), também utilizada nessa disciplina, explique o apagamento da questão na abordagem da formação profissional no Serviço Social e nas discussões promovidas por ele.

Em suma, apesar de conter textos importantes para conhecimento e discussão da profissão, nenhum artigo do Caderno ABESS aborda ou sequer menciona a questão racial.

O livro do CRESS da 7ª Região (CRESS, 2004) sobre ética e direitos reúne diversas leis e resoluções essenciais para a profissão nos âmbitos do Serviço Social, Alimentação, Assistência Social, Criança e Adolescência, Drogas e Educação.

Manuel Castro (2000), em seu livro sobre a história do Serviço Social na América Latina, aborda as condições históricas para o surgimento da profissão no continente, bem como sua relação com a Igreja Católica, as relações de produção no capitalismo e a fundação das primeiras escolas no Chile, no Brasil e no Peru. Por fim, retrata as transformações ocorridas no Serviço Social latino-americano ao longo dos anos.

A abordagem histórico-social deste livro se dá por meio da lente marxista, parecido com o desenvolvido no livro de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho (2014). A questão racial também não é o foco nem utilizada como possibilidade analítica do contexto sócio-histórico do Serviço Social.

Ante o exposto, percebe-se que a questão racial não é pautada na ementa e tampouco nas referências bibliográficas da disciplina. Por ser um componente curricular introdutório sobre o Serviço Social, seria fundamental já apresentar a transversalidade da questão racial nas temáticas abordadas. Contudo, isso não ocorre e aponta um posicionamento histórico da profissão, presente também nas Diretrizes Curriculares, de não considerar a questão racial na análise e na compreensão da formação social, histórica e política brasileira e no próprio Serviço Social.

Conhecimento Científico e Vida Social

Na ementa dessa disciplina está disposto:

As ciências sociais e os discursos sobre a vida social: constituição e história da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política. Objetos e principais correntes. Distinções e proximidades das abordagens. As matrizes clássicas do pensamento sociológico e antropológico. A consolidação da Sociologia e

da Antropologia como campos científicos. Teorias sociológicas e antropológicas: principais temas e abordagens para a compreensão das relações socioculturais no mundo contemporâneo. (UFBA, 2008, p. 28)

É perceptível que essa ementa discute as principais correntes sociológicas e antropológicas da ciência ocidental, com foco nas referências intelectuais europeias e estadunidenses.

As etapas do pensamento sociológico, de Raymond Aron, abordam as teorias dos principais pensadores da Sociologia, como Auguste Comte, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, dentre outros. Roberto da Matta, na obra *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*, introduz a Antropologia Social, diferenciando as ciências naturais das ciências sociais, e dividindo a Antropologia em três: Biológica, Arqueológica e Cultural. Discute o “racismo à brasileira”, apresentando os modos de vida das sociedades portuguesa e brasileira, além de distinguir o racismo do Brasil e o dos Estados Unidos. Em *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Anthony Giddens discute os pensamentos de Marx, Durkheim e Weber, finalizando com considerações sobre capitalismo, socialismo e teorias dos autores estudados. Andrade e Presotto, no livro *Antropologia: uma introdução*, tratam de forma também introdutória o que é a Antropologia e como se divide. É uma publicação ampla, abordando diferentes temas e concepções como cultura, origens da humanidade, família e sistema de parentesco, organização econômica e política, religião e artes. As autoras discorrem, especialmente, sobre os povos indígenas do Brasil e as culturas negras no país, abordando, sobretudo, a partir da perspectiva antropológica das temáticas. Por fim, a última bibliografia básica recomendada é o livro de Pêrsio Santos sobre Sociologia. O intelectual explana conceitos básicos sobre vida social, cultura, estratificação e mobilidade social, instituições sociais, entre outros pontos.

Das obras indicadas, três falam sobre questão racial, o que é considerado importante e responde ao entendimento das “relações socioculturais no mundo contemporâneo” previsto na ementa. Entretanto, como o fazer curricular é construído no cotidiano e como os livros não são inteiramente dedicados à discussão da dinâmica racial – com parte do segundo focando exclusivamente nos negros –, essa questão pode nem ser abordada na sala de aula. O seu tratamento dependerá do enfoque dado pelo professor responsável pela disciplina. Caso o docente não considere esse como um assunto importante e os discentes não incitem a discussão em sala, a questão racial poderá nem chegar ao conhecimento deles.

Sociologia das Desigualdades Sociais

Este componente apresenta a ementa abaixo:

Elementos teóricos para a compreensão do processo de acumulação capitalista. Estrutura e dinâmica econômicas da sociedade burguesa. Desenvolvimento desigual e combinado na agricultura, indústria e serviço. A reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos rural e urbano. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações socioambientais. (UFBA, 2008, p. 29)

A bibliografia básica conta com Márcio Pochmann⁷³, Zygmunt Bauman⁷⁴, James Petras⁷⁵ e David Harvey⁷⁶.

A ementa dessa disciplina fundamenta-se, principalmente, em torno da discussão sobre a sociedade burguesa e o capitalismo, com o trato sobre as desigualdades nos âmbitos rural e urbano, bem como as implicações sociais e ambientais das novas perspectivas de desenvolvimento.

Interessa perceber que num tema como esse a questão racial não aparece nem na ementa. Não é considerada a sua fundamentação na estrutura das desigualdades sociais do país. É compreensível a orientação marxista na discussão, tendo em vista a base teórico-metodológica hegemônica do Serviço Social, porém o não reconhecimento da questão racial como fundante das desigualdades sociais brasileiras perpassa a recusa da apreensão histórica, social e política da formação da sociedade brasileira, nos seus diferentes aspectos.

Se os estudantes aprenderão sobre desigualdades nessa disciplina, não se pode ignorar, já no primeiro semestre, a questão racial. Fazer isso é colocá-la no bojo de temáticas desimportantes para a profissão.

O Serviço Social atende pessoas em situação de desigualdade social. Esses usuários, majoritariamente negros, vivenciam diariamente as consequências da desigualdade social, que é inevitavelmente atravessada pelo modo como a questão racial fundou este país.

Política, Estado e Sociedade

Aqui, o conteúdo disponibilizado na ementa versa sobre “Os clássicos da Política. Análise do Estado moderno e sua relação com a sociedade civil. Regimes políticos. Representação, democracia e cidadania.” (UFBA, 2008, p. 30).

⁷³ Em *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*.

⁷⁴ Em *Globalização: as consequências humanas*.

⁷⁵ Em *Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa*.

⁷⁶ Em *Condição pós-moderna*.

Esse componente discute os autores clássicos europeus⁷⁷ que desenvolveram teorias políticas, relativas também à relação destas com o Estado e com a Sociedade. Entendemos que o foco são as formas de compreender a vida em Sociedade, a Política e a Sociedade em si pela perspectiva ocidental.

A questão racial também não está inserida, nem mesmo nas investigações em torno da concepção e do surgimento de Estado, nas análises das teorias políticas e suas relações com a Sociedade. Quais as formas que aqueles intelectuais clássicos apresentavam e representavam os “diferentes homens”? Nesse ponto, debate-se também sobre natureza e humanidade, ideias que têm uma base na dinâmica racial mundial e (NOGUERA, 2014; SANTOS, G., 2002) que não aparecem nas discussões.

Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos

Esta é a primeira e única disciplina prática do primeiro semestre do curso e está voltada para a área de Letras. Seu objetivo é ensinar:

A estrutura lógica do discurso. A leitura e a interpretação de textos acadêmicos. As características e os tipos de trabalhos científicos. A atitude investigativa: pressupostos básicos da produção científica. As normas técnicas para a elaboração da produção científica. A redação de trabalho científico. (UFBA, 2008, p. 31)

O papel dela é inserir o estudante no mundo dos trabalhos e dos textos acadêmico-científicos, por esse motivo o seu caráter prático. As referências básicas recomendadas são direcionadas à comunicação, à linguagem, à interpretação, à leitura e à escrita de textos, metodologia e produção científica.

Em virtude do direcionamento dado, o debate sobre questão racial não cabe diretamente na ementa ou nas bibliografias. Pode, no entanto, ser tema das produções feitas pelos discentes, apesar de que não há como saber se isso ocorre na vida ordinária em sala de aula.

Isso demonstra como a questão racial pode transversalizar todos os componentes curriculares, ainda que aparentemente não falem sobre a questão.

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social I (FHTM I)

⁷⁷ Os autores utilizados como referências básicas são François Châtelet, Gerar Cornillet, Luciano Gruppi, Otto Alcides Ohlweiller e Francisco Weffort.

Esse é um componente curricular importante para o Serviço Social, uma vez que é em FHTMI que se inicia, de fato, o estudo da história da profissão no país articulada à história da sociedade brasileira, latino-americana e mundial. Nela, os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos começam a ser aprofundados.

A ementa preconiza a aprendizagem sobre a

História e herança teórico-metodológica da gênese do Serviço Social nos EUA e na Europa. O surgimento do Serviço Social na América Latina. História do Serviço Social no Brasil da década de 30 à década de 50: a constituição da profissão em relação com a Igreja, o Estado e a Sociedade Civil e o arranjo teórico-doutrinário que fundamentou o exercício profissional em suas origens. O Serviço Social no contexto do pós-guerra e a perspectiva da modernização conservadora. (UFBA, 2008, p. 32)

Em resumo, FHTM I se propõe a discutir a construção social e histórica da profissão no Brasil, suas influências advindas da Europa e dos Estados Unidos e as origens fincadas nas doutrinas católicas. Ademais, apresenta a perspectiva da modernização conservadora, já discutida neste trabalho, vigente à época.

Para isso, traz algumas referências básicas consideradas cruciais para entendimento da profissão. O livro de Antônio Geraldo de Aguiar (1995) *Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá* mostra um panorama geral e aprofundado sobre a origem da profissão. Ele parte das discussões sobre a Igreja e sua ingerência na formação do Serviço Social a partir das primeiras Escolas de Serviço Social do país, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Destaca a presença do Tomismo e Neotomismo nos primórdios da profissão, juntamente às técnicas norte-americanas do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade. Discute também o Serviço Social e o desenvolvimento no Brasil através dos governos presidenciais de Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart até o golpe ditatorial de 1964. Por fim, apresenta o Documento de Araxá, que surge no contexto do movimento de reconceituação do Serviço Social. Nele, Aguiar (1995) aponta o posicionamento liberal de aceitação e justificativa do capitalismo, que retrata uma filosofia neotomista e ainda conservadora por parte de assistentes sociais que estavam em Araxá, apesar da existência de vozes dissidentes já naquele momento.

Há novamente a indicação do livro de Manuel Castro sobre a história do Serviço Social na América Latina e a obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*, de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, considerado pela categoria um dos principais pilares para o conhecimento da história da profissão no país. Nesse último livro, Iamamoto e Carvalho (2014)

discutem a reprodução das relações sociais, a partir da perspectiva teórica marxista, traçando as bases da implantação do Serviço Social no país, demarcando-o no contexto da luta de classes e de sua relação com instituições assistenciais. Iamamoto aparece de novo com o livro *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social*, uma coletânea de ensaios críticos sobre o conservadorismo, a divisão do trabalho e a formação profissional, articulados ao Serviço Social. Ao final, encerram as recomendações com Mary Richmond em *Diagnóstico social*, no qual a autora apresenta diferentes nuances e aspectos em torno do diagnóstico social.

Nessa disciplina, assim como na de Serviço Social na Contemporaneidade, a análise sócio-histórica da profissão é feita exclusivamente pela teoria e pelo método marxista. A questão racial não aparece como fundamento teórico-metodológico e histórico de investigação da conjuntura de surgimento e desenvolvimento da profissão no país nem na América Latina. As bases fundantes do Serviço Social não são questionadas nem relacionadas, considerando as dinâmicas racial brasileira e mundial.

Nesse caso, a leitura e interpretação que se faz da profissão se dá por meio de um estudo que desconsidera a estruturação colonial-escravocrata do Brasil e suas consequências não só para o trabalho, mas também para a questão social e para suas expressões.

O discente se depara com uma história contada através de uma lente analítica, que pode ter desdobramentos em toda a formação, porquanto a apreensão prevalecente na categoria profissional é a de uma história do Serviço Social de classe, sem cor. Os contextos raciais que influenciaram diretamente o desenvolvimento do Serviço Social no país são apagados da realidade social. Na esfera do trabalho, há uma homogeneização dos trabalhadores em torno da classe, ignorando a conjuntura de transição do trabalho escravo ao livre (KOWARICK, 1994), o público alvo dos serviços sociais e o papel prestado pela profissão de controle e a tentativa de adequação dos “desajustados” à moral conservadora, culpabilizadora, branca e cristã (AZEREDO, 2009; CARDOSO, P., 2016, 2017; GERALDO, 2009; LUNARDON, 2015; MOURA, 2019; NASCIMENTO, A., 2016; PEIXOTO, R., 2018; SOUZA, J., 2015; VILLELA, 2014).

À vista disso, percebemos que nesse componente, a questão racial não é abordada na ementa ou transversalizada nos referenciais bibliográficos utilizados.

Serviço Social e Processos de Trabalho I e II

Processos de Trabalho I é uma disciplina do 1º semestre e tem como ementa: “Os fundamentos teórico-metodológicos da análise da inserção do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho e de sua participação na reprodução das relações sociais.” (UFBA, 2008, p. 33).

Já Processos II é do 2º semestre, possui em seu conteúdo ementário:

O significado social da profissão no processo de reprodução das relações sociais. O trabalho do assistente social inserido em processos de trabalho e a produção de valor. O caráter contraditório da profissão, a relativa autonomia e o Projeto Ético-Político Profissional. Os fundamentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional. (UFBA, 2008, p. 38)

Esses são componentes interdependentes, sendo o primeiro uma introdução aos fundamentos que embasam a discussão em torno do trabalho e do Serviço Social, e o segundo um aprofundamento desse debate, visando à apreensão da profissão no contexto de reprodução das relações sociais em diferentes aspectos. Desse modo, funda-se em torno da contradição da profissão, em sua relativa autonomia e no projeto ético-político defendido pelo Serviço Social.

Algumas referências, como Marilda lamamoto, são compartilhadas, com a inserção do livro *Serviço Social na contemporaneidade*, em Processos de Trabalho II. Ele é dedicado à discussão do trabalho em diversas nuances, tanto relacionado à questão social, quanto às condições de trabalho e às respostas desenvolvidas pelos assistentes sociais aos distintos projetos de sociedade em vigor.

Propõe-se também, portanto, discutir parte dos assuntos retratados no livro de lamamoto e Carvalho (2014), no que tange à reprodução das relações sociais e da inscrição do Serviço Social na divisão capitalista do trabalho. Dessa forma, é parte da contradição existente na produção e na reprodução das dinâmicas sociais e da força de trabalho. Acrescidas a essas, há mais duas obras de lamamoto: *Trabalho e indivíduo social* e *Serviço Social em tempo de capital fetiche*. A primeira discute o processo de produção capitalista com foco no indivíduo, focalizando o desenvolvimento desigual no âmbito do trabalho e as condições do trabalhador operário na produção. O segundo juntamente aos textos de Karl Marx recomendados⁷⁸ debatem teórico-metodologicamente sobre a categoria trabalho e os seus processos inscritos na sociabilidade capitalista. lamamoto ainda discorre, em seu

⁷⁸ Os textos de Karl Marx recomendados como bibliografia básica são: *O capital: crítica da economia Política*, tomo I, parte III, cap. 5 e VI, e *Introdução à crítica da economia política*.

livro *Serviço Social em tempo de capital fetiche*, sobre a questão social no Brasil atual, enfatizando suas particularidades históricas.

Esses componentes são bastante teóricos e densos, propostos a examinar não apenas as abordagens teórico-metodológicas marxistas sobre a categoria trabalho, mas também a própria inserção e contradição do Serviço Social como integrante da divisão social e técnica dela. A questão racial não aparece nas ementas e, embora lamamoto discuta as particularidades da questão social no Brasil, em um de seus textos, não há como prever o tratamento da questão racial dentro dessas particularidades. Além disso, a categoria trabalho não é racializada, nem no seu entendimento teórico-conceitual nem na sua contextualização histórica brasileira.

Psicologia Social

A disciplina de Psicologia Social é dada por um docente do curso de Psicologia. Em sua ementa está presente:

Evolução histórica, objeto, problemas e métodos em psicologia social. A matriz filosófica anglo-americana e franco-germânica: princípios da relação indivíduo-sociedade. Processos de estruturação e vida dos grupos: gênese e desenvolvimento. As relações interpessoais. Grupos, instituições e comunidades: conceitos. Papéis e normas sociais no âmbito dos pequenos grupos. Implicações para a atuação profissional junto a grupos, instituições e comunidades. (UFBA, 2008, p. 34)

Como disse, as referências básicas⁷⁹ utilizadas são do campo da Psicologia. Por ser uma área da Psicologia que estuda a relação entre indivíduo-sociedade, a questão racial naturalmente deveria estar inserida. No entanto, como a vivência do currículo se dá no cotidiano, em sala de aula com estudantes e professores, não há como saber se ocorre a transversalidade da questão racial nos conteúdos estipulados. Ademais, a abordagem dessa questão depende também do docente responsável pela disciplina e das dinâmicas do próprio curso de Psicologia em torno da temática. Por isso, há a necessidade de inclusão da questão racial também na ementa, pois, assim, é possível minimamente resguardar o seu tratamento nas discussões em sala de aula. Com o seu registro, os estudantes podem tensionar e reivindicar o debate.

Trabalho e Sociabilidade

⁷⁹ São elas: *A Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas* de Garrido e Alváro; *O Social na Psicologia e a Psicologia Social* de González-Rey; *Novas veredas da psicologia social* de Lane e Sawaia; *Representações sociais: investigações em psicologia social* de Moscovici; e, por fim, *O processo grupal* de Pichon-Rivière.

Assim como em Processos de Trabalho I, Trabalho e Sociabilidade enfatiza a discussão do trabalho em diferentes aspectos. Parte do ensino é sobre:

A sociabilidade fundada no trabalho. As transformações do capitalismo contemporâneo e suas repercussões sobre o trabalho e sobre os trabalhadores. Reestruturação produtiva e desestruturação social. Mercado de trabalho: características estruturais e transformações recentes. Conceitos básicos para a compreensão da crise e do debate sobre a centralidade do trabalho. (UFBA, 2008, p. 35)

Os conteúdos indicados na ementa possibilitam a abordagem sobre a questão racial e o trabalho. As transformações do capitalismo e suas consequências para o trabalho e trabalhadores perpassam significativamente a questão racial, por exemplo. A leitura analítica eminentemente marxista reduz as investigações ao viés da luta de classe.

Nas bibliografias⁸⁰, todas apresentam uma abordagem marxista sem sequer considerar os rebatimentos da dinâmica racial no mundo do trabalho e na vida dos trabalhadores. O que ocorre é uma interpretação racializada branca, que homogeneiza as pessoas, mais uma vez, olhando apenas para a questão de classe. Isso faz com que deixem de ser feitas análises importantes que, inclusive, dão um outro tom para a categoria trabalho e para a sua constituição histórica e social no Brasil. As repercussões das mudanças capitalistas não atingem trabalhadores racialmente diferentes da mesma forma, porque a questão racial situa esses sujeitos em lugares distintos no contexto social e trabalhista, a partir de experiências particulares e singulares.

Questão Social no Brasil

Essa é a primeira disciplina específica sobre a questão social no curso de Serviço Social da UFBA. Ela busca discutir

A produção e reprodução da questão social no Brasil. A pobreza e seus desdobramentos sócio-políticos em suas expressões particulares no Brasil, na Bahia: distribuição da riqueza, condições de vida e trabalho, lutas e movimentos sociais. Indicadores socioeconômicos e demográficos. (UFBA, 2008, p. 36)

Em suma, objetiva compreender como se deu o processo de produção e reprodução da questão social, objeto de intervenção do assistente social

⁸⁰ A bibliografia básica recomendada foram os textos de Pierre Bourdieu, *A precariedade está em toda parte*; Harry Berman, *A divisão do trabalho*; Carlos Eduardo Carvalho, *Governo Lula e o triunfo do neoliberalismo*; Claudio Dedecca, *Os novos modelos do capitalismo*; e Sérgio Lessa, *Mundo dos homens: trabalho e ser social*.

(IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Nesse sentido, vai para o conhecimento das expressões dessa questão social, como a pobreza e suas consequências sociais e políticas, considerando as particularidades dela no Brasil e na Bahia. Propõe-se também a entender o movimento de luta, protagonizado, sobretudo, pelos movimentos sociais, que ocorre e é intrínseco à questão social, porquanto, para Marilda Iamamoto (2015), é também firmada na resistência e oposição dos sujeitos frente às desigualdades produzidas pelo capitalismo.

Os textos básicos⁸¹ buscam montar um panorama teórico, político e social dos desdobramentos da questão social no país. Para isso, valem-se, principalmente, da abordagem sobre a pobreza no sistema capitalista e as novas formas de produção desenvolvidas pelo capitalismo.

Importa notar que a pobreza é pautada exclusivamente na perspectiva de classe. Quando se fala sobre o Brasil e as particularidades do estado da Bahia, ignora a questão racial tão pungente nos territórios nacional e baiano. Como falar sobre questão social e pobreza sem sequer citar a questão racial?

Como afirmado por Renata Gonçalves (2018, p. 515), questão racial não é mera expressão da questão social, ela antecede, funda e sustenta “[...] o antagonismo entre as classes sociais, isto é, foi *alicerce* da desigual distribuição de riquezas no emergente capitalismo brasileiro”. Ela não aparece na ementa nem nos referenciais utilizados.

Estudar questão social sem a fundamentação da questão racial é escolher ignorar a dinâmica racial fundante deste país e, conseqüentemente, da questão social. É uma visão que silencia os processos históricos, políticos e econômicos da formação social brasileira, que tem como marco a sua estruturação a partir do colonialismo e da escravização de africanos e de povos originários desta terra.

Nessa disciplina, a questão racial deveria ser assunto obrigatório, apresentado essencialmente na ementa e em bibliografias adequadas, que dessem conta da sua complexidade.

⁸¹ Temos: José Almeida em *Industrialização e emprego no Brasil*; Ricardo Antunes como organizador do livro *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos. Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*; Campos em *Atlas da exclusão social no Brasil*; Valla, Stotz e Algebaile em *A pobreza no Brasil*; e Souza e Faria em *Bahia de todos os pobres*.

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social II (FHTM II)

Esse componente é a continuação de FHTM I. Nele, dá-se seguimento à história do Serviço Social brasileiro da década de 1960 a 1980. Fala-se também a respeito do “[...] Movimento de Reconceituação: a aproximação do marxismo, a influência da fenomenologia e a modernização conservadora. A crítica ao marxismo da reconceituação e os eixos do debate teórico-metodológico no Serviço Social nos anos 80.” (UFBA, 2008, p. 37).

Nessa matéria, a história será retratada a começar um pouco antes do início do processo ditatorial militar do país: as movimentações ocorridas antes e durante esse período, dentro e fora do Serviço Social. É nessa época que se tem início o Movimento de Reconceituação, com uma vertente próxima ao marxismo, que vê nessa perspectiva teórico-metodológica bases importantes para o entendimento da sociedade e da profissão. Concomitantemente a isso, há outras vertentes no jogo teórico-político que disputavam a hegemonia.

Os textos utilizados buscam elucidar essas temáticas. Netto (2015), em *Ditadura e Serviço Social*, faz uma análise materialista e dialética da ditadura brasileira nos aspectos culturais, discutindo o seu legado e a tradição marxista. Posteriormente, parte para a compreensão do Serviço Social nessa conjuntura, através do movimento de reconceituação e suas três vertentes: perspectiva modernizadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura. Enfatiza essa última como uma renovação da profissão, por meio da adoção do marxismo como base teórico-metodológica e ético-política.

Iamamoto (2015), em *Serviço Social na contemporaneidade*, discute também o movimento de reconceituação. Contudo, aprofunda a aproximação da profissão à tradição marxista, como um legado desse momento vivido pelo e no Serviço Social de formular e de desenvolver novos conceitos para compreensão da realidade social e da profissão.

A coletânea feita pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS) expõe três documentos importantes para a história do Serviço Social e sua vertente modernizadora: Araxá, Teresópolis e Sumaré. Nele, aparecem os documentos na íntegra e as discussões que os atravessaram, sem levar em conta a questão racial.

Há ainda os livros de Josefa Batista Lopes – *Objeto e especificidade do Serviço Social: pensamento latino-americano* – e Leila Lima Santos – *Textos de Serviço Social*.

Em suma, as análises encontradas nessas obras são parecidas com as de FHTM I: teoria marxista e luta de classes. A questão racial não foi utilizada para estudo dos processos sociais e políticos da ditadura brasileira e não aparece também na apreensão do Serviço Social, do movimento de reconceituação e de suas vertentes. Não é lembrada, inclusive, quando se fala sobre movimentos sociais e cultura (NETTO, 2015).

Desse modo, FHTM II está colocada da mesma maneira que FHTM I: debate questões essenciais para a profissão, sem levar em conta, todavia, a questão racial, na ementa e nos seus referenciais básicos.

Formações Econômicas e Sociais do Brasil

Na ementa dessa disciplina aparece o seguinte:

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. (UFBA, 2008, p. 39)

Primeiramente, diria que esse é um dos principais componentes do curso, pois é nele que o discente terá um panorama geral sobre a história do Brasil. De antemão, ressalto a ausência do escravismo como processo social, político e histórico a ser estudado. Digo isso, porque ele é crucial para o entendimento do modo como se deu o posterior desenvolvimento do país, sobretudo nos pontos centrais definidos pelo Serviço Social: questão social e trabalho (GONÇALVES, 2018).

Em segundo plano, a sua inexistência ocorre também nas bibliografias⁸² estipuladas como necessárias para apreensão da formação econômica e social do Brasil.

À vista disso, serei breve: como estudar formação socioeconômica brasileira ignorando o processo escravocrata no singular e a questão racial de forma geral? A compreensão que se tem dessa construção, nos moldes postos, é total e abrange

⁸² Alexandre Barbosa, *O mundo globalizado*; Amaury Gremaud, *Economia brasileira contemporânea*; Boris Fausto, *História do Brasil*; Alexandre Rochmann, *Globalização: uma introdução*.

todas as questões decisivas e fundamentais para o desenvolvimento da sociedade e economia brasileiras?

Política Social

Em Política Social, consta na ementa o ensino sobre as seguintes temáticas:

As políticas sociais nas sociedades capitalistas: bases históricas e teóricas. As interpretações sobre concepção, natureza e desenvolvimento das políticas sociais: tendências e dinâmicas contemporâneas da intervenção estatal e a particularidade histórica brasileira. O capitalismo monopolista e a emergência de desenvolvimento do “welfare state” europeu e das políticas sociais brasileiras. Contribuição do Serviço Social na produção do conhecimento teórico-prático da política social. (UFBA, 2008, p. 40)

Baseado nas informações apresentadas, percebemos um tratamento histórico-social das políticas sociais na Europa, pela compreensão do seu surgimento no capitalismo, mais precisamente no continente europeu, e os desdobramentos e particularidades delas no Brasil. As análises que se propõe a fazer se fundamentam no sistema capitalista a partir também da lente teórica marxista e da luta de classes. Os apontamentos sobre as contribuições do Serviço Social se dão, dado que ela é uma profissão voltada, sobretudo, para a formulação e a execução de políticas sociais, em razão disso o arcabouço teórico-metodológico produzido pelo Serviço Social sobre a temática.

Em contrapartida, quando nos debruçamos sobre as bibliografias básicas⁸³, percebemos, como já dito, uma investigação com fundamentação essencialmente marxista. Embora saibamos que esta é a base teórico-metodológica hegemônica na profissão, o estudo a partir dessa única via teórica ignora outras questões tão importantes para entendermos o contexto das políticas sociais no país.

Como se deram as lutas sociais em torno do desenvolvimento das políticas sociais no Brasil? Quem são os sujeitos, hoje, a quem essas políticas majoritariamente atendem?

É crucial a apreensão da questão racial brasileira para percepção histórico-social no desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, tendo em vista que os sujeitos atendidos historicamente têm cor. Ainda que a luta de classes, no que tange aos trabalhadores, possa ser compreendida de forma homogênea, em virtude da tentativa de não separação da população, não há como ignorar os impactos dos

⁸³ *Política social: fundamentos e história*, de Behring e Boschetti; *Política social e democracia*, de Bravo e Pereira; *A política social do estado capitalista*, de Faleiros; *As possibilidades da política: idéias para uma reforma democrática do Estado*, de Nogueira; e *Direitos sociais: afinal do que se trata?*, de Telles.

desdobramentos da dinâmica racial do Brasil nas políticas sociais, sobretudo as públicas, assim como não dá para menosprezar as lutas raciais ocorridas dentro do movimento de trabalhadores.

O que fica é a interpretação de que, nesse componente, a leitura feita dessas políticas é focada sobretudo no contexto europeu de desenvolvimento e nas particularidades brasileiras, desconsiderando, no entanto, a questão racial como também estruturante no andamento das políticas sociais no país.

Pesquisa e Serviço Social I e II

Essas são duas disciplinas importantes para o curso, uma vez que são nelas que os estudantes irão se aprofundar no conhecimento da pesquisa científica e na estruturação desses estudos. Nesses conteúdos, há a afirmação e o entendimento da pesquisa enquanto instrumento de trabalho fundamental para o assistente social, não só no exercício profissional nos espaços sócio-ocupacionais, mas também nas universidades. Elas afirmam também um dos tripés da instituição universitária, a saber: ensino, pesquisa e extensão.

A descrição de Pesquisa I preconiza o estudo de

A unidade teoria e método na pesquisa social. Pesquisa e construção de conhecimento no Serviço Social: história e atualidade. Referências teórico-metodológicas para a construção do objeto de investigação científica nas ciências sociais e as particularidades do Serviço Social. (UFBA, 2008, p. 41)

Já a ementa de Pesquisa e Serviço Social II aborda

A pesquisa como instrumento de trabalho do assistente social. Acesso e utilização das bases de dados de indicadores socioeconômicos e demográficos. A elaboração do projeto de pesquisa. As dimensões quantitativa e qualitativa na construção de indicadores. Relatórios de pesquisa. (UFBA, 2008, p. 46)

Em suma, esses componentes focam a aprendizagem da teoria e do método. É por meio delas que os discentes aprenderão a estruturar e a produzir conhecimento científico. Para isso, a apreensão dos indicadores sociais é fundamental, tendo em vista que, na pesquisa social e para o Serviço Social, eles auxiliam na leitura da realidade e na formulação e na implementação de políticas sociais.

Nesse sentido, seus referenciais⁸⁴⁸⁵ estão voltados para apreensão do fazer científico nas ciências sociais e também nas áreas de educação e saúde, refletindo sobre as diferentes possibilidades de se fazer pesquisa dentro e fora do Serviço Social.

Não há explicitamente menções à questão racial nas ementas ou nas bibliografias básicas, porém, essas são disciplinas que dependem dos caminhos percorridos por docentes e discentes em sua construção.

Estatística

Estatística é um componente ministrado também por outro instituto e área do conhecimento, sendo mais técnico. Está voltado para os “Fundamentos e os instrumentos para a leitura e análise de dados estatísticos relativos à pesquisa nas ciências sociais.” (UFBA, 2008, p. 42). Desse modo, não há menções à questão racial na ementa ou referencial bibliográfico. Contudo, percebemos que ela é uma disciplina importante, já que pode colocar em prática as análises necessárias para os assistentes sociais, relacionando-as aos indicadores socioeconômicos que devem ser apreendidos pelos profissionais em formação.

Como outras já vistas, a inserção da temática racial no fazer estatístico dependerá também do professor responsável por essa disciplina e do seu entendimento quanto à importância de trabalhar diferentes dados estatísticos, provindos de pesquisas sociais, em sala de aula.

Trabalho Profissional, Estado, Mercado e Terceiro Setor

Essa disciplina propõe-se a discutir criticamente o significado social e os papéis do Estado, do Mercado e do Terceiro setor, bem como suas articulações, em torno da prestação de serviços sociais.

Em sua ementa, além desse, há os seguintes conteúdos:

Processos de trabalho e as relações e processos socioeconômicos e político-culturais vinculados a estes [Estado, Mercado e Terceiro Setor]. Panorama e

⁸⁴ Os textos indicados para Pesquisa e Serviço Social I são: *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*, de Bourdieu e Chamboredon; *Catálogo de teses e dissertações de mestrado: área de Serviço Social – Brasil, 1974-1995* e *Pesquisa em Serviço Social no Brasil*, de Kameyama; *Iniciação à prática sociológica*, de Merllié; e *Refletindo a pesquisa participante*, de Silva.

⁸⁵ As referências básicas de Pesquisa e Serviço Social II são: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, de Becker; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de Ludke; *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* e *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, de Minayo; *O projeto da pesquisa em Serviço Social*, de Masiglia.

desafios do mercado de trabalho dos assistentes sociais nas três esferas: as inserções, condições de trabalho e atividades desenvolvidas. Produtos/serviços viabilizados pelo trabalho dos assistentes sociais. (UFBA, 2008, p. 43)

A intenção aqui é debater também as mudanças ocorridas nos âmbitos dos três setores da sociedade e os impactos nas condições de trabalho e nos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, tendo em vista o crescimento do Terceiro Setor e sua responsabilização, pelo Estado, em torno da prestação de serviços sociais.

O Serviço Social faz críticas contundentes ao papel exercido pelo terceiro setor no capitalismo contemporâneo, desse modo, seus referenciais⁸⁶ se voltam para o trabalho profissional no contexto neoliberal e para a análise marxista em torno das políticas e serviços sociais e da articulação entre Estado, Mercado e Terceiro Setor. Por ser bastante crítico frente a essa relação, nas bibliografias, não há discussões articuladas à questão racial, no que tange aos debates no trabalho profissional e aos maiores atendidos pelo crescimento do Terceiro Setor no país.

Oficina de Análise do Trabalho Profissional

O segundo componente prático está disposto a se debruçar sobre o trabalho do assistente social. Na ementa há

A análise de experiências de trabalho em Serviço Social. A análise das expressões da questão social objeto dos processos de trabalho e dos objetos do trabalho profissional; dos objetivos e metas; do repertório de abordagens e instrumental técnico-operativo mobilizado para a realização do exercício profissional; das atividades realizadas e dos serviços prestados. Avaliação dos impactos e resultados determinados pelo trabalho dos assistentes sociais. (UFBA, 2008, p. 44)

O esperado aqui é a mobilização de todo arcabouço teórico-metodológico e ético-político, apreendido no decorrer do curso, para articulação dos saberes e dos instrumentos técnico-operativos do trabalho do assistente social. Sendo uma disciplina prática, seu esforço está voltado para aproximar o estudante e instigá-lo a refletir sobre o exercício da profissão.

Não há citações à questão racial na ementa ou textos que provoquem a reflexão sobre o tema no trabalho profissional. Não obstante, pensamos que, se a dinâmica racial brasileira e mundial não foi profundamente estudada até aqui, a sua articulação ao trabalho profissional e, conseqüentemente, a este componente, dependerá do esforço individual de docente e discente para relacionar as questões.

⁸⁶ Os textos recomendados são dos seguintes autores: Lucia Freire, Marilda Yamamoto, Carlos Montañó, Ana Mota e Rachel Raichelis.

Política Social e Questão Social no Brasil

Expecta-se que os estudantes articulem os conhecimentos apreendidos, sobretudo, nas disciplinas de Questão Social no Brasil e Política Social para mobilização em Política Social e Questão Social no Brasil.

Temos o primeiro componente curricular que menciona a questão racial; vejamos:

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 medição da pobreza – Necessidades Básicas Insatisfeitas, Linha de pobreza e de indigência; e as unidades analíticas de 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. (UFBA, 2008, p. 45, grifos nosso)

O papel dessa matéria é relacionar a questão social às políticas sociais através dos indicadores sociais. É ensinar aos estudantes a analisarem a formulação, execução e efetivação das políticas a partir também das investigações dos marcadores sociais e de aspectos fundamentais como exclusão, pobreza e desigualdade. Há, nesse tópico, a necessidade de compreender como se dá a concretização das políticas sociais em torno do que eles chamam de segmentos e recortes sociais, é nesse caso que a questão racial é incluída.

O objetivo dessa disciplina em torno da questão racial é examiná-la como indicador, a partir dos resultados gerados pela execução das políticas públicas. Isso é importante, visto que auxilia e impõe ao discente a necessidade de considerar os marcadores raciais nos estudos, ainda que isso possa se dar exclusivamente nesse componente.

Os textos recomendados versam sobre a história da política Social no país, no contexto capitalista – Elaine Behring em *Política Social no capitalismo tardio*; Dawbor Ladislau e Samuel Kilsztajn em *Economia Social no Brasil* –, e ajudam na compreensão sobre o que é e quais são os principais indicadores sociais utilizados nas políticas sociais – Paulo Jannuzzi em *Indicadores Sociais no Brasil*. Contudo, o ponto alto dos referenciais bibliográficos é a apresentação e a discussão sobre dados advindos das avaliações de políticas públicas e dos programas governamentais brasileiros.

A pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)⁸⁷, utilizada como texto base, demonstra a desigualdade entre negros e brancos no que tange ao trabalho, à renda, à educação, à moradia e à segurança, assim como outra pesquisa avaliou também, os resultados das diversas políticas e programas, inclusive acerca da igualdade racial, para a população negra⁸⁸. É sobre pessoas negras e pobres que as expressões da questão social predominantemente se manifestam.

Trabalhar esses dados em sala de aula dá rosto e cor aos usuários majoritários das políticas públicas e dos programas sociais governamentais do país. Isso pode contribuir para que os estudantes vejam os indicadores e os marcadores sociais como instrumentos necessários para compreensão da realidade, da questão social e do trabalho profissional.

Apesar disso, ainda que abordar a questão racial a partir dos indicadores seja indispensável, não há uma análise sobre a história das políticas sociais e o contexto capitalista brasileiro sob a ótica da questão racial. Considero como um entrave na disciplina e uma leitura incompleta das políticas sociais e da questão social no Brasil.

Ética Profissional

Essa disciplina é a única no curso que trata exclusivamente sobre Ética Profissional. O seu objetivo é dialogar sobre os

Fundamentos ontológicos da dimensão ético-moral da vida social e suas implicações na ética do Serviço Social. A construção do ethos profissional, valores e implicações no exercício profissional. Questões éticas contemporâneas e seus fundamentos teórico-filosóficos. O Código de Ética na história do Serviço Social brasileiro. A Lei de Regulamentação Profissional. (UFBA, 2008, p. 47)

A abordagem se dá na tentativa de entender as diferenças e os fundamentos da ética e do moral no contexto de vida e relações sociais. A identidade coletiva e os valores construídos pelo Serviço Social historicamente são revisitados, em busca de assimilar suas consequências para o exercício profissional, bem como se debruça a conhecer os diferentes códigos de ética da história da profissão e as questões éticas contemporâneas, a partir dos seus fundamentos teóricos e filosóficos.

⁸⁷ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Radar social 2005**. Brasília: IPEA, 2005. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/radar_social.pdf.

⁸⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Edição Especial 13. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4164/1/BPS_13_completo13.pdf.

A volta aos códigos de ética profissionais do assistente social ocorre por meio da *Coletânea de Códigos de Ética Profissional do(a) Assistente Social*. A relação entre ética e Serviço Social é feita a partir dos textos de Dilséa Bonetti⁸⁹ e Maria Lucia Barroco⁹⁰, focando também discussões acerca do projeto ético-político do Serviço Social.

O aporte teórico-filosófico conta com Adolfo Sánchez Vásquez⁹¹ e Maria Lucia Barroco⁹². Tendo em vista esses dados, é possível perceber, baseado nos referenciais recomendados, que a ética tratada no Serviço Social é fincada nos debates e nos entendimentos europeus. A ética profissional discutida tem fundamento exclusivo na discussão filosófica grega, isto é, branca e ocidental.

Não são feitos diálogos teóricos com outras filosofias e as suas concepções. Há uma compreensão ética presente no Brasil que difere do conhecimento europeu, isso porque ela é influenciada diretamente pelas cosmopercepções dos povos tradicionais indígenas e de matriz africana (NOGUERA, 2014). Essas questões não foram consideradas pelo Serviço Social, de modo geral, a serem pautadas e discutidas. Desse modo, elas também não aparecem na discussão particular adotada pelo curso de Serviço Social da UFBA em seu projeto pedagógico.

Estágio Supervisionado em Serviço Social I, II e III

Os componentes de Estágio Supervisionado estão divididos em três semestres distintos e seguidos.

Estágio I se dispõe a discutir as referências éticas, jurídicas e normativas que embasam e são necessárias à profissão para inserção no campo. São realizadas reflexões sobre os processos e as relações de trabalho no ambiente institucional e se cria um projeto de investigação que fundamentará a criação do projeto de ação profissional na instituição onde o estudante estiver inserido (UFBA, 2008, p. 48).

Estágio II visa à elaboração do projeto de ação profissional, com a definição de objetivos, de objetos de ação e de instrumentos utilizados. Durante o seu decurso, deve haver uma constante reflexão crítica sobre a experiência de estágio (UFBA, 2008, p. 53).

⁸⁹ **Serviço Social e ética:** convite a uma nova práxis. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

⁹⁰ **Ética e Serviço Social:** fundamentos ontológicos. São Paulo: Ed. Vozes, 2003.

⁹¹ **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

⁹² **Ética e Sociedade.** Brasília: CFESS, 2004.

O Estágio III é o momento final da vivência do trabalho profissional. Nele, o projeto desenvolvido na disciplina e nos semestres anteriores serão implementados e avaliados, assim como a própria experiência de estágio (UFBA, 2008, p. 59).

Por serem de caráter prático, a abordagem da questão racial dependerá, principalmente, da promoção de reflexão por parte dos supervisores (de campo e acadêmico) e do olhar discente para a questão racial nos espaços onde estagiam, em razão disso, a necessidade da estruturação curricular não apenas em torno das análises de classe, mas também da questão racial. Desse modo, o estudante só se atentará para as dinâmicas raciais presentes no campo – relações estabelecidas, usuários atendidos, políticas sociais e expressões da questão social envolvidas, dentre outros – se tiver conhecimento e reflexão prévios sobre a questão racial ou se a apreenderem em sala de aula, nos componentes estudados.

Oficina de Planejamento do Trabalho Profissional

Essa é também uma disciplina prática e visa capacitar o formando a planejar o trabalho profissional a partir da avaliação dos processos e das relações de trabalho; a definir objetivos e metodologias e a movimentar os instrumentos e as condições necessárias ao exercício profissional. Possui um caráter mais técnico-operativo, no entanto, demonstra a indispensabilidade de mobilização dos conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos adquiridos até aqui para a sua operacionalização (UFBA, 2008, p. 49).

Por consequência, a questão racial não aparece de forma explícita na ementa ou nos referenciais indicados. Entretanto, subentende-se que, se apreendida nas itinerâncias formativas do estudante, será um recurso teórico-metodológico e ético-político que contribuirá para o planejamento do trabalho profissional.

Saúde e Trabalho

Saúde e Trabalho pode ser compreendida como uma articulação entre Psicologia e Serviço Social, isto é, está no campo do diálogo interdisciplinar. O trabalho é visto não apenas em sua dimensão social, mas também psicológica. São estudados o seu impacto na ordem do sujeito e suas consequências para a saúde dos trabalhadores. Os fatores psicossociais relacionados aos acidentes de trabalho também são investigados, assim como a ausência, a perda e os impactos psicológicos e psicossociais (UFBA, 2008, p. 50).

A questão racial igualmente não é abordada na ementa ou na bibliografia básica. Para além da sua crucialidade na dimensão teórico-social do trabalho, os aspectos psicossociais também são influenciados pela dinâmica racial brasileira. No que tange à ausência ou à perda do trabalho e seus efeitos, a questão racial o atravessa. Quando olhamos os dados e os indicadores socioeconômicos sobre desemprego nesse período, apresentados inclusive na disciplina de Política Social e Questão Social no Brasil, damos-nos conta de que a população negra era a mais acometida.

Direito e Legislação Social

Esse componente trata sobre o Direito, para entendimento do campo público e privado, legislações e doutrina. Aborda os direitos e as garantias sociais, bem como Direito Civil, Direito do Trabalho, Direito Previdenciário e direitos humanos, e as legislações correspondentes (UFBA, 2008, p. 51).

A questão racial não é mencionada na ementa nem nos textos básicos e complementares.

Gestão e Serviço Social

Nessa disciplina, há uma vinculação entre gestão e políticas sociais. A aprendizagem está ligada a conceitos importantes como cidadania ativa, representação social e controle social. A atuação dos conselhos, dos fóruns e das conferências municipais e estaduais são estudadas. A gestão social é vista a partir de conceitos importantes, até mesmo para o conhecimento de políticas sociais como: intersetorialidade, descentralização, redes sociais, parcerias e participação (UFBA, 2008, p. 52).

A questão racial também não é apreendida no campo da gestão.

Oficina de Abordagens e Técnicas do Trabalho Profissional

Oficina de Abordagens e Técnicas do Trabalho Profissional é um complemento aos componentes de oficina anteriores. Busca se debruçar sobre a instrumentalidade no trabalho profissional, a partir das técnicas, das habilidades, dos instrumentos, dos documentos e das abordagens demandados pelo exercício da profissão (UFBA, 2008, p. 54).

Assim como as outras oficinas, não aborda a questão racial explicitamente, no entanto, pode ser mobilizada em sala de aula no desenvolvimento e nas respostas ao trabalho profissional.

Trabalho Profissional e Política de Saúde

Essa disciplina se volta para a apreensão histórico-social da política de saúde na sociedade brasileira. Buscar refletir sobre a inserção da saúde no conjunto da seguridade social, a história do Sistema Único de Saúde (SUS) e o exercício profissional do assistente social no campo da saúde (UFBA, 2008, p. 55).

A questão racial não aparece no trato conjuntural das referências básicas recomendadas.

Trabalho Profissional e Política de Assistência Social e Previdência

Nessa matéria, é recuperada a inserção da assistência e da previdência no capitalismo. As duas políticas são analisadas, levando em conta seus princípios, bases legais e conceituais, seus determinantes políticos, econômicos e sociais. A presença e a contribuição do Serviço Social também são discutidas (UFBA, 2008, p. 56).

Assim como a matéria anterior, não são propostas reflexões no programa sobre questão racial e sua articulação com a temática estudada.

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social III (FHTM III)

Fechando os componentes curriculares que abordam os fundamentos do Serviço Social, FHTM III se propõe a debater a profissão a partir dos anos 1990 até os dias atuais. Similarmente são tratados a inserção do Serviço Social no contexto acadêmico e os desafios no mercado de trabalho (UFBA, 2008, p. 57).

Em FHTM, o Serviço Social é pormenorizado conforme cada período, isso é feito a partir da perspectiva marxista, como já exposto. No entanto, as bibliografias utilizadas continuam seguindo as mesmas lógicas anteriores. Autores clássicos da categoria como Marilda Yamamoto⁹³, Maria Lúcia Martinelli⁹⁴, Vicente de Paula

⁹³ O livro, desta autora, utilizado é *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*.

⁹⁴ Martinelli aparece em *Serviço Social: identidade e alienação*.

Faleiros⁹⁵ e José Paulo Netto⁹⁶ são indicados, contudo, nenhum deles retrata e enxerga o Serviço Social a partir de uma perspectiva racial.

É interessante observar que em 2008, ano deste projeto pedagógico, já se tinha o livro de Elisabete Aparecida Pinto sobre Serviço Social e usuários negros, por exemplo. Em contrapartida, a produção sobre Serviço Social e questão racial, à época, era escassa, porquanto ela nunca foi uma questão teórico-metodológica e ético-política realmente considerada pela profissão. Tal deslegitimação tem como consequência uma leitura eminentemente marxista e incompleta, uma vez que deixa de fora pontos antigos e atuais importantes para apreensão do Serviço Social, dos usuários atendidos e dos desafios no mercado de trabalho, no contexto histórico, social e político brasileiro, que só poderão ser compreendidos sob a ótica racial.

Orientação de Monografia I e II

Esse é um componente prático, no qual o discente escreverá o projeto de pesquisa e a monografia (UFBA, 2008, p. 60; 63), respectivamente, sobre a temática escolhida com a orientação de um professor.

A abordagem sobre questão racial está sujeita à escolha do tema pelo estudante e ao olhar racializado dele e do orientador para reflexão e identificação da questão no objeto de estudo definido. Desse modo, não há como dizer se é tratada, embora saibamos que o acúmulo teórico-metodológico sobre a questão racial decorre de vivências extraclases e do apreendido no decorrer da formação.

Políticas Públicas e Direitos Sociais no Brasil

Nesse item, são conhecidos os direitos sociais e as políticas públicas de educação, habitação, alimentação, trabalho e segurança, além das políticas de proteção social para idosos, crianças e pessoas com deficiência. Fala-se também sobre gestão pública alinhada à descentralização administrativa e à equidade no âmbito dos direitos sociais no país (UFBA, 2008, p. 62).

Não se trata transversalmente sobre a questão racial. O pensamento teórico direcionador é o mesmo já visto quando se falou sobre política social nas outras disciplinas.

⁹⁵ O texto de Faleiros recomendado é *Estratégias em serviço social*.

⁹⁶ Netto aparece na bibliografia básica com dois textos: *Capitalismo monopolista e Serviço Social*; *A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea*.

Serviço Social e Diversidade: gênero, raça/etnia e idade/geração

Esse é o único componente curricular que faz menção à questão racial no título, na ementa e nos referenciais bibliográficos básicos e conta com a seguinte descrição:

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 do caráter estrutural das relações de gênero, raça/etnia e idade/geração, suas complexas 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, 2008, p. 64)

Considero essa disciplina obrigatória importante e um pequeno avanço no Serviço Social, tendo em vista a tendência comum no ambiente acadêmico em não incluir componentes sobre a questão racial, sobretudo obrigatórios (OLIVEIRA, J., 2015).

Nesse PPP, ela está situada no último semestre do curso, depois que o discente já trilhou os caminhos nas itinerâncias formativas para se graduar como assistente social. Há nesse ponto um erro lógico: assuntos como esses deveriam ser tratados no início do curso, para que subsidiem as discussões vistas nas outras disciplinas a respeito dos diferentes temas. Fora isso, a abordagem de gênero, raça/etnia e idade/geração no mesmo componente pode escamotear o tratamento adequado de todas as questões, considerando-se a complexidade delas. Acredito que isso se dá também em virtude da secundarização dessas discussões no Serviço Social de forma geral, considerando a preponderância e a importância dada à questão de classe.

Saúde Mental

Com nome abreviado ao constado na grade curricular semestral do PPP (Quadro 1)⁹⁷, esse componente também não menciona a questão racial na ementa ou na bibliografia básica.

Em suma, diante do visto até esse momento da discussão, de maneira geral, a questão racial não é devidamente abordada no PPP de 2008, aparecendo apenas explicitamente em duas disciplinas: uma somente na ementa e outra no título e na ementa. Nos referenciais básicos e complementares expostos no Projeto Político-

⁹⁷ No quadro ela está registrada como Psicologia e Saúde Mental.

Pedagógico, bem como nas disciplinas optativas listadas⁹⁸, a questão racial também não aparece. Conquanto, um ponto a ser destacado é o componente curricular optativo sobre formação (UFBA, 2008, p. 72). Como algumas disciplinas eram apoiadas por outros cursos e departamentos – Psicologia, Ciências Políticas, Sociologia, Letras, Direito, Filosofia e Matemática – o tratamento da questão racial dependeria dos professores desses respectivos cursos e do acúmulo teórico sobre a questão.

Percebemos a articulação de todos os núcleos que fundamentam a profissão – dispostos nas Diretrizes Curriculares de 2002, 1999 e 1996 – nas matérias de todos os semestres. Isso demonstra a preocupação em associar os conhecimentos estudados, para que não sejam vistos e interpretados de forma isolada pelos estudantes, dado que os núcleos definidos pelas diretrizes se relacionam. Essa mesma preocupação, todavia, não se dá quando falamos sobre a articulação da questão racial em todas as matérias.

Como já apresentado e discutido por Ester Santiago (2018), o debate sobre a transversalidade da questão racial no currículo do curso de Serviço Social da UFBA não foi um ponto unânime entre as docentes, em virtude de diferenças ideológicas, políticas e pessoais. Pinto, Borges, Pereira e Silva (2010) identificaram as lacunas presentes no que tange ao debate racial nesse projeto, apontando, inclusive, a necessidade de capacitação de professores, discentes e assistentes sociais.

Ressalto que esse PPP é um documento que, na medida em que é experienciado pelos sujeitos curriculantes, pode sofrer diversas transformações, como nos apontou Roberto Macedo (2017) e Tomaz Tadeu da Silva (2019). Por essa causa, destaco que, embora a questão racial não apareça no texto do currículo institucional, ela pode ter sido abordada e problematizada em sala de aula, a partir do currículo vivido (MACEDO, R., 2016, 2017). Por outro lado, o tratamento da dinâmica racial de maneira individual por parte de professores ou a espera de que os discentes instiguem e a reivindiquem não é a abordagem adequada, tendo em vista a importância teórico-metodológica e ético-política da questão racial para conhecimento da formação histórica e social brasileira e do Serviço Social no país.

⁹⁸ As disciplinas optativas constadas no Projeto Pedagógico de 2008 são: O Trabalho do Assistente Social em Saúde; Movimentos Sociais; Psicologia e Gestão Social; Infância, Adolescência e Cidadania; Atenção Psicossocial; e Seminário de Articulação da Formação.

À vista disso, considero que a pouca relevância e o silenciamento dado à questão racial no Projeto Político-Pedagógico de 2008 do curso de Serviço Social da UFBA é evidência do apagamento sobre a dinâmica racial brasileira e mundial no Serviço Social como um todo (ALMEIDA, S., 2015; CORREIA, 2018; FAUSTINO, 2016; GONÇALVES, 2018; LEÓN DÍAZ, 2016; OLIVEIRA, J., 2017; ROCHA, 2014; SANTANA; ALCANTARA, 2018; SANTIAGO, 2018). A quantidade escassa de publicações até o ano do PPP nessa altura analisado (LEÓN DÍAZ, 2016; MARQUES JUNIOR, 2013), aliada à sobressalência da perspectiva de classe e à inexistência da questão racial nos trabalhos desenvolvidos pelos autores considerados clássicos da profissão, contribuem para a abordagem insuficiente da temática nesse PPP.

4.2.1.2 A matriz curricular de 2010

Como já referido, os dados analisados foram retirados do Sistema Acadêmico da UFBA (Siac) e do site institucional do curso de Serviço Social. No site, constam apenas a matriz curricular e as ementas de algumas disciplinas, já no Siac há elementos mais gerais sobre o funcionamento atual do curso e a ementa de todos os componentes.

Para fins de análise, utilizarei as ementas presentes no Siac e, quando possível, compararei com as informações ementárias do site institucional. Desse modo, a investigação se dará da mesma forma: busca por descritores relativos à questão racial e étnico-racial, relações raciais e étnico-raciais, raça, racismo, etnia, etnicidade e cor, mencionadas no resumo da disciplina ou nas bibliografias básicas. Como compensação, diferentemente do PPP anterior, os componentes curriculares serão analisados de modo geral, por semestre.

No Siac, o turno do curso foi alterado para diurno, no PPP anterior, constava como matutino. Além disso, o período do currículo também foi mudado, enfatizando que as transformações ocorridas nele foram no ano de 2010, mais precisamente no 1º semestre. Vejamos a nova grade:

Quadro 4 - Matriz curricular do curso de Serviço Social da UFBA (2010)

Período	Disciplina	Carga horária
1º semestre	Sociologia da Desigualdade Social	68h
	Política, Estado e Sociedade	68h
	Oficina de Leitura e Produção de Textos	68h

	O Serviço Social e a Questão Social	68h
	Introdução ao Serviço Social	68h
	Epistemologia e Metodologia	68h
2º semestre	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos I	68h
	Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos	68h
	Psicologia Social	68h
	Trabalho e Sociabilidade	68h
3º semestre	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos II	68h
	Serviço Social e Processos de Trabalho I	68h
	Formações Econômicas e Sociais do Brasil	68h
	Ética Profissional	68h
	Trabalho Profissional, Estado, Mercado e Terceiro Setor	68h
4º semestre	Política Social	68h
	Oficina de Análise do Trabalho Profissional	68h
	Serviço Social e Processos de Trabalho II	68h
	Política Social e Questão Social no Brasil	68h
	Estatística I B	68h
5º semestre	Pesquisa e Serviço Social I	68h
	Oficina de Planejamento do Trabalho Profissional	68h
	Saúde e Trabalho	68h
	Pesquisa e Serviço Social II	68h
	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	164h
	Conhecimento Científico e Vida Social	68h
6º semestre	Direito e Legislação Social	68h
	Oficina de Abordagens e Técnicas do Trabalho Profissional	102h
	Trabalho Profissional Política de Saúde	68h
	Gestão e Serviço Social	68h
	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	164h
7º semestre	Trabalho Profissional e Política de Assistência Social e Previdência	68h
	Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos III	68h
	Orientação de Monografia I	34h
	Políticas Públicas e Direitos Sociais no Brasil	68h
8º semestre	Estágio Supervisionado em Serviço Social III	164h
	Psicologia e Saúde	68h
	Orientação de Monografia II	34h
		68h

Fonte: Site do Instituto de Psicologia (IPS) – UFBA (<https://ips.ufba.br/servico-social/ementas-programas>)

De acordo com o quadro acima, podemos perceber mais alterações na grade curricular do curso de Serviço Social da UFBA. No 1º semestre, três disciplinas⁹⁹ tiveram o nome mudado; Conhecimento Científico e Vida Social passou para o 5º

⁹⁹ Serviço Social na Contemporaneidade agora é Introdução ao Serviço Social; Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos passou para Oficina de Leitura e Produção de Textos; e Metodologia Científica se tornou Epistemologia e Metodologia. Esta última alteração já constava na descrição das disciplinas no PPP de 2008, todavia não estava no quadro da matriz curricular do curso.

semestre, enquanto Questão Social no Brasil mudou para O Serviço Social e a Questão Social e agora está no 1º semestre de curso, antes era 2º.

No 2º semestre, saiu Serviço Social e Processos de Trabalho I, passando para o 3º semestre, e Serviço Social e Diversidade: gênero, raça/etnia e idade/geração foi para o 2º semestre, alterando o nome para Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos. Pesquisa e Serviço Social I e Estatística saíram do 3º semestre, indo para o 4º, e entraram Ética Profissional e Estado, Mercado e Terceiro Setor. Pesquisa II agora está no 5º semestre; os 6º, 7º e 8º semestres encontram-se inalterados.

Um ponto importante a ser tratado, foram as substituições de alguns componentes¹⁰⁰, a saber: Epistemologia e Metodologia por Introdução à Filosofia; Formações Econômicas e Sociais do Brasil foi substituída por Formação da Sociedade Brasileira; Conhecimento Científico e Vida Social equivale à Sociologia II – disciplina do curso de Ciências Sociais –; Direito e Legislação Social virou Legislação Social e Direito do Trabalho; e Políticas Públicas e Direitos Sociais no Brasil se tornou o Curso Monográfico em Ciência Política. As ementas desses “novos” componentes não constam nem no site institucional nem no Siac, sendo assim ainda são as mesmas do PPP de 2008 e, desse modo, não serão consideradas novamente nessa análise.

Considero as transformações necessárias, sobretudo as relativas à troca de semestre. Colocar Diversidade de Gênero e Raça logo no 2º semestre é dar subsídios para que os estudantes possam compreender, identificar e problematizar a questão racial ao longo da formação, em todas as disciplinas, a mesma noção vale para o componente de Ética Profissional.

Agora, vamos investigar a matriz curricular, tecendo comparações com o PPP anterior.

1º semestre

No que tange ao Siac, as únicas mudanças nos ementários, relacionadas ao PPP de 2008, foi nas disciplinas Sociologia da Desigualdade Social e Oficina de Produção de Textos. Nessas, não houve a inclusão da questão racial como ponto a ser estudado.

¹⁰⁰ Por já ter sido estudante do curso, essas informações foram retiradas de dos e-mails passados pelo Colegiado informando as alterações, semestralmente.

Todavia, nos dois programas disponíveis no site do IPS – Serviço Social e Questão Social e Introdução ao Serviço Social - apenas o primeiro componente considerou a questão racial. Na segunda unidade, está prevista a abordagem sobre “Condições de vida: pobreza e **escravidão** no Brasil” (UFBA, 2015d, p. 2, grifo nosso). Quando olhamos para a bibliografia básica, não há um texto que se debruce sobre a apreensão da relação entre questão racial e questão social no país, inclusive no período escravocrata. Fala-se sobre “particularidades da questão social no Brasil”, por exemplo, mas a questão racial não aparece nem como tal, apenas condicionada à economia e à classe social.

2º semestre

Neste semestre, as bases teórico-metodológicas de leitura do Serviço Social continuaram inalteradas em FHTM I, sem aparição da questão racial. Em troca, ocorreram transformações, principalmente em duas disciplinas.

Em Trabalho e Sociabilidade, a ementa não mudou, apesar de ter ocorrido em algumas bibliografias básicas. Na terceira unidade do conteúdo programático, aparece o estudo sobre a “Heterogeneidade e Complexidade da Classe Trabalhadora” (UFBA, 2015h, p. 2). Suponho que seja uma tentativa de reconhecimento da diversidade dos trabalhadores e de correção da noção constantemente reproduzida pelo Serviço Social de pessoas trabalhadoras “de classe”, e não de raça/cor e gênero também.

A inserção desse pequeno ponto no conteúdo da disciplina afirma a intenção da quebra de um dos tentáculos do mito da democracia racial presente na profissão (CORREIA, 2018), que historicamente negligencia e invisibiliza as raças de trabalhadores e assistente sociais – sejam negros, brancos sejam indígenas. Isso foi parte do acordo tácito entre pessoas brancas de não falar sobre raça ou racismo (BENTO, 2014). Essa postura ocasionou um tratamento homogêneo da classe trabalhadora, vista e retratada “sem cor”, pois a indicação dessa foi, por muito tempo, considerada, pelo movimento de esquerda brasileira, como segmentadora da classe social e da luta coletiva dos trabalhadores (NASCIMENTO, A., 2016).

Acredito que, para dar conta dessa discussão, inseriram como bibliografia complementar um texto sobre trabalho doméstico remunerado e desigualdades de gênero e raça no estado da Bahia. Esse acréscimo é relevante, considerando a eminente discussão racial presente no trabalho doméstico e o público alvo do Serviço Social.

O componente de Psicologia social foi completamente alterado. Em sua ementa consta agora:

Evolução histórica, problemas e métodos em psicologia social. A matriz psicológica da psicologia social. Temas básicos de investigação: identidade, socialização. Percepção social, atribuições sociais, atitudes. Cognição social. Estereótipos e preconceitos, Inclusão-exclusão social, humilhação e invisibilidade social. (UFBA, 2015f, p. 1)

Ainda que não tenha sido incluída na ementa, a questão racial atravessa todas as discussões presentes. No conteúdo programático, na parte de Diversidade e desigualdade, houve a inserção do tema “Racismo”. As referências básicas também foram completamente mudadas – os textos antigos passaram a ser complementares –, com a incorporação do livro de Maria Aparecida Silva Bento e Iray Carone sobre *Psicologia social do racismo*.

Esse foi um dos pontos fortes dessa “nova” disciplina. As mudanças conseguiram dar uma outra aparência, abrangendo discussões e aproveitando os diferentes caminhos discursivos na psicologia social.

Diversidade de Gênero e Raça também foi completamente transformada. A temática idade/geração saiu, abrindo espaço para mais discussões sobre gênero e raça. Sobre essa última, a terceira unidade é exclusivamente dedicada ao seu debate, perpassando questões como: raça no pensamento social brasileiro, embranquecimento, mestiçagem e democracia racial, movimento negro, povos indígenas e genocídio no Brasil, Serviço Social e questão racial – ações de combate ao racismo e formação profissional. Os referenciais também mudaram, em comparação ao PPP de 2008.

As alterações ocorridas nessa disciplina foram fundamentais, quando pensamos na discussão sobre questão racial e Serviço Social: primeiro que a trazer para o segundo semestre do curso é aproximar os discentes dessas discussões quando eles estão adentrando a universidade, ainda no primeiro ano; segundo: o debate sobre embranquecimento, mestiçagem e democracia racial é importante para compreender o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro e as consequências atuais. Apresentar essa temática dentro do Serviço Social levanta a possibilidade de problematização da própria categoria profissional e da formação, o que pode não ocorrer em outros componentes.

Avalio, porém, que discutir gênero, raça e direitos humanos na mesma disciplina pode ser bastante conteúdo e, conseqüentemente, alguns deles pode acabar sendo pouco abordado em detrimento de outro.

3º semestre

Sobre os componentes do 3º semestre, as disciplinas Política Social e FHTM II permaneceram com a mesma ementa, sem aparecer a questão racial. A mesma situação ocorreu com Processos de Trabalho I. No entanto, cabe pontuar que, na IIª unidade, um dos tópicos trata sobre divisão sexual e social do trabalho, mas a questão racial, também crucial para a apreensão da divisão do trabalho, não foi considerada. Ana Paula Procópio da Silva (2017) já havia falado sobre a associação entre raça e divisão do trabalho, cuja relação é estimulada de forma recíproca e dinâmica, e que a articulação entre, raça, gênero e divisão do trabalho impuseram “[...] em nível global uma sistemática divisão racial e de gênero do trabalho que persiste e se reatualiza no mundo contemporâneo” (SILVA, A., 2017, p. 32).

Em Ética profissional, a questão racial também continua a não ser abordada. Há na bibliografia complementar, todavia, um texto sobre preconceito - no qual a questão racial também não é discutida -, isso nos leva a pensar na possibilidade de a dinâmica racial ter sido abordada. As informações sobre Formações Econômicas e Sociais do Brasil só foram apresentadas no Siac, com isso, a ementa permanece igual.

O componente Estado, Mercado e Terceiro Setor, entre todos, é o que mais retrata a questão racial no 3º semestre. No conteúdo a ser estudado, aparece o tópico “Novos prismas na gestão participativa: território/territorialidade; transversalidade de gênero e **étnico-racial**; conselhos de direito e controle social.” (UFBA, 2015i, p. 2, grifo nosso). Além disso, propõe-se a discutir sobre os bairros de Salvador e o trabalho profissional dos assistentes sociais nas Organizações Não-Governamentais (ONG), o que é importante, visto que contribui com o direcionamento do olhar discente para o território onde está inserido. Desse modo, ele consegue articular os assuntos estudados às experiências e às ocorrências nos bairros da cidade de Salvador, o que gera reflexões sobre a própria realidade. No mais, há também a inserção de texto complementar sobre desigualdades de gênero e raça no Brasil.

4º semestre

Pesquisa e Serviço Social I, Oficina de Análise do Trabalho Profissional e Estatística I continuam não abordando a questão racial, essa última teve sua ementa alterada e o programa não consta no site do IPS.

Processos de Trabalho II tem em seus conteúdos o tratamento sobre “As condições de trabalho profissional a partir da **questão étnico-racial** e de gênero” (UFBA, 2015g, p. 2, grifos nosso), porém, nenhuma das referências que constam no programa do componente discutem a questão étnico-racial.

Política Social e Questão Social no Brasil permanece abrangendo a dinâmica racial, com um tópico especificando “As transversalidades de gênero, **étnico-raciais** e de geração” (UFBA, 2015e, p. 2, grifo nosso), no que tange às políticas sociais e à questão social. Para isso, há texto sobre políticas públicas e desigualdade racial após os 120 anos de abolição no país; esse, contudo, é complementar.

5º semestre

Nos componentes curriculares desse semestre, a questão racial só apareceu em uma disciplina: Oficina de Planejamento do Trabalho Profissional. A descrição dos conteúdos conta com o seguinte ponto: “Gestão e planejamento de programas e projetos na luta pela ampliação dos direitos de cidadania (com atenção aos projetos e programas voltados para transversalidade de gênero, **raça e etnia**)” (UFBA, 2015c, p. 2, grifos nosso). No entanto, assim como ocorrido em outras disciplinas, não há textos básicos ou complementares que subsidiem essa discussão.

6º semestre

O curso de Serviço Social, no site do IPS, só disponibilizou o programa de duas matérias: Gestão e Serviço Social e Oficina de Abordagens e Técnicas do Trabalho Profissional. Delas, a primeira tem, na sua descrição programática, a abordagem sobre “Políticas Sociais e Gestão Pública (particularmente as políticas voltadas para **questões de raça, gênero e etnia**)” (UFBA, 2015b, p. 2, grifos nosso). Mais uma vez, não consta, nos referenciais recomendados, livros ou artigos que tratem explicitamente da questão racial. A segunda e os demais componentes do semestre não apresentam a questão racial na ementa ou nas bibliografias.

7º semestre

FHTM III tem como um dos objetivos listados “Identificar e sistematizar **questões de gênero e raça/etnia** presentes ou relacionadas ao debate teórico/metodológico e ao exercício profissional no Serviço Social no período contemplado.” (UFBA, 2015a, p. 1, grifos nosso). Enfatiza ainda que “As questões de gênero, **raça/etnia** e direitos humanos, presentes no debate contemporâneo do Serviço Social, serão destacadas durante todo o processo de apresentação e discussão do conteúdo.” (UFBA, 2015a, p. 3, grifos nosso). O interessante é que, igual aos casos anteriores, não há referenciais que embasem a discussão dessas questões. Ademais, só se volta para a questão racial quando se fala sobre debates “contemporâneos”, em FHTM III, sendo que a dinâmica racial brasileira e os debates em seu entorno existem há muitos anos, como já foi pontuado nos capítulos precedentes.

As informações sobre as outras disciplinas continuam as mesmas, desse modo, não abordando a questão racial de fato.

8º semestre

O componente Psicologia e Saúde teve não apenas o nome alterado, mas também a sua ementa. Segue, contudo, não apresentando a questão racial no programa.

Perante o exposto, houve um considerável avanço na abordagem da questão racial no currículo do curso de Serviço Social da UFBA, sobretudo, a partir da inserção de termos relativos a ela nas ementas e nos conteúdos programáticos nos componentes curriculares. Avanço este que vai além das proposições sobre questão racial nas diretrizes curriculares de 1996, 1999 e 2002. No entanto, esse progresso não foi acompanhado nas bibliografias básicas, com a maioria dos textos acerca da questão, quando inseridos, como referências complementares. Esse é um ponto crítico, dado que textos adicionais podem não ser utilizados pelos docentes nem lidos pelos estudantes. Ademais, essa postura me parece também uma possível tentativa de “burlar” as legislações referentes ao tratamento da questão racial nos cursos de ensino superior. Se os termos relativos a ela constam na ementa e nos conteúdos programáticos, apenas um olhar mais cuidadoso vai conseguir verificar se essa presença não é somente para falsear dizer que está sendo cumprido, enquanto que nas referências a questão sequer é apresentada.

As transformações feitas na disciplina de Diversidade de gênero e raça são cruciais, principalmente por trazerem aspectos a serem debatidos que não são vistos na maioria dos componentes. Ela segue, porém, como a única matéria obrigatória a tratar exclusivamente sobre a questão, o que se configura como insuficiente, não somente por ser tratada juntamente à temática de gênero, mas por considerar que uma disciplina não dá conta de retratar um assunto tão complexo e denso quanto a questão racial.

Os componentes que tratam sobre a história, significado social e fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos continuam, em sua maioria, não discutindo a dinâmica racial. Desse modo, a leitura sobre a profissão e a imbricação histórico-social com a formação da sociedade brasileira prossegue a partir de análises essencialmente marxistas, que não levam em conta a dimensão racial na formação social brasileira e na construção da profissão no país. Isso é curioso, porquanto as bases teórico-metodológicas, históricas e ético-políticas do Serviço Social e sua vinculação à questão racial seguem não discutidas. Posiciono aqui a necessidade de tratamento da dinâmica racial não apenas enquanto fenômeno identitário ou do atendimento de políticas públicas (ELPIDIO, 2020), mas como epistemologias, em suas nuances teórico-metodológicas. Tavares (2015) afirmou que questão racial – e também de gênero – devem fazer parte da formação e do exercício profissional, sendo reconhecidos “[...] como elementos fundantes das relações sociais e, portanto, capazes de explicar a vida social e as relações de poder presentes em nossa sociedade, juntamente com outras categorias relacionais.” (TAVARES, 2015, p. 2). Logo, se essa temática não é considerada pelo Serviço Social para compor os seus fundamentos, continuará assumindo o papel secundário na análise crítica da realidade e da questão social.

Aline Correia (2018, p. 129, grifos da autora) afirma que o costumeiro silêncio imperante na profissão

[...] aponta, por um lado, o quanto o mito de paraíso racial fez silenciar a questão étnico-racial, mesmo porque a “democracia racial” como ideologia dominante limita a compreensão da profunda repercussão dos processos implementados na formação social brasileira sobre os trabalhadores/as negros/as. Por outro lado, aponta para uma naturalização da luta anticapitalista dissociada da luta antirracista em decorrência da configuração de apropriação do marxismo pela profissão. Essa é uma realidade que coloca o/a profissional de Serviço Social reproduzindo no cotidiano, mesmo que inconsciente, a naturalização do agravamento das expressões da “questão social” como uma das sequelas do racismo estrutural e da discriminação.

Um ponto a ser destacado é a insuficiência de articulação com os territórios onde a instituição e os estudantes estão inseridos. Nas disciplinas, não ficou exposto o tratamento dos assuntos que constituem o curso relacionados à região Nordeste, ao estado da Bahia, à cidade de Salvador e a demais locais. Isso distancia os discentes da realidade vivida e deixa de lados um elemento importante, que pode acrescentar positivamente o currículo e a formação: a experiência. Qual formação o Serviço Social pretende ter quando não leva em conta as vivências, os conhecimentos e os movimentos experienciados fora do âmbito da universidade?

Isso posto, afirmo a imprescindibilidade de abordar a questão racial em todos os componentes curriculares, em todos os semestres. Enfatizo, nesse contexto, conquanto, que os avanços – ainda comedidos – são resultados dos tensionamentos e das reivindicações de professoras, principalmente negras, e de estudantes em torno do debate da questão racial no curso, como já apontou Ester Santiago (2018). Muitas delas tentam, há anos, em conjunto aos *corpos discentes* e ao Centro Acadêmico de Serviço Social Mãe Preta (CASS Mãe Preta), reestruturar o currículo de Serviço Social da UFBA, considerando a questão racial em todos os âmbitos. São pessoas que compreendem a incompletude formativa de uma profissão que historicamente está imbricada com e na questão racial, que tem seu perfil, ao longo dos anos, alterado substancialmente com a entrada e a formação de assistentes sociais negras e tem em seus usuários um contingente majoritário de pessoas negras. Em razão disso, pontuo que essa discussão não pode ficar restrita a docentes que estudam, têm afinidade ou engajamento político e militante com a questão, dado que o seu reconhecimento deve ser uma responsabilidade coletiva, de toda a categoria profissional – das assistentes sociais que estão no campo e no ambiente acadêmico-científico. Ademais, esperar que a questão racial apareça por meio das iniciativas estudantis é sobrecarregá-las e negligenciar a formação dessas futuras assistentes sociais.

Importa sinalizar, também, os limites das análises realizadas. Primeiramente, as investigações se deram em torno de um texto, instituído de poder, mas que, na realidade, pode ser vivenciado de diferentes formas pelos sujeitos. À vista disso, é possível que a questão racial seja abordada não só nas disciplinas identificadas neste texto, mas também em outras nas quais não está registrada. Digo isso, pois as professoras podem ter identificado a ausência dessa questão e tentado, pelos próprios esforços, inseri-la nos componentes. Por fim, o PPC e a matriz curricular analisados são do ano de 2008 e 2010 – os programas datam de 2015 –, respectivamente. Este

estudo está sendo feito em 2022, sete anos após a construção desses programas curriculares. Isso significa admitir a possibilidade de mudança não apenas no currículo instituído, como também, igualmente no fazer político-pedagógico docente, em sala de aula, isto é, atualmente, a questão racial pode estar sendo mais ou devidamente tratada. Quem poderá nos afirmar isso, contudo, são as estudantes entrevistadas.

Enfim, a educação, como um todo, é tanto coletiva quanto individual, pois se estabelece e é desenvolvida nas relações com um propósito não apenas formativo profissional, mas com um propósito cidadão. Logo, se a educação se dá nesse sentido, a construção curricular envolve necessariamente compreender os seres humanos, a sociedade e, sobretudo, as interações (CAMPOS, 2016), por isso as discussões teóricas iniciais sobre currículo e formação. Como já dito, o currículo é um instrumento atravessado por relações de poder (MACEDO, R., 2017; SILVA, Tomaz da, 2019). É por meio dele que docentes e instituições determinam e elegem os conhecimentos que devem ser considerados válidos e formativos. Nesse caso, a questão racial não está sendo julgada, de fato, como tal, é só percebermos que a sua inserção não se deu nos componentes considerados essenciais para o entendimento da profissão.

O currículo, portanto, é produzido e vivenciado no cotidiano, colocado em prática pelos constituintes dele. Quando a questão racial não consta como temática obrigatória na ementa, nos conteúdos programáticos e nos referenciais básicos e complementares, dependerá, exclusivamente, da apreensão de sua fundamentalidade por parte do professor responsável pela disciplina ou por parte das reivindicações estudantis pelo tratamento dela. Por esse motivo, há a necessidade de oficializar a questão nos ementários e nas referências obrigatórias, porque, dessa forma, a questão racial não será burlada e, se o for, os discentes poderão tensionar o seu tratamento respaldados no currículo do curso. Fora isso, pautar questão racial no currículo é indispensável até mesmo para nos pensarmos e repensarmos como e enquanto estudantes e professoras, tendo em vista as relações de poder existentes. É compreender o contexto, as situações sociais e raciais, o território de onde discente e docente partem e o reflexo disso no processo formativo e na construção curricular.

É preciso pensar sobre quais subjetividade e sociedade o Serviço Social, em geral, e o Serviço Social da UFBA, em particular, querem construir. Se anteriormente, na história da profissão, as bases eram europeias e se voltam, posteriormente, para os Estados Unidos, atualmente, depois do movimento de reconceituação e da vertente

de intenção de ruptura, elas retornaram para a Europa. No entanto, agora, a profissão se apoiou na perspectiva marxista e a adotou como única forma de compreender a realidade. No movimento de reconceituação, a profissão se abriu para o materialismo histórico-dialético, o que realmente transformou positivamente a profissão em diferentes aspectos, mas acabou se fechando, mais uma vez, para a questão racial.

Os fundamentos teórico-metodológicos continuaram fincados em autores brancos europeus e suas formas ocidentalizadas de apreender o mundo, que acaba dificultando e não abrindo espaço para outros tipos de cosmopercepções, como a africana e a afrodiaspórica e a dos povos tradicionais desta terra. Não se consegue, inclusive, pensar projetos societários distintos que não estejam, necessariamente, vinculados à teoria marxista, enquanto historicamente pessoas negras ergueram e erguem sistemas sociais alternativos grandiosos, como já nos mostrou Maria Beatriz Nascimento (2018), que tinham outras formas de perceber, interpretar e vivenciar o mundo e as relações, quando a leitura materialista histórica e dialética sequer existia. Intelectuais e assistentes sociais importaram essa cosmovisão europeia e branca e aplicaram-na à realidade brasileira com o intuito de desenvolver uma análise crítica da realidade social. No entanto, parecem não perceber que só essa forma de entender e explicar o social e suas relações não dá conta das particularidades deste país, sobretudo de pessoas negras que o conformam, majoritariamente.

Sabemos que o currículo do curso de Serviço Social da UFBA, há anos, encontra-se em processo de reestruturação¹⁰¹. Eu, em junho de 2020, fui convidada, em conjunto a Itamires Alcantara e a Ana Paula Procópio da Silva, pelo Colegiado do curso de Serviço Social da UFBA, para conversar sobre Serviço Social e Questão Étnico-racial numa reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE) – núcleo responsável pelas reestruturações curriculares da Universidade Federal da Bahia. Estive junto a colegas de graduação e a ex-professoras com o intuito de pensarmos e refletirmos acerca das possibilidades existentes para a inserção da temática no currículo. Lembro que a minha fala se fundamentou em torno da necessidade de construção entre professoras e discentes – os sujeitos curriculantes –, uma estruturação coletiva, na qual os estudantes fossem ouvidos e reconhecidos enquanto produtores de conhecimento, dotados de capacidade teórico-metodológica e ético-política de eleger também os conhecimentos formativos. Enfatizei a necessidade de

¹⁰¹ Conforme o NDE, o novo Projeto Político-Pedagógico está previsto para 2023.

assumir as experiências estudantis, adquiridas extraclasse nos diferentes espaços e territórios de vida, também como constituidoras e geradoras de conhecimento. As anotações, as falas e os tensionamentos feitos por estudantes e professoras se perderam no tempo, no entanto, ainda recorro o desejo de mudança expresso nas estudantes.

Para isso, a questão racial não deve “aparecer” somente por meio da inserção de disciplinas – sendo esta, uma definição jurídico-normativa (BRASIL, 2004a, 2004b) –, é necessário (re)discutir a estrutura do currículo, as bases históricas e teórico-metodológicas do Serviço Social que, por vezes, impedem um significativo avanço. Para Pinto, Borges, Pereira e Silva (2010, p. 2), a transversalização deve ser mais

[...] que implementar uma disciplina específica, significa redimensionar o Projeto Pedagógico a fim de garantir a interdisciplinaridade na troca dos saberes entre as várias áreas do conhecimento. Desta forma, o Curso de Serviço Social não pode ficar alheio ao posicionamento da UFBA frente às questões étnico-raciais e de gênero, uma vez que esta universidade adere as Políticas de Ações Afirmativas e existem espaços de formação para estas temáticas específicas.

É preciso reavaliar as convicções ideológicas, políticas e pessoais, pois, só assim as transformações fundamentais acontecerão. Com esse propósito, pergunto: o Serviço Social está disposto a rever suas bases históricas e teórico-metodológicas a fim de as reestruturar a partir também da questão racial? O Serviço Social e seus intelectuais clássicos – brancos – estão dispostos a assumirem o papel que vêm desempenhando historicamente de reprodução e fortalecimento do epistemicídio dentro e fora da profissão? Estão preparados para reconhecer a sua função histórica de reprodução, exclusiva, dos modos de vida e de pensamento branco, europeu e ocidental?

Acredito que os rumos do Serviço Social e da formação crítica e emancipatória que preconizam dependerá das respostas a essas perguntas e do reconhecimento do apagamento intencional da questão racial na história da profissão. O que valerá, todavia, são as ações e os movimentos desempenhados no presente, são eles que dirão sobre o verdadeiro direcionamento ético-político do Serviço Social.

Desse modo, a reestruturação curricular é pensar um novo modelo de educação e formação, que reflita sobre os papéis e as relações estabelecidas entre professores, estudantes, instituições e sociedade, compreendendo a importância de pautar as especificidades e as singularidades das partes que o constituem. Sem deixar de reconhecer, contudo, nesse processo, o currículo enquanto objeto de

disputa e interesses, que, por vezes, demonstram-se conflitantes e distanciados da realidade dos próprios curriculantes (CAMPOS, 2016).

É certo, pois, que as lutas teóricas e políticas continuarão a ocorrer na busca de um currículo formativo construído de forma coletiva e racialmente referenciado. Assim, a partir de novos caminhos traçados, o protagonismo da construção seria compartilhado entre todos os sujeitos implicados. Numa elaboração que não exclua, domine e invisibilize conhecimentos, experiências e cosmopercepções, mas que seja também "um instrumento de emancipação política e social" (CAMPOS, 2016, p. 42).

Logo, é com esse objetivo que conheceremos e ouviremos, agora, o que as estudantes do curso de Serviço Social da UFBA têm a nos dizer.

CAPÍTULO 5 - QUESTÃO RACIAL E CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS

Entrevistar as discentes do curso de Serviço Social da UFBA provocou diversas reflexões e deslocamentos. Para além do meu papel de entrevistadora e pesquisadora, precisei me deslocar e me enxergar também naquele papel de entrevistada. Elaborar instrumento de pesquisa e perguntas capazes de auxiliar na construção de dados me obrigou a fazê-lo. Foi necessária, num determinado momento, uma aproximação para enxergar naquelas estudantes a discente que eu outrora fui e ainda sou. Eu também já fui a estudante tentando compreender a conjuntura, o contexto do curso, o currículo, fazendo aqueles e outros questionamentos a mim mesma, a colegas e a professores, assim como hoje eu sou a assistente social-pesquisadora que transformou as inquietações e as problematizações que me acompanharam na graduação em objetos, objetivos e foco de pesquisa.

Ademais, no interesse de compreender as percepções das estudantes sobre o currículo-formação e a questão racial no curso de serviço social, a minha proximidade se deu, sobretudo, por outro motivo: enxergar e conceber essas estudantes como produtoras de conhecimentos, aptas a e capazes de analisar e de apontar possíveis ausências e presenças da questão racial no currículo-formação em Serviço Social. Evidencio esse ponto, pois eu já estive nesse lugar e sei que em diversos momentos nossos conhecimentos, análises e tensionamentos podem ser invalidados por não termos ainda, na maior parte dos casos, uma graduação conclusa.

O sentimento e a concretude da desautorização e da deslegitimação ao tratar sobre currículo-formação são e estão tão internalizados que em diversos momentos, no decorrer das entrevistas, isso é exposto, direta ou indiretamente. Essa invalidade é tida como algo tão comum que, por vezes, o conhecimento trazido e levado pelos estudantes não é tido nem como conhecimento.

Na universidade, a autoridade vem a partir da titulação. Não se sente, não se vive, só se “sabe”, e eis nesse aspecto o detentor de todo conhecimento. É a cosmovisão eurobrancocêntrica já discutidas por Marimba Ani (1994), Mogobe Ramose (2011) e Renato Nogueira (2014).

Nesse sentido, por entender que os estudantes são também protagonistas dotados de conhecimentos e saberes e por não acreditar em um currículo-formação

construído “*para-o-outro-sem-o-outro* [...] predominantemente [pelo] olhar do especialista pedagógico [ou pelo profissional/docente universitário], a propor verdades de perspectiva colonialista [...]” (MACEDO, R., 2016, p. 12, grifos do autor), e de conhecimentos objetivos e subjetivos construídos no cotidiano por meio das experiências, apresento as atoras, as autoras e as sujeitas desta pesquisa. É com a ajuda das discentes que compreendo e analiso a questão racial no currículo-formação no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Como já sabido e característico, o Serviço Social é uma profissão constituída majoritariamente por mulheres e, durante um longo período, por mulheres brancas¹⁰². A ligação histórica do Serviço Social com a Igreja Católica, o assistencialismo¹⁰³ ao cuidado e à formação da sociedade brasileira no campo do trabalho, fez desta, na sua gênese e ao longo dos anos, uma profissão manifestadamente feminina, branca, caritativa, constituída pela classe média e alta do país¹⁰⁴.

No entanto, o atual perfil vem acompanhando as mudanças ocorridas na universidade. A promulgação da Lei n. 12.711, lei de cotas¹⁰⁵, com a expansão das instituições federais de ensino superior a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com a criação de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁰⁶ e a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁰⁷, influenciaram diretamente e promoveram um maior acesso de pessoas negras ao ensino superior. Se antes o perfil de assistente social era predominantemente branco de classe média (CFESS, 2005), hoje isso está sendo derrubado. Segundo a última pesquisa realizada pelo CFESS

¹⁰² De acordo com a pesquisa organizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), iniciada em 2004 e publicada em 2005, o perfil do assistente social se configurava como: feminino, entre 35 e 44 anos, católica praticante, branca e heterossexual (CFESS, 2005).

¹⁰³ Cf. Iamamoto e Carvalho (2014).

¹⁰⁴ Ainda conforme a pesquisa já citada, das assistentes sociais pesquisadas 45,19% recebiam de 4 a 6 salário mínimo (SM), 20,54% recebiam de 7 a 9 SM e 18,59% tinham uma renda total na área de mais de 9 SM (CFESS, 2005, p. 31).

¹⁰⁵ Ver texto de Tatiana Dias Silva (2020) sobre acesso da população negra e perfil discente no ensino superior.

¹⁰⁶ Programa criado pelo Governo Federal voltado para a oferta de bolsas parciais e integrais a estudantes nos cursos de graduação em instituições privadas de ensino.

¹⁰⁷ Fundo de financiamento para estudantes que queiram cursar a graduação em instituições privadas e não-gratuitas.

(2022), 50,34% das assistentes sociais brasileiras são negras (pretas, 12,76%, ou pardas, 37,8%), enquanto 46,98% são brancas. Isso demonstra que, embora a profissão ainda seja formada por um alto contingente de mulheres brancas, as negras ultrapassaram esse percentual, tornando-se maioria¹⁰⁸. Desse modo, é perceptível, quando olhamos para os resultados desta pesquisa e para os dados sobre discentes do ensino superior pelo país, que o perfil do assistente social vem se alterando juntamente ao retrato estudantil nas universidades. Esta pesquisa, portanto, foi composta e construída por esse novo perfil.

Entrevistei 7 estudantes do curso de serviço social da UFBA, sendo todas mulheres. No que tange ao quesito raça/cor, 5 (cinco) se consideram pretas, 1 (uma) se autodeclara parda – sendo as 6 (seis) autodeclaradas negras – e 1 (uma) se considera parda em relação à cor e também em relação à raça, não se considerando negra. Destas, 1 (uma) tinha 20 anos, 2 (duas) tinham 22 anos, 1 (uma) 23 anos, 1 (uma) 27 anos, 1 (uma) 29 anos e 1 (uma) 39 anos. 4 (quatro) mulheres são heterossexuais, 2 (duas) bissexuais e 1 (uma) lésbica. Das entrevistadas, 5 (cinco) disseram não pertencer a nenhuma religião, 1 (uma) se declarou católica e 1 (uma) candomblecista. 5 (cinco) estudantes nasceram e moram nesta capital e as outras 2 (duas) nasceram no interior – neste e em outro estado brasileiro –, mas ambas residem nesta cidade, em Salvador. De todas as entrevistadas, 1 (uma) declarou ter uma filha e outra estava grávida no período em que a entrevista foi realizada.

¹⁰⁸ A prevalência de profissionais brancas, contudo, continua na região Sul e Sudeste do país. Assistentes sociais pardas predominam na região norte, já as autodeclaradas negra/preta estão majoritariamente nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Maranhão. Para aprofundar os resultados da pesquisa, cf. CFESS (2022).

Quadro 5 - Caracterização do perfil das discentes entrevistadas

Nome	Cor/raça	Idade	Identidade de Gênero	Orientação sexual	Religião	Naturalidade
Beatriz	Parda/parda	27	Mulher	Bissexual	Nenhuma	Capital
Audre	Preta/negra	22	Mulher	Heterossexual	Nenhuma	Capital
Maria	Preta/negra	20	Mulher	Heterossexual	Católica	Capital
Winnie	Parda/negra	29	Mulher	Lésbica	Candomblé	Interior de outro estado
Stella	Preta/negra	39	Mulher	Heterossexual	Nenhuma	Capital
Ivone	Preta/negra	23	Mulher	Bissexual	Nenhuma	Capital
Valdina	Preta/negra	22	Mulher	Heterossexual	Nenhuma	Interior da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A composição exclusivamente feminina não foi intencional. A princípio, minha intenção era entrevistar estudantes com perfis diversos, com o intuito de abranger ao máximo e de diversificar dentro dos marcadores sociais. No entanto, apenas mulheres se voluntariaram para participar da entrevista, o que acabou por refletir uma pesquisa realizada nesse mesmo curso pelo próprio colegiado da instituição que registrou um percentual de 94% de estudantes do sexo feminino (COLEGIADO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL, 2016, p. 11-12). Esses dois dados espelham, então, uma característica nacional da profissão no quesito identidade de gênero, como na última pesquisa¹⁰⁹ realizada pelo CFESS citada anteriormente, e uma nova mudança nas universidades, com as mulheres autodeclaradas negras (pretas e pardas) sendo maioria, 27%, das estudantes do ensino superior público no ano de 2019, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

Corroboram esses dados também a Pnad Contínua, mostrando que as mulheres negras já eram maioria de ingressantes no ensino superior, 29,3%, em 2017, e figuravam como 27,8% das pessoas com ensino superior completo (SILVA, Tatiana, 2020). Na pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), de 2018, elas eram 28,6% das estudantes no ensino

¹⁰⁹ Ainda de acordo com o estudo do CFESS (2022), o Serviço Social é constituído por 92,92% de mulheres, 6,97% de homens e 0,10% de outras expressões de gênero.

superior público federal, a partir de uma amostra de 35% do total de estudantes (PINHO, 2021).

Em contrapartida, ainda que não especificado, é evidente a minoria de homens negros no ensino superior de forma geral e no Serviço Social de forma particular. Dos ingressantes, em 2017, no ensino superior, os homens negros representavam 19,6%. Já com o ensino superior completo figuravam com 12,3%, ainda conforme a Pnad Contínua. Assim, apenas 32% das pessoas negras, nesse mesmo ano, tinham o ensino superior completo, enquanto que 66% de pessoas brancas haviam completado o ensino superior.

Esses dados evidenciam que, ainda que haja um maior acesso de pessoas negras ao ensino superior – com vantagem para mulheres negras –, ainda há uma disparidade no que tange aos dados gerais entre brancos e negros¹¹⁰ na educação (IBGE, 2020), sendo um reflexo histórico que, apesar de demonstrar alguns avanços no que tange ao ensino universitário – como mostrado nos dados acima –, esconde índices educacionais negativos protagonizados sobretudo por homens negros. Ademais, a conclusão e a formação no ensino superior não garantem a entrada no mercado de trabalho, porquanto, conforme Costa (2020), a dificuldade de acesso ao trabalho formal persiste.

Quando se olha as estatísticas negativas de renda, desemprego, desocupação e informalidade, assassinato, violência policial, evasão escolar, mortalidade infantil e materna, dentre outras áreas, são as pessoas negras, homens e mulheres, que lideram essas pesquisas (ACAYABA; ARCOVERDE, 2021; CERIONI, 2019; GONÇALVES; GONÇALVES, 2020; MENDONÇA, 2019a, 2019b; VASCONCELOS, 2020).

Esses resultados demonstram que o racismo e as desigualdades sociais e raciais impactam pessoas negras de forma geral e em particular: geral, pois acomete todo o povo negro, seja no continente africano seja nas diásporas – como a brasileira –, sem distinção de gênero; particular, porque o modo como atinge mulheres e homens

¹¹⁰ Cabe ressaltar que nem todas as pesquisas apresentam resultados intragrupo. Geralmente, quando o foco é a questão racial muitas vezes não se tem a especificação relativas a homens e a mulheres negros, apresentando dados sobre pessoas negras de forma geral. Ainda que pertinente, isso pode ocasionar na subnotificação ou no apagamento da incidência do racismo em homens e mulheres negros – de formas diferentes – ou na hipervalorização estatística de um desses quando conveniente – como no caso da evidência no acesso das mulheres negras ao ensino superior em detrimento da secundarização dos resultados sobre os homens negros, sobretudo em pesquisas na área de educação.

negros se dá diferenciadamente, conforme as especificidades de cada um. Todavia, mesmo assim e por isso, não há equiparação quando se fala em homens brancos e em homens negros, em mulheres brancas e em mulheres negras. O racismo coloca todas as pessoas negras, independente de gênero, nos piores índices socioeconômicos. Na chamada pirâmide social, ambos ocupam o mesmo lugar, lado a lado, horizontalmente, embora em posições e com particularidades diferentes¹¹¹. Importa ressaltar isso, uma vez que demarca um ponto de coletividade entre homens e mulheres negros, de modo que não adianta olhar apenas para o racismo sofrido por um enquanto o outro também o sofre. Os dados e a dinâmica racial devem ser olhados de forma coletiva, sem perder de vista, entretanto, as particularidades.

O marcador faixa etária e as diferentes posições nos períodos do curso mostraram influências na compreensão e análise da questão racial e do currículo-formação em serviço social. As experiências vivenciadas a partir das relações e inserções em diferentes atividades envolvendo ensino, pesquisa e extensão, ainda que pelas estudantes nos períodos iniciais do curso, revelaram uma aproximação ou distanciamento atrelados a uma desenvoltura ou retraimento maiores em relação às formas de expressão sobre o currículo. Outro ponto a ser destacado é que embora só duas estudantes tenham se autodeclarado pertencentes a alguma religião, esse foi um tema que orientou diversas reflexões trazidas.

Se, na pesquisa realizada pela Andifes, em 1996, os estudantes com renda de até um salário mínimo (SM) e meio eram 44,3% dos discentes, não distanciando muito dos levantamentos feitos em 2003 e 2010, em 2014, há uma elevação considerável, passando para 66,2%, atingindo 70,2% em 2018. No mesmo período, em 2004, como mostrado anteriormente, apenas 10,4% das assistentes sociais do Brasil tinham uma renda de até 3 SM, sendo uma profissão, à época, constituída majoritariamente por pessoas de classe média e classe média alta¹¹². No entanto, como demonstra a pesquisa da Andifes, é fato que esse cenário mudou. Em investigação já referida feita pelo colegiado do curso de Serviço Social da mesma instituição, entre o corpo discente, 82% dos estudantes tinham como renda mensal bruta do grupo familiar de

¹¹¹ Os dados demonstram que não há situação melhor ou pior que a outra no que tange a pessoas negras. Não há, ou não deveria haver, por isso, uma disputa pelas péssimas posições e condições de vida, porque o racismo atinge mulheres e homens negros, ambos são alvos.

¹¹² A pesquisa atual do CFESS (2022) não levantou dados a respeito da renda mensal das assistentes sociais.

meio a 4 salários mínimos. Dado que reflete a pesquisa da Andifes e o perfil de renda mensal das estudantes entrevistadas, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 6 - Perfil das entrevistadas por renda e ensino

Nome	Renda salarial média familiar	Ocupação remunerada	Modalidade do Ensino Fundamental	Modalidade do Ensino Médio	Ingresso pelo Sistema de Cotas
Beatriz	1 SM	Sim	Pública	Pública	Sim
Audre	3 e meio SM	Não	Privada	Privada	Não
Maria	Até meio SM	Sim	Pública	Pública	Sim
Winnie	Até 1 e meio SM	Não	Pública	Pública	Sim
Stella	2 SM	Não	Privada	Privada	Não
Ivone	1 SM	Sim	Pública	Pública	Sim
Valdina	1 e meio SM	Sim	Pública	Pública	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda de acordo com o quadro apresentado, das estudantes entrevistadas, apenas 4 (quatro) tinham alguma ocupação remunerada, sendo 3 (três) com ocupação informal. 5 (cinco) tinham cursado tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio em escolas públicas, e 2 (duas) cursado ambas etapas no ensino privado. Somente as 2 (duas) estudantes que cursaram o ensino básico em escolas privadas não entraram na universidade pelo sistema de cotas. Assim, a maioria das estudantes faz parte desse novo perfil estudantil, marcado por mudanças relativas ao gênero, à raça e à renda.

Para fins de classificação racial, adotei a autodeclaração, que parte do próprio indivíduo declarando sua pertença racial a determinado de grupo. Este método de identificação racial está previsto no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 2010), bem como na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, sendo utilizada na reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas como disposto na Lei nº 12.711 de 2012. Todavia, é sabido que esse tipo de identificação pode não levar em conta, pelo autodeclarado, o contexto racial da história e sociedade brasileiras. Dessa forma, alguns autores defendem que a autodeclaração racial

(1) não é adequado ao contexto de mestiçagem brasileiro (FRY, 2005, p. 238); (2) pode deixar de alocar adequadamente os benefícios das ações afirmativas, favorecendo indevidamente quem não pertence ao grupo discriminado e (3) desconsidera a percepção de terceiros quanto à identidade étnico-racial. (RIOS, 2018, p. 224)

Em contrapartida à autodeclaração, tem-se a heteroidentificação, que se vale do parecer de um outro indivíduo para a classificação étnico-racial de uma pessoa. Para isso, podem ser considerados diversos critérios como o fenótipo, tal como a cor da pele, em conjunto ou não com a ancestralidade ou a cultura, por exemplo (RIOS, 2018). Esse segundo método é utilizado sobretudo nas bancas de heteroidentificação das instituições de ensino para comprovar a autodeclaração racial das pessoas inscritas por cotas nas universidades e combater a fraude nas cotas por cor/raça.

É importante essa pontuação, pois, dada a história de formação e desenvolvimento social, político e racial do Brasil, num contexto de projetos eugênicos, de branqueamento, de miscigenação e, por consequência, de genocídio de pessoas negras (NASCIMENTO, A., 2016, 2019), e, por outro lado, de exaltação e tentativa de formação de uma identidade nacional brasileira (MUNANGA, 2008; SANTOS, G., 2002), de um povo natural e hegemonicamente mestiço, - a luz do mito-ideologia da democracia racial -, a autodeclaração pode levantar questionamentos. Reflete, pois, essa realidade sócio-histórica e política em torno das noções de raça e de cor e das formas como se dá a leitura racial no país.

Essas discussões a respeito dos métodos de autodeclaração e heteroidentificação racial produziram resultados não apenas durante as conversas com as entrevistadas, mas antes. Apesar da alta quantidade – em comparação ao que se previa – de pessoas que se voluntariaram para a entrevista, cerca de 15, apenas uma se considerava branca, sendo as outras autodeclaradas pardas ou pretas¹¹³, compondo o grupo racial negro. Esse será um ponto de reflexão, porque, para esta pesquisa, isso se mostrou um dado que precisa ser compreendido e analisado à luz do contexto sociorracial no qual vivemos. A princípio, esse resultado revela, como será discutido mais adiante, que a dinâmica racial está tão presente na universidade e, em particular, no curso de Serviço Social, quanto na sociedade. O ambiente universitário é uma microssociedade, transpassado e edificado a partir e tendo como base também essa dinâmica, embora em alguns momentos não seja perceptível e/ou facilmente reconhecida e nomeada.

¹¹³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza nos seus censos nacionais, a partir da autodeclaração, cinco categorias relativas à cor/raça da população, são elas: branca, amarela, parda, preta e indígena, sendo a parda e preta correspondentes à raça negra. Para manter uma uniformidade e facilitar o entendimento do quesito raça/cor neste trabalho, optei por aderir à classificação do instituto na entrevista e na caracterização das entrevistadas.

Já analisadas as características socioeconômicas das participantes, apresento-lhes agora as atoras da pesquisa: Beatriz, Audre, Maria, Winnie, Stella, Ivone e Valdina. Todos esses nomes são fictícios, inspirados em mulheres negras históricas, ancestrais do continente e da diáspora africanos. Ao final deste estudo (ANEXO A), você encontra um breve resumo da história de vida de cada uma.

A partir desse ponto, você ficará com as vozes dessas estudantes, tecendo com elas e comigo reflexões e análises sobre a questão racial, o currículo-formação em Serviço Social e as categorias que transpassam essas temáticas e a vida pessoal, acadêmica e sociorracial de todos nós.

5.2 COMPREENSÕES ESTUDANTIS SOBRE CURRÍCULO-FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Os relatos das entrevistadas foram ricos, uma vez que diversos foram os temas tratados pelas estudantes. As temáticas relativas à Questão Racial, Currículo-Formação e Serviço Social dialogam e se encontram no decorrer da exposição.

Stella já havia feito outra graduação antes de entrar no curso de Serviço Social da UFBA. Ela nos conta que, inicialmente, a principal barreira encontrada foi a idade:

Primeiro, o que veio pra mim como uma barreira, assim, principal foi o fator idade. Quando eu entrei, me deparei com a turma muito mais jovem que eu. Assim, eu sabia que os meus colegas iam ser mais jovens, mas eu tive no primeiro semestre colegas que eu era da idade da mãe delas, então eu tinha outra mentalidade, né, e isso pra mim... pra elas eu não sei se teve porque nunca me falaram não, e eu também tenho contato com elas ainda, mesmo estando fora de semestre, né?! (STELLA, informação verbal, 2021)¹¹⁴

A inquietação de Stella é compreensível, dado que, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (INSTITUTO SEMESP, 2020), 59,2% das matrículas em instituições públicas são de estudantes entre 19 e 24 anos. As pessoas com idade entre 30 e 34 anos correspondem a 7,5% das matrículas, enquanto as de 35 a 39 anos equivalem a 4,1%. Esses dados demonstram uma prevalência de pessoas jovens nas instituições de ensino superior públicas.

Ela atribui à maturidade e às experiências vividas, inclusive em outra graduação, o foco e os objetivos já definidos ao entrar na universidade. Stella entrou

¹¹⁴ Essa citação é produto da entrevista realizada entre outubro e dezembro de 2021, com as participantes desta pesquisa, validada pelo Comitê de Ética da instituição e autorizada via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Todas as citações com os nomes de Stella, Beatriz, Audre, Maria, Winnie, Ivone e Valdina, que se seguirão são frutos dessa coleta de dados.

na UFBA visando a aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas tanto pela instituição quanto pelo curso.

[...] eu fazia uma leitura do curso diferente, eu tinha um objetivo diferente. Eu não tava na graduação 'ai, eu quero me formar logo pra ir trabalhar', até hoje eu não tenho [...] pressa, assim, urgência de ir atropelando tudo até me formar. Eu quero aproveitar o curso de outra forma, acessar todas as fontes de conhecimento, todas as formas de estar dentro da universidade. (STELLA, informação verbal, 2021)

Essa fala evidencia dois pontos: 1) é perceptível que Stella já adentrou à essa nova graduação com os conhecimentos necessários acerca do funcionamento da instituição. Desse modo, ela já vivenciou os ritos e conhece as “regras do jogo” universitário, porquanto sabe os caminhos e as possibilidades ofertadas pelo mundo acadêmico. Podemos dizer que essa estudante já passou, anteriormente, por um processo de afiliação¹¹⁵ (SOUZA; SANTOS, 2017) e, embora precise se readequar ao novo contexto, a afiliação prévia a ajudou a ter em mente o que objetivava e quais caminhos gostaria de percorrer na universidade. 2) a necessidade de uma formação breve para a rápida inserção no mercado de trabalho pode se dar em virtude da renda salarial mais baixa desses estudantes, como já demonstrado nas pesquisas da Andifes (PINHO, 2021) e do Colegiado de Serviço Social da UFBA (2016). A formação mais curta pode ser um modo encontrado para evitar maiores gastos durante a graduação e para ajudar a família financeiramente.

É interessante que a percepção de Stella sobre a idade como uma barreira muda, já que se, para ela, antes, a menor faixa etária poderia influenciar de forma a apressar a formação, agora, ela era encarada de forma distinta pelas estudantes mais novas. A jovialidade é vista não apenas enquanto marcador geracional, mas como um diferenciador de posicionamentos e de agência sobre a própria formação, uma potencialidade.

Depois eu comecei a ver que a geração que entrou junto comigo, mais nova, tinha outras perspectivas. Vieram de uma outra formação de base, muito diferente da minha. Então, **na minha geração a gente recebia muito conteúdo, recebia informação, mas de entrar numa sala e debater isso com professor, não existia, aquele professor que tava ali na frente era detentor do conhecimento e acabou.** A gente era formada assim. O tempo de questionamento era depois. Depois que você se formar você vai poder

¹¹⁵ Afiliação estudantil é um conceito criado por Alan Coulon para designar o processo de aprender a ser um estudante universitário – nos âmbitos intelectual e institucional –, vivido pelos estudantes ao adentrarem à universidade. Segundo Souza e Santos (2017, p. 156), “A afiliação, consiste, basicamente, em conhecer e se apropriar das evidências e rotinas que são disseminadas nas práticas do ensino superior para alcançar o sucesso acadêmico. Nessa perspectiva, é preciso, por parte dos estudantes, construir uma nova identidade, que se dá na passagem de *status*, apreensão e aplicação prática das ‘regras do jogo’.

construir a sua própria perspectiva. Hoje não, já acho que **essa geração de hoje é diferente, está construindo as suas perspectivas durante a formação. Então, a forma de aprendizado, pra mim agora, é muito mais rica do que a que eu tive nos anos 2000, porque agora eu tenho possibilidade de, na relação com o professor, na relação com os meus colegas [...] é que eu estou fazendo a minha formação, não é recebendo conteúdo.** (STELLA, informação verbal, 2021, grifo nosso)

O modo curricular-formativo “antigo”, explicado por ela, baseia-se na ideia de trajetória, criticada por Roberto Macedo (2000), entendida enquanto uma formação voltada para uma falsa autonomia, pois ela não é realizada pelo próprio sujeito, mas é concedida, permitida por outrem. Para ele, é um currículo-formação que coloniza a consciência e mata a curiosidade dos alunos, dado que determina um único modo e caminho a ser seguido. Esse tipo de currículo-formação está ligado também à centralização do fazer educativo no professor, enquanto detentor de todo conhecimento, descartando o discente enquanto ser completo e protagonista formativo.

Em contrapartida, os discentes mais novos são retratados como mais ativos quanto ao currículo-formação. Eles não se permitem colocar numa posição passiva diante da aprendizagem, eles constroem na mesma medida em que são construídos pelo currículo. Ademais, deslocam do professor o protagonismo. Esse comportamento pode se dar também em razão do contexto sócio-histórico desses sujeitos, tendo em vista que têm acesso a uma maior quantidade de informações e a discussões que, geralmente, pessoas mais velhas não tiveram. Ademais, cabe um questionamento: será que o currículo-formação dos cursos universitários de fato mudaram e deixaram de se basear na noção de trajetória formativa ou foram os estudantes que passaram a adotar um outro tipo de posicionamento na sala de aula e diante do currículo-formação?

O Serviço Social apareceu na vida de Stella após tentar seguir carreira na primeira formação profissional. Se ao entrar pela segunda vez na universidade houve um estranhamento devido à idade, antes disso um dos obstáculos encontrados foi o preconceito.

Em 2016, mais ou menos, eu decidi que queria mudar de carreira. E, assim, eu já tinha uma filha, e mudar de carreira, uma mulher, aí que a gente vai sentindo as coisas, assim... Eu, uma mulher negra, tentando investir na carreira. Primeiro eu procurei caminhos dentro do próprio desenho, mas as portas foram se fechando, assim, pra mim, eu ia para as entrevistas, mas eu nunca avançava. Em algumas situações, ficava explícito em outras não, mas o que mais aparecia como uma barreira era o fato d’eu ter uma filha, era me colocado como uma barreira. Não me diziam outras questões não, mas como barreira era o fato de eu ter uma filha: "com quem sua filha vai ficar?". Me

perguntavam isso, aí eu não conseguia avançar. (STELLA, informação verbal, 2021)

Esse é um cenário comum para mulheres mães. Em pesquisa divulgada pelo IBGE, em 2021, 54,6% das mulheres mães com crianças de até três anos estão desempregadas, enquanto que entre as mulheres negras o número de mulheres empregadas é menor: apenas 49,7% estão no mercado de trabalho (SOUZA, T., 2021). Isso está relacionado ao preconceito de gênero e às ideias de que o cuidado do filho é quase exclusividade da mãe.

Stella viu no Serviço Social a oportunidade de colocar em prática os seus desejos de transformação social. Ela queria trabalhar com pessoas e não apenas numa profissão técnica, mas que através dela pudesse transformar a sociedade.

Ivone veio migrada de um outro curso e a opção pelo Serviço Social se deu apenas pela atuação profissional, pois não queria ser professora. Ela também teve percepções distintas ao entrar na universidade, incluindo a questão etária. Assim como Stella, evidencia o estranhamento da quantidade quase total de mulheres presentes no curso de Serviço Social, sobretudo mulheres novas, saindo da adolescência. A postura dos professores no curso foi igualmente notada:

As professoras também tinham uma didática totalmente diferente dos professores de Ciências Sociais, é... era muito mais, **era um curso que parece que as pessoas têm liberdade pra se expressar, pra expressar suas ideias**, sendo que no curso de Ciências Sociais isso não é tão aberto assim. Então, eu percebi essa diferença, tive uma formação, **estou tendo uma formação onde eu percebo que os professores são muito ricos de informação, eles sabem realmente do que eles tão falando, eles tão abertos a ouvir, a tirar dúvidas, a escutar novas opiniões**, sendo que no curso de Ciências Sociais isso não é tão nítido assim, sabe?! Então eu tenho consciência de que eu tô tendo uma formação muito rica, uma formação muito interessante, uma formação bem completa mesmo, e que eu me sinto aberta a debater, me sinto aberta a falar. E também sei que as pessoas estão me escutando, estão me ouvindo. (IVONE, informação verbal, 2021, grifo nosso)

O modo como o professor se porta em sala de aula é tido como crucial para a adaptação e sensação de acolhimento por parte da estudante. A liberdade para se expressar e a receptividade promovida pelas professoras do curso estão relacionadas diretamente à percepção sobre a própria formação de Ivone. O espaço onde se sente ouvida e com possibilidade de falar e de tirar dúvidas gera uma apreensão outra sobre a itinerância formativa.

O Serviço Social como opção, para Valdina, surgiu numa palestra no curso pré-vestibular por meio de uma estudante da UFBA. Foram a explicação e a apresentação

sobre o curso que despertaram nela a curiosidade, mudando, assim, de Medicina Veterinária para Serviço Social:

Eu meio que me interessei também, eu falei: 'eu vou pesquisar um pouco sobre isso [...]'. Aí eu cheguei em casa, fui na internet, [...] pesquisei qual é a área que o Serviço Social atua, eu sempre gostei muito em questões da área prisional assim, eu gosto muito... eu tenho vários livros até sobre prisão, tanto feminina quanto masculina, eu sempre gostei muito dessa questão. E aí eu vi que o Serviço Social também atuava nessa área, vi que o Serviço Social é uma área super ampla, dá pra você trabalhar em várias questões, e como você trabalha no auxílio de pessoas de baixa renda, enfim, você auxilia no direito dessas pessoas e tudo mais. Eu pesquisei de uma forma superficial, aí eu falei: 'eu acho que eu vou tentar'. Eu não sei, eu sempre falo que eu acho que o Serviço Social chegou até a mim. (VALDINA, informação verbal, 2021)

O relato dessa discente demonstra a importância da relação entre universidade, educação básica e cursos vestibulares. O mundo acadêmico, por vezes, é desconhecido para certos estudantes, sobretudo os de camadas populares, por isso, fazer a ponte entre esses dois mundos é crucial, uma vez que abre também possibilidades de conhecimento e escolhas.

Antes mesmo de adentrar a universidade, Valdina foi convidada por uma colega para assistir às aulas do curso de Serviço Social. Após o efetivo ingresso, conta que a sensação de pertencimento ocorreu entre as outras estudantes, durante a calourada. Foi a partir dela também que Valdina teve o primeiro contato com a questão racial no curso de Serviço Social.

[...] teve a primeira semana, eu tive só duas aulas e a outra semana foi a semana de calourada, que foi a que eu me senti mais pertencente, assim, do curso, com todas as meninas lá, as meninas me acolheram bastante, a maioria das meninas, meninas pretas. E aí elas falavam sobre essa questão de ser uma mulher preta dentro do campus de São Lázaro, falavam sobre os problemas que as estudantes de Serviço Social tinham lá em São Lázaro, como... ela falou dessa questão de como as pessoas às vezes tinham uma visão ruim das pessoas que faziam Serviço Social lá, por ser um curso que majoritariamente é um curso de mulheres pretas, enfim. [...] Porque antes eu achava que calourada era você fazer trote, sentar ali na rua e fazer trote, receber... enfim, tinta e tal. E eu achei super diferente assim, a forma com que foi a calourada de Serviço social, porque foi algo mesmo pra apresentar os temas mais amplos que a gente lidaria dentro do curso de fato de Serviço Social. E, enfim, meio que me deu mais um gás, meio que me deu mais certeza, de que eu realmente deveria estar ali, sabe?. (VALDINA, informação verbal, 2021)

Desse modo, se para Ivone a palavra é acolhimento, para Valdina é pertencimento. Foi entre as outras discentes que se sentiu parte do curso e do grupo. A identificação racial também contribuiu para esse sentimento, tendo em vista que a maior parte das meninas era negra. O pertencimento está ligado à percepção de aceitação e conexão institucional e relacional e tem papel importante no

desenvolvimento do discente ao longo do curso (SOARES, K., 2021), ademais por ser fundamental para o processo de afiliação estudantil, sobre o qual já falamos (SOUZA; SANTOS, 2017).

O responsável por desencadear essa sensação foi o Centro Acadêmico de Serviço Social (CASS) Mãe Preta, organizador da calourada. Ela é um evento para comemorar o ingresso de novos estudantes e apresentá-los ao curso e à instituição. Em alguns casos, a calourada está ligada a episódios violentos e/ou preconceituosos¹¹⁶, mas nesse relato foi vista como um agente responsável por auxiliar a entrada de novos estudantes a partir do acolhimento e da apresentação do curso.

Um ponto interessante e que será tratado de maneira mais profunda posteriormente, é o movimento estudantil como ponte e facilitador da abordagem sobre a questão racial na universidade. Geralmente, o primeiro contato do ingressante na universidade pública, na UFBA em particular, é com os veteranos e com os Centros ou Diretórios Acadêmicos¹¹⁷ dos respectivos cursos. Por isso, quando se tem uma entidade que aborda a questão racial logo no momento inicial de entrada, pode despertar no estudante o interesse pela temática.

Audre e Maria só conheceram a profissão no período do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). A primeira pesquisou sobre o Serviço Social e gostou “[...] da proposta da profissão, uma profissão muito bonita que carrega os valores que eu compartilho.” (AUDRE, informação verbal, 2021). Já Maria teve ajuda da prima, que cursava Serviço Social na Espanha, para decidir.

Winnie nos conta que sua relação com a profissão teve dois momentos: acidente e escolha. Primeiramente queria fazer Psicologia, mas só estava aberta a matrícula para Serviço Social numa universidade privada.

Só que aí eu acabei indo pra Serviço Social. Quando você não conhece Serviço Social, você [inaudível] por dom, que é a menininha boazinha que dá sopa. E quando eu entrei em Serviço Social eu descobri que não é nada disso. Que não existe neutralidade no Serviço Social, que a gente não é a menininha boazinha que dá sopa, e aí eu comecei a perceber que era uma profissão diferente e uma profissão muito humana. Isso me tocou muito. (WINNIE, informação verbal, 2021)

¹¹⁶ Cf. <https://escrevalolaescreva.blogspot.com/2012/05/as-humilhacoes-dos-trotes.html>.

¹¹⁷ Um Centro Acadêmico (CA) é uma entidade de representação dos estudantes de determinado curso. Reúne os discentes para discutir temas relativos ao funcionamento do curso, currículo, problemas enfrentados no *campus* onde está alocado, dentre outros. Deve manter um canal de comunicação direto com os estudantes, servindo também, muitas vezes, como mediador entre a instituição e o conjunto estudantil.

No segundo momento, de entrada na UFBA, ela já sabia o que queria: pretendia dar continuidade à profissão na universidade pública.

É interessante que a visão prévia de Winnie sobre a profissão é comum na sociedade. Por sua gênese, como vimos, estar relacionada à igreja católica e às práticas assistencialistas e caritativas (FERREIRA, 2010; IAMAMOTO; CARVALHO, 2014), consolidou-se parte desse imaginário acerca do Serviço Social.

A escolha por Serviço Social e a entrada de Beatriz na UFBA se deram de modo muito distinto de todas as outras. Ela nos conta que não gostava muito de assistir às aulas no período escolar e que chegou a completar 18 anos na sétima série. Após isso, foi chamada pela diretora do colégio e informada que teria que passar para o turno da noite, devido à idade. Ela relata que

Aquele momento foi um dia crucial na minha vida, porque naquele momento eu falei 'porra, como é que eu vou chegar em casa e dizer que eu não posso mais estudar nem de manhã nem de tarde, porque não dá?', entendeu? Aí entrei em choque, assim, comigo mesma, eu disse 'olhe, eu vou sair disso, eu vou entrar numa faculdade'. (BEATRIZ, informação verbal, 2021)

O conhecimento sobre o mundo acadêmico ocorreu a partir disso. Beatriz não tinha familiares ou pessoas próximas que já tinham cursado o ensino superior. Ao pesquisar, descobriu que precisaria pagar para ter acesso a uma formação universitária e pensou que não poderia estudar por não ter condições financeiras. Foi nesse momento que um ex-namorado apresentou as universidades públicas da Bahia: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a UFBA. O interesse sobre essas duas instituições se deu justamente por serem universidades públicas, que não precisaria pagar. O Serviço Social apareceu por meio da ex-sogra assistente social. Ela contou sobre o curso, as formas de atuação, e Beatriz logo se apaixonou pela profissão. Decidiu fazer Serviço Social e, enquanto fazia curso pré-vestibular, passou a frequentar a UFBA e as aulas do curso de Serviço Social. Beatriz disse “[...] ia pra UFBA e pedia pra professora pra ser ouvinte na aula, pra ver se eu gostava mesmo, se eu queria realmente aquilo”. E completa

Teve duas substitutas que não deixaram eu adentrar a sala de aula. Não foram rudes comigo, mas disseram que pra ser ouvinte tinha que pedir autorização a secretaria, não sei o que, assinar papel, mas enfim, nesse dia não entrei na sala de aula, mas fiquei na UFBA pra conhecer o ambiente. (BEATRIZ, informação verbal, 2021)

Apenas uma professora permitia, e ela sempre assistia a aula daquela disciplina. A docente não disse o motivo de deixar Beatriz participar das aulas, talvez fosse por não saber que não era estudante do curso ou talvez por entender a

importância daquele movimento. De todo modo, a atitude daquela professora foi essencial para que Beatriz se sentisse à vontade naquele ambiente e com segurança na escolha da profissão.

As falas de Beatriz sobre a presença dela na aula da universidade antes mesmo de estar matriculada ressaltam uma das articulações necessárias às instituições universitárias, sobretudo as públicas. Demarca uma troca que deveria existir com a comunidade, com as escolas, com os estudantes prestes a saírem do ensino médio. Essa etapa é crucial, visto que o discente não apenas mudará o cenário de vida, mas também passará a ter contato com novas formas de percepção do mundo, novas relações, regras, desafios e linguagens que até então não estavam presentes, principalmente quando se é um jovem negro de camadas populares. Rita Leite e Rita Ribeiro (2017) destacam que é um momento de confrontação entre a realidade escolar e a universitária, bem como um processo de rupturas, tendo em vista que as relações com docentes e discentes, muitas vezes, acaba se tornando mais impessoal. Em suma, o movimento de Beatriz juntamente ao da professora promoveram e permitiram uma aproximação a um contexto até então não conhecido.

Sobre as itinerâncias formativas, quando perguntadas sobre aspectos que consideram relevantes para a própria formação, respostas interessantes surgiram.

Stella evidenciou a importância da extensão para a própria formação. Esse projeto de extensão era de um outro curso, mas com formação multidisciplinar. Ela o iniciou no primeiro ano de curso e considera um marco não apenas profissional, mas de vida:

Foi o que mais me transformou dentro da universidade até o momento, até hoje. Na minha formação eu trago vivências desse período. Eu consigo colocar ainda as vivências desse período, desse curso, pra conversar com o que eu tô aprendendo em teorias dentro do Serviço Social. Foi o mais transformador. [...] Tinha eu do Serviço Social, tinha pessoas do BI de Artes, tinha pessoas de Psicologia, tinha pessoas de outras instituições que faziam essa extensão também. Esse projeto tinha três braços de formação, uma área de arte-educação, uma área da Psicologia Social, e a minha que era dentro da [...] Psicologia também. A gente articulava a comunidade com os equipamentos da rede de socioassistência do Centro Histórico. Então, foi muito, muito, muito rico, assim, eu pude ver como funciona a rede de socioassistência, não é como ela está estruturada para funcionar, mas como ela funciona ou não funciona, e os distanciamentos e aproximações que existem entre esses equipamentos e a comunidade que está ali para ser assistida. Foi muito, muito rico fazer isso no início do curso pra mim, porque a partir desta formação eu já passei a me orientar dentro do curso de outra forma, a ter outras perspectivas [...]. (STELLA, informação verbal, 2021)

A extensão universitária é uma forma de aproximar o discente da prática profissional e da comunidade, assim como uma possibilidade de estabelecer trocas

entre comunidade e universidade. É também dessa maneira que essa última pode fazer chegar os conhecimentos desenvolvidos no seu interior às pessoas que não estão presentes nela (SILVA *et al.*, 2019). Nesse sentido, é um instrumento importante não apenas para o futuro profissional que está sendo formado, mas também para a universidade e para a população. O contato e o trabalho entre disciplinas diversas produzem uma compreensão outra sobre a realidade e o exercício profissional (BRITO; SANTOS; RIBEIRO, 2017).

No caso de Stella, a extensão a aproximou de outras disciplinas, do campo e ainda contribuiu na promoção de uma percepção diferente sobre o próprio curso; compreensão que só existiu a partir do diálogo com a comunidade e com outras disciplinas.

Para Ivone, um dos aspectos formativos mais relevantes também foi através da prática profissional, no campo. Foi no estágio que ela percebeu que, muitas vezes, “[...] o discurso que existe na universidade, o discurso respeitoso, o discurso racial, não é necessariamente reproduzido do lado de fora da universidade, em outros espaços.”. Ela destaca isso em virtude da postura das assistentes sociais que trabalhavam no local onde estagiava. Para Ivone, as assistentes sociais eram desrespeitosas com os usuários daquele serviço.

Essa ainda é uma prática comum entre os profissionais de diversas áreas. Como já discutido neste trabalho, a questão racial, de modo geral, não está presente na formação universitária e, por vezes, é um assunto considerado tabu para ser dialogado, principalmente no ambiente profissional. Além disso, o racismo e o mito-ideologia da democracia racial acabam por naturalizar determinadas situações, fazendo com que a causa seja atribuída ao sujeito e não considerada consequência de questões estruturais.

Valdina cita como importante as trocas de experiências com os professores e os colegas sobre a questão racial. Para ela, isso poderia ser ainda mais relevante se

[...] entender mais também sobre a questão LGBT, eu entender mais não só do que eu vivo no meu singular, mas em todos os temas que são abordados tanto de preconceito tanto de todas as mazelas que tem dentro da sociedade. Eu acho que isso vai fazer uma diferença muito grande na minha formação, tanto acadêmica quanto pessoal mesmo, assim, eu enquanto pessoa. (VALDINA, informação verbal, 2021)

Maria espera ter mais contato com a população, com a comunidade no curso de Serviço Social. Ela quer algo

Que fuja mais do teórico. É, porque como é que a gente vai trabalhar pra uma população se a gente não sabe o que é que ela tá falando, o que é que ela tá precisando? Então não tem lógica. É como a professora de FHTM tava falando: hoje o terceiro curso que mais tem formato EAD é o Serviço Social. Então, como essas pessoas estão conseguindo trabalhar com outras pessoas diante disso? Não entendo não. (MARIA, informação verbal, 2021)

Embora não tenha vivenciado a prática ou os projetos extensionistas, Maria já reconhece a importância de manter o diálogo com a comunidade. Sendo o Serviço Social uma profissão que lida com as pessoas, com o social, faz-se necessária a aproximação, não com o objetivo de “intervir” na realidade, mas de apreensão, troca e aprendizagem. É o reconhecimento da comunidade e das pessoas como protagonistas e não apenas seres que precisam de intervenção profissional.

Winnie identifica a UFBA e o curso de Serviço Social como possibilidade e ampliação de conhecimentos e itinerâncias formativas. Ela nos diz:

Acho que as experiências que a gente troca, sabe, com os alunos, com os professores, esse movimento dentro da universidade. A UFBA possibilita a gente ocupar outros espaços, o Serviço Social permite que a gente esteja em outros espaços. Porque eu acho que essas construções de espaços como a liga, como o CASS, como outros espaços que a gente faz dentro da UFBA, tipo quando a gente monitora uma sala, ou quando a gente encontra uma ACCS que discute sobre quilombos, sobre ribeirinhos, como é a questão da disciplina da professora Elisabete Pinto... É uma construção riquíssima, e acho que isso é muito importante dentro da minha formação, porque é algo que a outra universidade não me dava e que a UFBA me dá. O que eu já consigo ver que existe uma diferença gritante nessa questão. Eu já fiz Serviço Social antes, então quando eu paro pra fazer uma análise como era a minha formação dentro de uma universidade particular e hoje dentro de uma universidade pública, é gigantesca a diferença. É... na UFBA eles não me ensinam que eu tenho que fazer algo técnico e que eu vou sair dali e eu preciso ir direto pro mercado de trabalho. A UFBA ela me ensina sobre questão étnico-racial, questão de gênero, de classe, ensina que eu preciso ter uma escuta, ensina que eu preciso humanizar os sujeitos, e isso a universidade particular não me dava, sabe? Então essa movimentação, essa possibilidade de você tá em outros espaços na UFBA, de construir novos espaços, eu acho que é importantíssima pra minha formação. E que é algo que eu acho riquíssimo e valioso. (WINNIE, informação verbal, 2021)

Os pontos levantados por Winnie dizem respeito também à própria estrutura e funcionamento das instituições. O ritmo e as diversas possibilidades existentes numa universidade pública influenciam diretamente no contexto formativo. A própria Winnie explica a respeito da diferença formativa-curricular entre as instituições privadas e públicas:

Eu acho muito que o capitalismo ele tá muito imbricado, sobretudo nas universidades particulares. Porque as universidades particulares elas visam o lucro, não visam se você tá tendo uma formação adequada. Então, quanto mais for algo técnico pra você ir pro campo de trabalho e pensar o campo de trabalho de uma forma meramente técnica, acho que é importante pra eles. Não tão nem aí se você vai ter uma boa formação, uma má formação, eles querem que você pague sua mensalidade e tá tudo certo. Então essa é a

grande diferença entre a universidade pública e a universidade particular. (WINNIE, informação verbal, 2021)

Importa notar que as escolhas por atividades de extensão e ligas acadêmicas, por exemplo, partem do estudante. Esses processos estão ligados à autoformação do sujeito, como nos disse Roberto Macedo (2020), e às mobilizações e movimentos encontrados pelo estudante para convencimento de si mesmo do valor formativo.

Beatriz ria enquanto eu perguntava. Após fazer o questionamento, entendi o motivo do riso, ela disse: “Eu nunca parei pra pensar sobre minha... sobre isso.” (BEATRIZ, informação verbal, 2021). Ou seja, Beatriz, desde que iniciou no curso, não havia parado para refletir sobre a própria formação. Isso significa que pela primeira vez, ao que parece, ela se fez perguntas e contemplou a sua itinerância formativa.

A discente diz que dois momentos marcaram a sua vida na universidade: o grupo de pesquisa do curso de Educação Física, do qual fez parte, e os estágios. Relata que o grupo de pesquisa proporcionou diversas viagens e o conhecimento de autores nacionalmente importantes.

Menina, acredito que dois momentos foram muito importantes pra mim, na minha formação. Um: foi ter conhecido esse grupo de pesquisa de educação física, que me proporcionou viagens enriquecedoras, né?! Conhecer o grupo foi uma coisa muito importante na minha formação. E a segunda foi a parte dos estágios, porque uma coisa é você comer livro e tá ali debatendo em sala de aula. Outra coisa é a prática. Não que a prática seja antagonista à teoria, não, não é isso. Mas quando você vem num processo de formação, contínua, bancária, e quando você vai pro chão ali tete a tete com a sua demanda, e você vê mesmo as coisas se concretizando e coisas não se concretizando, né, foi bem enriquecedor assim. (BEATRIZ, informação verbal, 2021)

Um ponto a ser ressaltado no diálogo com Beatriz foi a relação desenvolvida com o corpo, através da Educação Física. Ela a ajudou a dar outro sentido para o corpo, para o espaço e para a territorialidade. Isso demonstra o quanto essa convivência com os outros cursos é importante e o quanto é necessária uma abordagem interdisciplinar, com outros tipos de saberes, porquanto isso também forma o sujeito. Coloca-se, portanto, como essencial para pensar um novo modelo de universidade e uma formação outra, que leve em conta o ser em sua totalidade, o ser holístico. Permitir-se conhecer cursos distintos é se autorizar a apreender diferentes modos de interpretação da realidade.

Em suma, nos relatos expostos a partir das falas das estudantes, fica evidente a demarcação da prática e do contato com a comunidade como aspectos relevantes à formação. Além disso, um ponto importante proporcionado pela pergunta foi o

processo de metaformação (MACEDO, R., 2020) exercido pelas estudantes. O ato de pensar sobre a própria formação gera reflexões e questionamentos acerca dos rumos dados e dos caminhos percorridos no exercício formativo, bem como a qualidade desse processo.

Stella faz um movimento interessante ao responder uma pergunta. À medida que responde, ela se questiona sobre o próprio currículo-formação:

Engraçado que minha filha tá aqui e ela me perguntou o que é que eu estava fazendo, aí eu disse a ela o que eu estava fazendo, que eu estava respondendo uma entrevista pra uma dissertação de mestrado. Ela me perguntou o que era mestrado, eu expliquei, ela me perguntou o tema da pesquisa, e eu falei a ela que era sobre o currículo do curso de Serviço Social. Ela me perguntou 'o que é currículo?', eu disse 'são as matérias'. Mas não é. Eu expliquei pra ela porque era mais fácil dizer 'são as matérias', pra ela entender, relacionar com a escola dela, mas não são só as matérias, né?! Não são só as disciplinas. Ai, que pergunta difícil, eu acho que não sei responder. São as disciplinas, mas existe uma base ideológica, vou chamar de ideológica, a palavra pode não ser a melhor, mas existe uma base, um direcionamento político que deve estar atrelado ao currículo, não são só disciplinas. [...] são disciplinas que têm uma orientação ético-política e que dão uma orientação ético-política para o exercício profissional. A gente podia estudar sobre o nosso currículo na formação e a gente não estuda. A gente não tem uma disciplina de currículo e a gente deveria ter pra gente entender porque a gente estuda aquelas disciplinas ali. Deveria ter. Aí, já pensei em algo que deveria ter no curso que não tinha pensado antes.

A problematização dela é intrigante, porque desperta várias perguntas: por que não estudamos sobre o nosso currículo durante a formação? Qual a importância de sabermos o quê e o porquê de estudarmos aquele assunto e não outros? Entender o currículo auxilia na compreensão da profissão?

Ivone disse que para ela o currículo é uma apresentação. “Um currículo de um curso seria [...] um documento que mostrasse o que aquele curso tem a oferecer, quais as disciplinas, o que aquele curso vai te proporcionar.” (IVONE, informação verbal, 2021). Valdina disse que não são

[...] só as matérias com que a gente lida, mas talvez os projetos e programas dentro da universidade com que a gente faça parte e a posição que a gente ocupa dentro desses projetos. É basicamente o que a gente faz e o quão a gente consegue contribuir dentro da faculdade e trazer isso pra dentro na nossa formação profissional. Eu acho que é basicamente isso, não sei. (VALDINA, informação verbal, 2021)

As compreensões dessas estudantes sobre o que seria currículo compõem e ultrapassam o imaginário sobre esse documento. Ainda que girem em torno de noções comuns a respeito de “disciplinas”, apreendem também as dimensões ocultas por trás desse documento de identidade (SILVA, Tomaz da, 2019). Quando Stella menciona o caráter ético-político, enfatiza duas dimensões importantes, já discutidas por Roberto

Macedo (2017). Essa dimensão está intrinsecamente atrelada ao currículo e pode se manifestar de forma oculta ou explícita na sua prática. No entanto, está, de forma incontestável, nos conhecimentos eleitos como formativos e nas determinações teórico-ideológicas, dado que é construído e fundado nas mobilizações realizadas por seus autores.

Valdina mencionou a posição que “a gente”, os estudantes, vão ocupar nos projetos e programas definidos pelos currículos, bem como o quanto vão conseguir contribuir dentro da universidade. É notável pois, embora isso não seja dito de forma explícita, que esse documento trata e demarca posições – passadas, atuais e futuras. Nesse sentido, o modo como é estruturado, por exemplo, dirá sobre posturas desejadas e esperadas, sobre o ser humano que se quer formar e sobre a posição que ele ocupará na sociedade.

Partindo desse ponto, as discentes comentaram a respeito do currículo de Serviço Social da UFBA e a questão racial. Primeiramente, perguntei se as estudantes haviam cursado alguma disciplina obrigatória ou optativa que tratasse sobre questão racial. Ivone e Beatriz só cursaram a disciplina obrigatória Diversidade de Gênero, Raça e Etnia no contexto dos Direitos Humanos – assim como Audre –, no entanto, ela se referiu à disciplina sobre Formação da Sociedade Brasileira como tratando também da questão racial. Maria ainda não havia cursado nenhuma, mas tinha interesse. Stella relatou que fez um projeto de extensão “antirracista” cuja base era a questão racial, além de ter feito a de Diversidade de gênero e raça também, porém ela enfatiza que “[...] é a única que tem no nosso curso, e que eu acho muito pouco, muito, muito, pouco” (STELLA, informação verbal, 2021). Winnie também cursou Diversidade de Gênero e Raça, ademais, dois componentes curriculares de Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) que tratavam sobre questão racial, sendo que uma era sobre Questão Étnico-racial e povos tradicionais. Valdina ressalta que, de todas, a que mais teve contato com a questão racial foi a disciplina de Diversidade de Gênero e Raça, contudo, ressaltou o componente curricular de Questão Social como uma matéria que acabou “[...] lidando com essa questão racial de alguma forma.” (VALDINA, informação verbal, 2021).

Durante a conversa, as discentes foram informadas que Diversidade de Gênero, Raça e Etnia é a única disciplina no curso a abordar diretamente a questão racial, elas se mostraram bastante surpresas. Foi perceptível nos relatos que elas se prendem, geralmente, às disciplinas obrigatórias do curso ou às optativas que o curso

oferta, cursando apenas as que têm interesse direto. Isso consiste num problema, já que, se a questão racial não é colocada como algo interessante de ser estudada e compreendida, será que os estudantes buscarão disciplinas optativas que abordem, direta ou indiretamente, essa questão? Por que, até entre as pessoas que se interessam pela questão racial, elas não vão em busca de disciplinas optativas que tratam sobre o tema?

Stella foi surpreendida positivamente nesse semestre:

O que me chamou atenção esse semestre é que questão racial não apareceu como um recorte. Porque, até então no Serviço Social, vinha como um recorte, inclusive apontando assim 'a gente não pode dar tanta...', como se fosse um impedimento dar tanta ênfase pra não cairmos num culturalismo, de que é o centro e tal. Mas nesse semestre foi muito diferente, assim, [...] mas é a questão racial sendo abordada como um tripé, um trinômio, não, é impossível se discutir classe sem discutir... despartado, né, raça, classe e gênero [...]. Eu acho que tá tendo uma mudança dentro da academia, mesmo que seja ainda muito pequena, mas eu tenho visto esse caminho, esse percurso de mudança, na perspectiva de análise de docentes, não partindo só dos estudantes. 'Ahh, eu tenho uma oportunidade aqui vou escrever um trabalho e vou botar isso aqui pra ver se desperta alguma coisa'. Não, tá vindo já das docentes. (STELLA, informação verbal, 2021)

O que seria questão racial aparecer como recorte no Serviço Social? Seria uma abordagem de forma pontual, sem considerá-la em todos os âmbitos? Stella, contudo, ressalta a mudança que está ocorrendo no curso da UFBA de tratar a questão racial paralela às questões de classe e gênero. Além disso, enfatiza uma percepção de transformação na Academia, em que a discussão não está partindo apenas dos estudantes, mas também dos professores. Não é possível afirmar se isso está ocorrendo, de fato, em toda a instituição universitária, no entanto, por meio do relato de Stella, percebemos uma possível mudança ocorrendo no Serviço Social da UFBA, que está acompanhando, talvez, as transformações no documento curricular.

De acordo com as discentes, a questão racial, por vezes, foi evitada durante as aulas. Stella, mais uma vez, conta que, na disciplina de Formação da Sociedade Brasileira, o tema foi constantemente desviado, gerando um desgaste para as estudantes.

Esperava muito da disciplina de Formação da Sociedade Brasileira e a experiência foi muito ruim, não sei se por limitações do professor mesmo, ou pelo que, sei lá, o que acontecia com ele, que todas as vezes que a gente trazia a questão racial falando de formação da sociedade brasileira, o assunto era evitado, sabe?! E aí foi se tornando desgastante. Por isso, eu acho que tem a ignorância, tem o preconceito de não sustentar a discussão sobre aquele tema mesmo, tipo 'vou evitar porque eu não vou sustentar essa discussão, não tenho é... aparato, não tenho referências bibliográficas, não tenho conhecimento sobre isso, não vou sustentar, então vou evitar'. E aí, como isso vai acontecendo diversas vezes, por mais que seja a turma toda

tentando puxar o assunto, a turma cansa, ‘ah, ele não vai falar disso, então vou deixar pra lá, vou me livrar disso aqui e esperar acabar o semestre’. (STELLA, informação verbal, 2021)

E cita também o caso de outro componente:

[...] me surpreendi inclusive quando veio uma pergunta: ‘mas sim, professora, mas e aqui no Brasil que a gente tem um histórico do período colonial, a gente pode dizer...’, foi um questionamento assim mesmo, ‘a gente pode dizer que já existia questão social nessa época?’. ‘Ah, não, não, aquilo não era questão social, mas a gente aqui tá falando de como a questão social surgiu...’, e aí virou pra pauperismo na Europa e não sei o que e mudou de assunto, sabe?! (STELLA, informação verbal, 2021)

Winnie percebeu uma resistência quando a professora foi questionada sobre o porquê de estudar Marx em todas as disciplinas e não a questão racial, e ela respondeu “[...] porque é o capital que é responsável dentro da discussão no Serviço Social” (WINNIE, informação verbal, 2021). Já Audre, diferente das outras, percebeu que durante a pandemia os professores estavam mais acolhedores em relação às demandas das estudantes e que o tensionamento sobre a questão racial varia de professor e de turma. Ela acredita que “[...] as turmas que eu peguei, o pessoal tá bem afiado pra questionar essas questões.” (AUDRE, informação verbal, 2021).

Os posicionamentos diferentes a respeito da abordagem dos docentes realçam a complexidade do currículo. O documento fala sobre um direcionamento ético-político, teórico-metodológico e pedagógico-formativo, mas é na prática que esse texto vai se concretizar, seguindo o proposto no documento ou possibilitando novas formas de fazer pedagógicas, pois o currículo é construído e materializado no cotidiano, por meio dos sujeitos curriculantes (MACEDO, R., 2016, 2017, 2020). Assim, o fazer curricular é inesperado, tanto por parte discente quanto por parte docente, e ele acompanha as mudanças ocorridas nos âmbitos individuais, coletivos, institucionais e societários.

A evitação exercida por alguns professores pode se dar por diversos motivos. Como vimos, o Serviço Social, historicamente, não oferece um currículo-formação que tem a questão racial como um dos fundamentos. Nesse sentido, o assistente social/professor, muitas vezes, não teve a questão racial como categoria considerada na compreensão da realidade e na apreensão da profissão, no que tange aos objetos de intervenção – a questão social e suas expressões – e na história da profissão. Logo, se o profissional não viu isso na graduação e não encontrou nessa questão um ponto de interesse, tenderá a ignorá-la como instrumento essencial para apreensão da realidade e do exercício profissional. Além disso, o racismo, atrelado aos seus

produtos – mito-ideologia da democracia racial, epistemicídio, política de branqueamento, genocídio, etc. – torna a discussão racial irrelevante, sendo subsumida e menosprezada em relação à questão de classe.

Os componentes curriculares também foram mencionados e analisados pelas estudantes. À vista de facilitar a visualização das investigações, dividirei por disciplina.

Ética Profissional

Para Audre, a disciplina não teve tanto debate sobre questão racial, contudo, falou sobre preconceito “[...] que tem a ver com a ética, porque o serviço social na sua perspectiva nega qualquer forma de preconceito, então, dessa forma assim indiretamente a gente falou, diretamente não.” (AUDRE, informação verbal, 2021)

Diversidade de Gênero, Raça/Etnia no contexto dos Direitos Humanos

Stella diz:

[...] eu acho que a gente poderia ter feito mais discussões, assim, mais prática, não é que fosse uma disciplina de estágio não, mas que a gente tivesse mais práticas, do cotidiano, que não envolvessem relatos pessoais só. Como a disciplina acaba sendo forte e tocando todo mundo, acontecia muitos relatos pessoais, assim, eu contando minha história de vida, a colega contando a história de vida dela, mas da realidade concreta, como isso aí na prática, quando a gente chegar lá na frente na atuação, como é que a gente vai se deparar com essas situações e o que a gente pode fazer, por exemplo. Não tô pedindo... não são técnicas não, mas exemplos mesmo de estratégias, né, de como isso pode ser tratado. [...] Me deu uma sustentação legal, uma base teórica muito boa, que eu não tinha acessado ainda no curso, nem em outros momentos, de bibliografias mesmo que eu acessei na disciplina que eu não conhecia, que foram importantes e até hoje eu uso. Então, foi importante, mas não atendeu a todas expectativas, eu esperava mais.

Para Ivone, a disciplina não aborda questões introdutórias sobre a questão racial, por isso, exige um pré-conhecimento.

Meio que é uma disciplina que você já tem que entrar sabendo alguma coisa. É tipo você pegar FHTM III sem ter pegado FHTM I e II antes, você vai ficar perdido. Eu senti isso assim, nessa disciplina, não por mim, assim, mas uma percepção que eu tive foi essa, que não existiu introdução ao assunto, somente um meio e quem quiser que lute, quem quiser que acompanhe e de forma alguma disciplina só vai abarcar a questão racial de uma forma ampla e... eu acho que nem se fosse o curso inteiro sobre isso abarcaria. Imagina uma disciplina só, então, nunca veria como suficiente. (IVONE, informação verbal, 2021)

Valdina gostou bastante da disciplina, considerando muito importante para a formação.

Enfim, eu fiquei muito feliz. Ela abordava o gênero e tudo mais, mas eu via que ela tinha realmente um foco maior de falar sobre essa questão racial. Então, eu achei que foi muito importante eu cursar essa matéria. Eu fiquei muito animada antes de cursar, fiquei muito feliz quando eu tava fazendo ela. Gostei muito das abordagens que foram feitas na aula, ampliou bastante meus conhecimentos na questão racial, eu acredito que se fosse presencial eu poderia ter aproveitado de uma forma melhor. Mas em resumo, eu fiquei muito ansiosa e muito feliz em poder fazer essa matéria. Até porque no meu primeiro semestre eu não tive nenhuma matéria assim que tivesse esse foco maior, então eu tava muito feliz pra poder cursar ela.

No entanto, desanimou quando soube que esse é o único componente do curso que tem como foco a questão racial.

[...] fiquei bem triste aqui agora, porque eu não sabia. Mas eu acredito que deveria ter outras matérias, bastante matérias, no mínimo uma matéria por semestre, assim, oferecida, seja obrigatória ou optativa, de preferência obrigatória, pra que a gente falasse sobre isso, né. Eu acho que ela em si, ela é necessária, ela é importante sim, mas eu acredito que nunca é demais se a gente tivesse, enfim, mais matérias e mais professores que falassem sobre isso pra que a gente, enfim, como eu falei inicialmente, né, no começo, não só pras pessoas pretas que estão cursando o curso de Serviço Social, mas também pras pessoas brancas que não têm esse contato direto do que é você ser uma pessoa preta dentro da sociedade ou as pessoas que moram em favelas, o que é você, enfim, pertencer a esse espaço, ocupar essa posição. (VALDINA, informação verbal, 2021)

Para Audre, apesar das boas discussões promovidas, o componente foi “[...] muito corrido, muito rápido, e o assunto é denso, e tem vários autores, e tem várias leituras boas e aí não dá pra controlar tudo isso em poucos meses, fica raso. Você fica querendo mais”. (AUDRE, informação verbal, 2021)

A experiência de Winnie foi excelente, abarcando, inclusive, a questão indígena:

Eu tinha acabado de entrar na universidade, na UFBA, quando eu cheguei eu fiquei feliz com o que eu encontrei, sabe? Porque foi uma discussão que a gente literalmente discutiu sobre diversidades. Então, é... a gente discutiu sobre questão étnico-racial, a gente discutiu sobre questão indígena, a gente discutiu sobre LGBTQIA+, e eu fiquei muito feliz, sabe?! De saber que aquela disciplina foi além das minhas expectativas, que era discutir sobre questão étnico-racial, e chegou lá ela abriu um leque de possibilidades. E a gente discutiu sobre marco temporal, eu nunca tinha discutido sobre questão indígena nem na universidade, em nenhuma que eu passei, nem na minha escola do ensino médio, fundamental. Ó, eu acho que ela é importante, porém eu acho que sozinha ela não consegue dar conta. Eu acho que o curso de Serviço Social teria que ter mais algumas disciplinas obrigatórias que falassem sobre questão étnico-racial. Ela traz várias leituras, mas se a gente não ficar tensionando os outros professores talvez não tenha... Então, acho que ela é a introdução, porém, além dela, deveria ter mais. (WINNIE, informação verbal, 2021)

Beatriz disse que não teve muita frequência nessa disciplina, mas reconhece que são muitas demandas para poucas professoras, muitas demandas até mesmo

sobre o tema. Ademais, ressalta que a disciplina não é suficiente para toda a formação.

Em suma, percebemos que há vivências diversas sobre esse componente curricular. De um lado, há discentes que tiveram ótimas experiências com a matéria e que admitem a importância da base teórica proporcionada pela disciplina; por outro, há relatos de estudantes que não conseguiram aproveitar a matéria por motivos distintos. É consenso entre elas, no entanto, a necessidade de mais componentes que abordem a questão como ponto principal, tendo em vista a insuficiência de uma disciplina para dar conta de uma questão tão complexa como a racial.

O pedido de Stella por mais práticas relacionadas ao tema é interessante, dado que parece querer mobilizar e construir um aparato técnico-operativo para lidar com a questão. Contudo, antes mesmo de haver essa mobilização, é preciso uma profunda apreensão da questão racial, aliado ao entendimento de que ela está presente em todos os aspectos da vida, estruturando não apenas o subjetivo, mas também, e sobretudo, o objetivo, material.

Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos (FHTM)

Segundo Maria e Valdina, FHTM não abordou de forma alguma a questão racial, seguindo a construção sócio-histórica da profissão a partir da perspectiva costumeira de classe.

Saúde e Trabalho / Psicologia e Saúde

Ivone identificou Saúde e Trabalho como a disciplina que mais abordou o assunto no semestre em que estava.

[...] foi um professor. Eu nunca tinha visto ele em Serviço Social, mas ele é Psicólogo, um homem negro, e ele tratou muito sobre a questão racial, questão de gênero, assim. Foi a disciplina que mais tratou do assunto, foi Saúde e Trabalho, apesar de não ser o foco, assim, como a disciplina da professora Magali, mas ainda assim ele conseguiu trazer bastante o assunto, sabe?! Foi o que mais falou nesse semestre agora. Ele passou textos, artigos pra gente ler, teve indicação de livro também, filme, então foi bem rico nesse sentido, sabe? (IVONE, informação verbal, 2021)

Já em Psicologia e Saúde, apesar de a ter marcado muito, segundo Ivone, também não foi abordada a questão racial.

Serviço Social e Questão Social

Embora seja uma das principais disciplinas do curso, que trata diretamente sobre o sustentáculo da profissão no Brasil, esse componente, de acordo com Valdina, tratou mais sobre questão social a partir da classe. Vejamos:

Essa o professor ele falava mais sobre a questão do capital, capitalismo, proletariado, ele falava mais historicamente, ele não falava tanto sobre... na verdade, ele não falava muito sobre raça, sobre como a raça perpassava por todos esses, pelos temas que ele abordava, né?! Mas, de uma forma ou de outra, quando ele dava os assuntos, eu, particularmente, sempre tentava ligar à minha realidade atual. Então, quando ele falava sobre essa questão do capitalismo, como o capitalismo explorava o proletário e tudo mais, eu sempre trazia mais pra minha realidade, trazia mais em questão até pra minha mãe. Porque minha mãe ela é doméstica, então eu sempre ligava essa questão, tinha um proletariado que era explorado pelo capitalista, e aí eu já ligava a minha mãe que era explorada pelo patrão, então eu sempre tentava ligar, então sempre vinha essa questão racial pra mim. Mas diretamente assim na aula, que eu me recorde, ele não falava muito sobre essa questão racial, assim, forte. E quando falava era algo de 2 a 5 minutos, 10 minutos, superficialmente, mas ele tratava mais de uma forma histórica mesmo, bem teórica sobre essa questão da questão social, enfim. (VALDINA, informação verbal, 2021)

Maria teve a mesma impressão que Valdina ao cursar a disciplina, para ela, o professor falava “[...] muito da questão também do capitalismo”. (MARIA, informação verbal, 2021) Já Audre não se recorda de forma exata se houve ou não a abordagem da questão na disciplina, no entanto, lembra-se da utilização dos textos de Marx e de Ianni.

É interessante como, aparentemente, pelos relatos das estudantes, a questão social continua sendo tratada por um viés quase único de classe. A relação feita por Valdina dos conteúdos estudados com a realidade experienciada no cotidiano é uma estratégia utilizada pela estudante para que, de alguma forma, possa mobilizar os conhecimentos adquiridos e atrelá-los à questão racial.

Trabalho e Sociabilidade

Maria disse que o professor desse componente acaba

[...] trazendo uma perspectiva capitalista, do sistema capitalista, como funciona, meios de produção, tudo isso, explicando. Mas, eu não vejo muito a questão étnico-racial não. Ele fala que existe desigualdade, que o capitalismo sobrevive disso, né, mas não traz mais a fundo que nem as outras matérias sobre a questão étnico-racial. Ele foca mais no sistema capitalista e como funciona. É, os textos que ele passa é mais sobre essa questão mesmo, que eu falei. (MARIA, informação verbal, 2021)

Desse modo, a questão do trabalho é mais comumente retratada a partir da perspectiva econômica, de classe, ignorando a questão racial em sua estrutura e formação.

Psicologia Social

Valdina e Maria tiveram experiências construtivas nesse componente. É interessante a demarcação da primeira em relação à branquitude enquanto raça e, conseqüentemente, enquanto questão racial. Valdina diz:

Psicologia Social, ele nunca... eu não lembro se teve alguma aula em específico, porque todas as aulas ele falava sobre temas diferentes. Tinha um que ele falava sobre a questão da branquitude, então, eu acredito que de alguma forma, acredito não, se ele tava falando sobre branquitude, conseqüentemente ele falava sobre a questão da raça e, enfim. Mas acho que foi uma ou duas aulas que ele falava sobre, que todas as aulas sobre temas distintos. O professor de Psicologia Social ele era um professor branco e aí, quando ele falava sobre esse assunto ele sempre tomava muito cuidado sobre o que ele ia falar. E ele trazia, ele queria muito também que a gente falasse mais sobre e ele trazia muito... ele não ficava só na teoria, ele trazia vídeos, imagens, estatísticas, outras formas de fazer com que a gente entendesse o assunto, mas eu não lembro muito assim não... Ele falava muito sobre essa questão do patriarcado também, quando ele falou da branquitude ele falou até daquele caso da empresa que tiveram várias pessoas brancas na foto e não tinha nenhuma pessoa negra. Aí ele falava muito nessa questão, assim, e em como os brancos têm todo esse privilégio. Ele falou também sobre... ele trazia muitos casos atuais, assim, né, que envolvia esse privilégio branco, e aí uma vez ou outra ele sempre falava sobre a questão da raça em relação das pessoas negras, mas nessas aulas ele falava mais sobre a questão do privilégio, da branquitude e tudo mais, e falava sobre a Psicologia Social também [...].

Aparenta, pelo relato de Valdina, que o professor focava mais no papel social do branco em razão de ser branco. É interessante que, a partir das falas das entrevistadas, a questão racial parece ser, geralmente, entendida como questão negra e não como a dinâmica relacional entre as raças. Cabe pontuar que quando a dinâmica racial é compreendida por essa perspectiva, há possibilidade de camuflar e de esquecer a raça branca nesse movimento, tratando o assunto exclusivamente por meio da questão negra, tornando a questão racial uma questão negra.

Maria enfatiza que o professor levava muito a vivência dele para a sala de aula, como uma forma de troca de experiências com as estudantes. Além disso, a estudante fala que chegou a ler textos sobre questão racial na disciplina e que essa era discutida em toda aula, com o professor abrindo espaço durante as aulas para as estudantes comentarem.

Formação da Sociedade Brasileira

Formação da Sociedade Brasileira foi completamente reformulada a partir do professor. Audre pontua que o professor propôs releituras de um clássico controverso

já tratado aqui, *Casa-Grande & Senzala* Gilberto Freyre, para promover a leitura de outros intelectuais importantes para a questão racial:

Tá sendo assim uma das melhores que eu já peguei até agora. Que ela tá trazendo várias leituras, fazendo leituras, releituras eu acho que é a melhor palavra, releitura de Gilberto Freyre, Casa Grande & Senzala, trouxe Abdias do Nascimento, trouxe Clóvis Moura, trouxe Lélia González, Virginia Bicudo, Guerreiro Ramos, porra, foi massa. Foi a partir dele que veio mesmo nas primeiras aulas que ele trouxe esse planejamento, essa ideia, apresentou pra turma, pra gente avaliar também, não foi assim uma imposição. A turma achou massa e teve uma conexão muito forte entre a turma e o professor, a gente tem vários debates massa. E até agora o semestre conforme os debates da gente ele tem se mostrado bem receptivo às questões da turma. (AUDRE, informação verbal, 2021)

A partir dos autores apresentados para compreensão da formação da sociedade brasileira, percebemos que parece haver uma tentativa de apreender a dimensão sócio-histórica brasileira por meio de referenciais que consideram a questão racial em sua formação.

Política Social e Questão Social no Brasil

A vivência da questão racial nesse componente se deu por meio de reivindicações estudantis. Foi a turma que demandou da professora o tratamento mais aprofundado da questão racial. A docente, nesse caso, acatou o pedido e reformulou a lista de leituras.

Colocou a questão racial como primeiro plano. Eu lembro que tem um texto de Renata Gonçalves que ela fala sobre a questão racial, não: quando a questão racial é o nó da questão social, é o título do texto. Depois a gente fez leitura sobre política social e gestão, avaliação, essas coisas assim da política social, com Potyara e tudo mais, e também a gente fez seminários em que abordou a política social e a questão racial, política social e a questão de gênero, e ainda tá rolando, né, vai ter seminário até o final do semestre. (AUDRE, informação verbal, 2021)

No contexto de Winnie, a abordagem da questão racial também ocorreu a partir da exigência discente. Ela relata que a professora

[...] foi cobrada dentro da sala de aula. Porque quando ela trouxe a ementa, não tinha sobre questão étnico-racial. E eu lembro que minha colega falou assim 'olha, professora, a gente gosta muito que os professores discutam sobre questão étnico-racial', no dia seguinte várias bibliografias, assim. Ela já chegou, assim, já levou na cara. Ela ficou toda...mas, tem que ser assim, né?! (WINNIE, informação verbal, 2021)

É perceptível, pelas falas das entrevistadas, que os *corpos estudantis* têm um papel importante no tensionamento da questão racial no curso de Serviço Social da UFBA. Comumente, as demandas partem dos estudantes. Isso fica mais evidente quando Winnie fala que “[...] os alunos da minha turma são extremamente críticos,

então, quando a gente pega ementa que não tem nenhum autor negro ou que não tem sobre alguma questão étnico-racial, normalmente a gente cobra.” (WINNIE, informação verbal, 2021).

Processos de Trabalho

Audre afirmou que em Processos de Trabalho I houve a abordagem sobre questão racial por meio de um texto base para apresentação de seminário. Já para Winnie, também em Processos I, a professora abordou a questão racial de forma superficial, focando mais em Marx. Ela também diz que em Processos II a questão racial foi pautada em um ou dois textos.

Introdução à Filosofia

Valdina iniciou falando que não gosta de filosofia, quando perguntada o porquê, respondeu:

Ai, eu não sei, não consigo... eu não sei se é porque não consegui entender, mas é porque eu acho muito, sei lá, esse negócio de mundo das ideias, não é superficial a palavra, mas, eu não sei, não consigo me identificar com a matéria, não sei, não consigo. (VALDINA, informação verbal, 2021)

A fala de Valdina se assemelha à noção comum de que a filosofia é uma disciplina branca, puramente abstrata e desvinculada da realidade. No entanto, esse imaginário é parte de uma visão propagada pela filosofia ocidental grega (NOGUERA, 2014).

Ela ainda diz que “[...] a maioria dos filósofos que a gente estuda são filósofos brancos, pelo menos o que eu estudei até aqui. Não por eles ser brancos, mas é porque tipo, eu não sei, não consigo... na sociologia também. Mas eu não sei, a filosofia tem um negócio que...” (VALDINA, informação verbal, 2021). Esse negócio, ao qual a estudante se refere, talvez seja essa sensação comumente propagada de que a filosofia é uma disciplina de pessoas brancas, eruditas, com alto grau de abstração. A disseminação dessa noção faz com que muitas pessoas negras achem que a filosofia não é para elas, é difícil, justamente pelo imaginário que conformou essa disciplina científica.

Maria tem opiniões parecidas com a de Valdina. Ela também tem dificuldade com a disciplina e conta que

[...] eu não consegui entender, eu tenho que ficar lendo, relendo, relendo, relendo, e não consigo entender de jeito nenhum, porque tem uma visão muito mais, é porque uma visão muito mais subjetiva, e eu sou mais objetiva,

eu gosto de uma coisa lógica, de uma coisa que eu entenda assim de cara. E Filosofia não. E eu não tive muita base de Filosofia no ensino médio. Então, pra mim, fica muito mais complicado, e pra maioria também que vem de escola pública, de entender uma coisa que a gente deveria ter uma base na escola e não tem. E o professor, eu acho que ele não entende isso. Pode ser por questões de tá a todo tempo dando aula, e já fica robotizado, eu não sei não. Acho que falta mesmo esse contato, esse contato com a pessoa, com a realidade da pessoa, pra você passar uma, uns assuntos, né, que a outra pessoa entenda. [...] o assunto dele no semestre é conceito de natureza, e aí ele trouxe vários filósofos pra gente entender o conceito de natureza, mas até hoje ninguém entendeu nada. É contar de dedo alguém que entende realmente o assunto. (MARIA, informação verbal, 2021)

Há um reclame por parte das discentes pela dificuldade do professor em relacionar os conhecimentos estudados com a realidade vivenciada por elas. O interessante é que a questão racial não é abordada na disciplina. No entanto, se temos discussões a respeito do conceito de natureza para os filósofos, e como vimos, ele está diretamente relacionado à questão racial (CARNEIRO, 2005; NOGUERA, 2014), como não relacionar essas discussões?

Estágio Supervisionado

No componente de estágio, a maioria das estudantes vivenciaram na prática as consequências da ausência de uma formação efetivamente fundamentada, teórico-metodológica e ético-política, na questão racial, assim como das bases racistas do país, expressas também nos âmbitos individual, coletivo, institucional e subjetivo.

Stella disse:

Não encontrei com nenhuma assistente social negra nesse percurso. Até tinha psicólogas negras, mas assistente social não encontrei, negras. Só me relatei com assistentes sociais brancas, não sei a formação delas, de onde elas vieram, de onde se formaram. Mas pela idade delas, não acredito que foram formadas em universidades públicas, assim, muito superficialmente pensando, porque elas são da minha faixa etária. Mas eu acho que essas assistentes sociais com as quais eu encontrei, não veem a questão racial como central nos seus trabalhos para orientação dos seus trabalhos. Não viam como central, viam como ainda uma visão individual, um problema do indivíduo. Essa questão está chegando aqui para eu resolver porque esse indivíduo não deu conta de si. (STELLA, informação verbal, 2021)

A fala de Stella evoca a gênese doutrinária cristã, que moralizava os problemas sociais e os colocavam como culpa do sujeito (FERREIRA, 2010). As assistentes sociais exemplificadas pela estudante estão atuando profissionalmente ainda nos moldes conservadores da profissão, desvinculando teoria e prática.

Ivone relatou os comentários antiéticos da supervisora de campo e a naturalização das violências contra os usuários ocorridas no estágio. Já Beatriz expõe

ter vivido situações violentas, envolvendo questão racial, através da supervisora, vejamos:

Eu fazia estágio com mais uma estudante, né, que era da minha turma de estágio. Ela ficava de manhã, eu ficava de tarde... E aí ela chegou, ela branca do cabelo liso, chegou na sala de aula comentando que a supervisora tinha tido uma conversa comigo, e nessa conversa é... eu falei pra ela que eu ia tirar o mega-hair, e ela me perguntou se eu ia atender os pacientes de cabelo em pé? E ela foi e comentou com minha colega: 'Veja só, Beatriz querendo atender paciente de cabelo em pé aqui'. E minha colega chegou na sala de aula e trouxe essa situação, que eu não sabia que tinha acontecido. Foi assim que eu recebi o conceito de raça, né, dentro do estágio. (BEATRIZ, informação verbal, 2021)

E complementa:

Fora isso, tinha a prática, o dia a dia que era paciente chegando de chinelo e sandália era um tratamento, o que tinha a pele mais retinta tinha outro tratamento, tendeu? Ela mais de 25 anos de atuação como assistente social, de uma instituição muito poderosa, no sentido de dar ou não a vida às pessoas, sabe?! (BEATRIZ, informação verbal, 2021)

As ideologias e práticas eugênicas, conservadoras e racistas que fundaram a profissão não foram completamente extintas com o movimento de reconceituação e o rompimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo por meio da perspectiva marxista. A profissão, através dos assistentes sociais, trilhou esse caminho positivista, conservador e racista durante muitos anos, por isso, eles ainda se mantêm, em alguma medida, nas subjetividades e no imaginário da profissão. Contudo, essas práticas não são apenas reflexos do Serviço Social, mas também do modo como essas profissionais foram construídas social e subjetivamente.

Para Stella, algo ocorreu no Serviço Social da UFBA que o fez passar a abordar mais a questão racial.

Eu acho, eu tenho visto como se fosse, assim, uma novidade, rodou alguma chave na cabeça das pessoas de 2020, final de 2019 pra cá, que vejo uma intenção de mudança, está mudando, mas ainda não é o ideal, estamos no caminho. Eu acho que a gente consegue pinçar uma experiência ou outra. Não é algo majoritário dentro do Serviço Social não. (STELLA, informação verbal, 2021)

Ivone também reconhece o avanço no curso:

É, então, eu percebo que essa questão racial, que o reconhecimento de autores negros está sendo levado em consideração por agora, sabe?! Eu vejo que isso é uma coisa muito nova mesmo, sabe?! E ainda pontual. o curso de Serviço Social, apesar de também não ter esse tipo de postura ainda, ainda assim consegue ser um pouco mais aberto a esse tipo de adoção, mesmo, dos artigos, de reconhecimento de autores negros, do que os outros cursos. É... então, eu consigo ver que apesar de tudo, apesar de ser um assunto novo, eu sei que está sendo implementado, e que daqui a uns tempos isso vai se tornar uma coisa mais recorrente, e também vai se tornar uma coisa mais de que as pessoas negras realmente vão fazer parte de... um... como é que posso dizer? É... do currículo, sabe?! De leituras obrigatórias. Mas, até o

momento, isso não é de forma abrangente, é somente de forma pontual. (IVONE, informação verbal, 2021)

Maria acredita que a questão racial tem sido apresentada pelo Serviço Social por meio de eventos e enxerga uma professora como principal promotora dessa discussão:

[...] eles fazem muito eventos trazendo essa questão, indígenas, quilombolas, e eu participo disso através da professora Bete também. Eu acho que o centro da UFBA até agora, que trabalha com isso é a professora Bete, porque eu só tenho contato com ela sobre isso. (MARIA, informação verbal, 2021)

Como dito, as discentes reconhecem a existência da abordagem da questão racial e os avanços que têm ocorrido, no entanto, ainda acham insuficiente.

Stella diz que acha pouco:

Pelo fato de entender que não tem como desvincular uma coisa da outra e até o momento a questão racial vinha aparecendo majoritariamente como um recorte, eu acho que tem sido pouco, tem tratado pouco. Se desde o início do curso, primeiro semestre, todas as disciplinas, mesmo de outros departamentos, se apresentassem tendo a questão racial no campo da centralidade. [...] há um esforço grande pra separar isso na nossa cabeça, assim, na formação. 'Não, agora vamos tratar sobre questão de gênero, isso não é visto de maneira vinculada, simbiótica. Então acho que é pouco, muito pouco pra o que eu gostaria. (STELLA, informação verbal, 2021)

Ivone afirma haver uma disparidade grande entre o progresso do curso no que tange à questão racial e à população estudantil majoritariamente negra que o conforma:

Eu acredito que está avançando aos poucos, sabe?! Eu não acho que está avançaaando muito, mas eu acredito que está avançando aos poucos. Mas eu reconheço esse processo como um processo meio lento, até porque a maior parte dos estudantes, das estudantes, né, são negras. Então apesar disso, o processo continua lento pra o que é o curso de Serviço Social, pra quem integra o curso de Serviço Social, sabe?! Eu acho que por ser um curso de Serviço Social, isso devia ser tratado, esse assunto devia ser tratado com uma ênfase muito maior, sabe? Eu até fico pensando assim, se não existe debate racial, se não existe debate sobre pessoas negras, é menor ainda sobre a população indígena, menor ainda sobre as pessoas com deficiência... sabe?! Tipo... cê vai botando as minorias sociais assim e você vai vendo o quanto falta mesmo, assim, o quanto isso é tão raso, tão pouco, às vezes até inexistente mesmo, sabe? Então, eu acho que o curso realmente devia se aperfeiçoar nesse sentido, porque se a gente for pensar assim... o curso de Serviço Social em Salvador, que vai formar assistentes sociais pra trabalharem, sei lá, aqui na Bahia ou no resto do Brasil, onde 55% da população brasileira é negra, e aí as pessoas não têm uma base sólida sobre questões raciais, meio que a conta não bate, sabe?! Meio que é incongruente, não é suficiente mesmo, sabe?! Eu acho que por conta desses dados isso deveria ser tratado de forma melhor, ao invés de focar em FHTM 4, 10, 20.... deveria ser tratado sobre questões que a gente vai sair da universidade e a gente vai se deparar com aquilo, ao invés de questões só teórico, teórico, teórico, deveria ser tratado mais sobre coisas que a gente vai sair da universidade, e sei lá, a gente vai trabalhar no hospital, vai trabalhar no CRAS, e a gente vai ver aquilo, vai ver a realidade todos os dias, né?! Então,

eu vejo que no curso falta muitos assuntos nesse sentido mesmo, sabe?!
(IVONE, informação verbal, 2021)

De acordo com Valdina,

Eu acho, até aqui, o contato que eu tive, eu achei meio escasso, assim, eu acho que a gente poderia trabalhar mais, talvez. Como eu falei antes, tanto em algumas matérias de alguma forma tá sempre abordando esse assunto, quanto a gente ter mais matérias que falem sobre esse assunto. Eu acredito que é importante, principalmente pro curso de Serviço Social.

Audre percebe que

A questão racial tá tomando um pouco de espaço, mas também, como eu já disse várias vezes, por causa dos estudantes que tensionam isso, das outras leituras que a gente vai fazendo, separado do que a disciplina obrigatória tá colocando, mas às vezes ela não vem como central, como a partir dali a gente vai começar a entender como se dá a questão no Brasil. Acho que faltaria a gente centralizar um pouco mais isso, ter mais a questão racial junto da questão de classe e também da questão de gênero.

A análise de Winnie sobre a abordagem do curso em relação à questão racial é intrigante, ela aponta diversas dimensões da presença ou da ausência da temática no curso da UFBA e diz:

Ó, no início do semestre, quando eu fui pro curso, a gente sempre faz a calourada, e na calourada sempre vem alguém do colegiado. Então, o primeiro momento que cheguei na UFBA, que a gente foi pra calourada, eu lembro que a professora Ana Maria fez uma discussão e ela colocou a questão étnico-racial na calourada. Eu acho importante. E quando o colegiado ele se propõe a fazer o Fórum ou ele apoia o Fórum, ou uma das pessoas vão, estão dentro do espaço sobre a questão étnico-racial [inaudível] é uma forma de construção. Eu já vejo desde que eu entrei até agora, eu vejo que existe um movimento maior, mas antes era um pouquinho acomodada, já hoje não mais. Mas já vi o colegiado discutindo e pautando questão étnico-racial, inclusive dentro da sala de aula. Acho que é importante que a gente discuta, porém eu acho que ainda poderia melhorar. Quando a gente para pra pensar sobre a curricularização, Serviço Social na UFBA é o único curso onde a questão de Diversidade de Gênero, Etnia, Étnico-racial no contexto dos Direitos Humanos, é a única faculdade que tem questão étnico-racial como obrigatório e não como optativa, isso é importante a gente discutir. Eu acho que, eu acho não, tem um artigo que a professora Itamires inclusive trouxe, eu não lembro a autora, mas esse artigo ele fala sobre justamente um estudo que foi feito dentro das universidades públicas, quem seriam as universidades que trazem a questão étnico-racial como obrigatoriedade e não como optativa. E a UFBA é uma dessas universidades que tá na nossa ementa, no nosso currículo, como obrigatória e não como optativa. Embora eu acho que não era só Diversidade pra falar sobre dentro do nosso currículo, devia ter outras disciplinas que não fosse optativa. (WINNIE, informação verbal, 2021)

Sobre a postura das docentes no debate sobre a questão racial no curso, Stella enxerga como passiva, à espera dos estudantes levantarem discussões.

Mas meus semestres anteriores eu acho, continuo, vou repetir, a postura é passiva, vamos esperar, se os alunos trouxerem a gente discute, mas superficialmente, dentro do que é confortável para mim, se me causar

qualquer tipo de desconforto, se eu for apontada como branca, se me disserem que eu sou branca, eu vou criar uma barreira. Eu nunca vi uma ofensa tão violenta pra uma pessoa branca quanto dizer que ela é branca, nunca vi assim, é impressionante. (STELLA, informação verbal, 2021)

É interessante que ao se apontar a brancura da professora/assistente social, evidencia-se também a própria brancura da profissão. Além disso, a defesa de pessoas brancas ao verem a sua identidade racial apontada é reflexo da universalização branca-ocidental imputada, cujo branco é a norma, o padrão, enquanto o negro é sempre o Outro, que existe apenas a partir de uma relação de diferença e hierarquização, em relação ao branco. Por isso, ele não se percebe enquanto raça, pois se considera a norma, sem raça.

Ivone diz que, até aquele momento, percebeu todos os professores do curso receptivos em relação à questão racial.

Eu percebo que todos os professores estão abertos à questão étnico-racial no curso. E ainda não tive contato com nenhum professor que não soubesse o mínimo ou que não soubesse nada, ou que tivesse um comportamento de não deixar a pessoa falar sobre o assunto, ou que não tratasse de forma bem rasiada sobre o assunto. Mas... que tratasse realmente de uma forma profunda mesmo, só Magali, de resto não tive contato com nenhum, assim. (IVONE, informação verbal, 2021)

Maria considera a abordagem fraca por parte dos professores. Ela “Acho que poderia trazer mais dessa perspectiva. É contar de dedo um ou outro, sabe, que traz a questão com, é, com uma abordagem maior, ampla.” (MARIA, informação verbal, 2021). Já Winnie afirma que “[...] as professoras não tão se isentando de discutir sobre a questão étnico-racial”.

Ela também retratou os jogos políticos e os tensionamentos que ocorrem no curso de Serviço Social da UFBA a respeito da inserção da temática racial no currículo-formação. Winnie relata:

Ó, dentro do Serviço Social na construção... e eu falo isso quando eu acompanho as reuniões enquanto Centro Acadêmico, é... a gente encontra muita resistência sobretudo quando chega aos professores e tal, alguns professores que são parte do colegiado. A gente ainda tem uma resistência. Então a gente pode sim contribuir, mas ainda é bem tensionado mesmo, bem tenso, porque quando a gente chega e a gente fala ou questiona ou que dá as ideias, tem sempre, não sei se é desculpa a palavra, mas tem sempre um argumento dando negativa naquilo que a gente fala ou naquilo que a gente pede, naquilo que a gente questiona. A gente pode contribuir, porém sem tensionamento acho que não é possível. A gente normalmente vai para as reuniões [de colegiado] que é onde a gente mais tensiona também. E eu lembro de quando entrei na universidade o CASS sempre fez esse tensionamento junto com os alunos reunindo em rodas de conversa, e se reunindo e participando mesmo de seminários e tal, explicando aos alunos como é que funcionava. E acho que isso é bem importante.

A mobilização estudantil do Serviço Social, assim como a do CASS Mãe Preta, é histórica. Os discentes, juntamente ao CASS, sempre se movimentaram para a discussão da questão racial, tanto por meio de tensionamentos diretos ao colegiado e ao NDE, quanto por meio da promoção de rodas de conversas, da calourada e de outras ações. Essa é uma pauta com forte demanda estudantil e, por isso também, é necessário que o curso de Serviço Social da UFBA escute o que os estudantes têm a dizer e se coloquem para aprendizado, porquanto é no processo de troca que ocorre a construção curricular com a efetiva participação de todos os sujeitos curriculantes.

Quando questionadas sobre a possível contribuição discente na construção do currículo, houve unanimidade na resposta. Ivone acredita que por meio dos estudantes se consegue uma atualização curricular:

Acho que o currículo na verdade deveria ser feito pelos estudantes, né, porque... porque somos nós que participamos, né, somos nós que vamos utilizar aquele currículo, é pra nossa formação aquele currículo. Então, com certeza acho que os estudantes deveriam fazer parte da construção do currículo, porque, tipo assim, se a gente for pensar, por exemplo, um currículo feito em, nos anos 2000. Um currículo feito nos anos 2000 não abarca assuntos que foram descobertos em 2010, por exemplo. Ou seja, esse currículo dos anos 2000 já tá meio que ultrapassado. Então, pra que isso seja atualizado, eu acho que deve contar também com a participação dos estudantes, das pessoas que vão realmente fazer parte daquilo, vão é... vão participar mesmo, vão sofrer a ação daquele currículo. Vão assistir às disciplinas, vão ter que se submeter às disciplinas, se submeter às provas, atividades, então, se por exemplo, tiver um assunto que já não faz mais sentido, eu acho que isso deveria ser atualizado, e pra que isso fosse atualizado deveria contar com a participação dos estudantes. (IVONE, informação verbal, 2021)

Sobre isso, é importante refletir sobre o engajamento e a responsabilidade dos estudantes diante do próprio currículo-formação. Se eles não fizerem esse movimento na tentativa de construção e inserção dos conhecimentos e temáticas que consideram fundamentais e formativas, quem irá?

Valdina também chama os colegas para firmarem um compromisso com a própria formação:

Eu acho que não depende só também da faculdade, né, trazer esse conhecimento até a gente e toda essa, essa noção do que é o curso que a gente tá fazendo, que no caso é Serviço Social. Mas eu acho que depende também do discente, do estudante, que tá ali estudando e se formando pra poder exercer aquela profissão, ampliar também os seus conhecimentos, ir além do que a faculdade propõe pra gente. Eu acho que é importante também. Eu acho que sim, eu enquanto uma estudante acho que eu consigo contribuir com a construção. (VALDINA, informação verbal, 2021)

Um ponto crucial na fala dela é o destaque para a necessidade de ir além do que a universidade propõe. Sabemos que a questão racial ainda não é tida como

fundamento teórico-metodológico e ético-político do Serviço Social. Nesse sentido, não adianta esperar a profissão considerá-la para se movimentar em torno dessa questão, é fundamental que o movimento se dê independente da universidade e do curso. Ainda que o curso de Serviço Social da UFBA seja responsável pela construção curricular, quem decide os caminhos que vai percorrer até a conclusão é o discente. É ele o grande responsável pelo próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento. Como Roberto Macedo (2020) já afirmou, o sujeito estudante também tem direito e poder de decidir os rumos da própria formação. Logo, a insuficiência na abordagem da questão não pode servir como justificativa para que a formação continue dessa forma, tendo em vista que ela não se dá apenas na sala de aula, mas ocorre em todos os âmbitos, situações e contextos de vida, é só nos lembrarmos dos conceitos de heteroformação, autoformação e metaformação propostos por Roberto Macedo (2020). São sujeitos de conhecimento que reconhecem e apontam a necessidade de mudança basilar na estruturação curricular por meio de conhecimentos teóricos e empíricos.

Stella apresentou as contradições existentes no movimento dos estudantes:

Eu já acho que nós estudantes devemos nos engajar nessa geração, sabe?! Eu sei que tem o Núcleo onde há discussão sobre currículo e que tá sendo discutida a formulação de um novo currículo para o Serviço Social, isso eu sei que existe. Mas, me parece, que algumas pessoas estão atentas e outras não, sabe?! Eu acho que deveríamos participar mais não só "ah, vamos fazer uma reunião com docentes e estudantes", que os estudantes estão ali, a gente fala, maas, a nossa força é menor, né, em termos que reforça o que falei antes, a gente não tem muita força discursiva. A não ser que tenha um grande movimento, uma mobilização muito grande, mas dois, três estudantes dizendo "é importante, é importante, é importante", não vai. Eu acho que deveríamos ter uma participação maior na elaboração do currículo. Foi importante você perguntar isso, porque eu tô afirmando que no momento não, mas talvez seja eu que esteja desengajada, desvinculada do que está acontecendo nesse sentido, eu não sei. Eu acho, para mim, para o que chega pra mim enquanto estudante, que tô dessemestralizada, que fico só acompanhando de longe o movimento estudantil, eu acho que a gente participa pouco, que não, que não há grande participação. Não sei, não sei se isso está acontecendo e eu não tô sabendo, pode ser que esteja e eu tô por fora. Eu sei que tiveram até umas reuniões que eu não consegui participar, por circunstâncias da vida. Mas não sei quais foram, assim, o que que foi discutido. Talvez seja um problema de divulgação, sabe?! Né nem divulgação do evento em si, mas de se falar mais sobre o assunto.

Stella sugere e aponta a necessidade da articulação e mobilização estudantil para tensionamento e participação na construção curricular. A história do CASS Mãe Preta é de luta, reivindicações e vitórias, eu já participei de algumas delas. É essa força histórica que precisa ser mobilizada. Winnie já relatou as contradições e tensionamentos existentes. Currículo, como já falado por Roberto Sidnei Macedo (2017, 2020) e Tomaz da Silva (2019), envolve e é construído a partir de relações de

poder. Ele não é só um documento de identidade, mas é também constituído por identidades, por forças políticas e ideológicas com finalidades definidas.

As problematizações feitas por Stella lançam algumas questões. Será que a fundamentação teórico-metodológica e ético-política da questão racial no campo curricular-formativo do Serviço Social é, de fato, um tema de interesse para as estudantes, inclusive as não-negras? Será que as estudantes pensam sobre o próprio currículo-formação no decorrer da graduação?

Das pessoas que se disponibilizaram para participar da entrevista, todas tinham alguma ligação com a questão racial, direta ou indiretamente, sendo a maior parte negra. Esse aparente desinteresse geral em falar sobre currículo reflete um desinteresse da nossa sociedade. As pessoas crescem, geralmente, em famílias e comunidades nas quais não se fala sobre o assunto. Embora exista um constante movimento de tentativa de quebra do mito da democracia racial, ele ainda está presente no imaginário social. Não se tem interesse sobre a questão, porque é histórico. Somado a isso, o não impulsionamento do curso de Serviço Social por meio de disciplinas obrigatórias, inclusão nas ementas e referenciais recomendados, estimula esse despreço. Se não existe no projeto pedagógico, nas ementas e nos programas do curso, considera-se indiferente, e se é desinteressante para a própria profissão, poderá ser também para o estudante (WILSON, 2021). Será que as discentes estão realmente preocupadas com a própria formação? Acredito que são várias as respostas e as possíveis justificativas para essa pergunta: a questão racial (racismo, mito-ideologia da democracia racial, auto-ódio, embranquecimento), o epistemicídio institucional, a subjetividade dos sujeitos aliada às suas vivências e as sobrevivências.

À vista do que vimos até aqui, há semelhanças, algumas percebidas outras externalizadas, entre as entrevistadas. Uma delas, que me permito falar agora, é sobre o medo. Há uma preocupação, por vezes latente, no falar sobre determinados assuntos. O falar sobre questão racial e currículo-formação do curso de Serviço Social provocou um certo receio de possíveis retaliações. Não digo que isso certamente aconteceria ou acontecerá, mas é preciso falar sobre essas percepções, porquanto elas são reflexos, direta ou indiretamente, do lugar que ocupam nesse contexto, posições que, de todo modo, são hierarquizadas.

Além disso, há um constante sentimento de desautorização por parte das estudantes entrevistadas. Elas, em muitos momentos, não se sentiram autorizadas a

falar sobre currículo-formação, pois achavam que era necessário ter um conhecimento profundo ou técnico sobre as temáticas. Isso é entendível, pois a universidade e a estruturação curricular funcionam de modo a retirar o protagonismo estudantil desses processos, focando no professor. Há a ideia comum de que o docente só está ali para ensinar e o discente para aprender, ignorando a intercambialidade necessária entre os papéis. Os estudantes não são apenas autoridades no que tange à formação curricular, mas também são sujeitos de conhecimento.

Por fim, compreender o currículo do curso de Serviço Social da UFBA a partir dos estudantes é desafiador, sobretudo porque é depender exclusivamente da experiência, da memória e da lembrança, e essas coisas, assim como a linguagem, podem ser falhas. Contudo, Florentina Souza (2007, p. 30) nos disse que

Às vezes, pensamos em memória como repetição exata, outras como evocações nem sempre precisas; entretanto, de todo modo, a memória, no discurso cotidiano, está sempre associada ao passado, ou melhor, às leituras do passado realizadas a partir das lembranças, cujos vazios preenchemos com as nossas experiências e criatividade.

Logo, não é isso que fazemos constantemente? Construir a vida com doses de experiências e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]

Mesmo no novo, a história ainda permanece
 Pois o novo é moldado a partir do velho
 Portanto, o que é agora é modelado do antes
 Consequentemente, nunca deixamos a história para trás
 Não é o novo, então, algo antigo?
 História – consciente ou inconscientemente, compreendida
 ou incompreendida – nunca deixa de ser;
 ela é apenas transformada
 Como transformação, a história está sempre aqui e agora...
 Aqui hoje, lá amanhã
 História é passado, presente e futuro:
 História é destino
 Se *queremos* transformar destino, devemos querer transformar
 história!
 (Amos Wilson, 2021, p. 99, grifos do autor)

O Serviço Social tem sua gênese fincada na doutrina cristã, no conservadorismo, na moralização e na psicologização da questão social e suas expressões e em práticas e ideias ligadas aos processos eugênicos e higienistas ocorridos no país (CORREIA, 2018; FERREIRA, 2010; GONÇALVES, 2018; OLIVEIRA, J., 2015).

Nesse sentido, surge tendo como base de formação e atuação a questão social, proveniente das lutas e dos tensionamentos existentes entre classe trabalhadora e burguesia. No entanto, a construção da questão social é histórica, sendo conformada a partir dos processos colonial-escravocratas criadores do Brasil e da relação imbrincada entre trabalho escravo, trabalho livre e questão racial, ou seja, é a questão racial que estrutura e forma as bases para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro e da questão social (GONÇALVES, 2018). Logo, ela fundamenta o modo de produção capitalista e, sem ela, ele não conseguiria existir – apesar do inverso ser possível.

Desse modo, considero, que o Serviço Social existe também por causa e a partir da questão racial. Em contrapartida, quando visitamos a história da profissão, presenciamos e vivenciamos um intenso e longo silenciamento e perpetuação de um apagamento nos moldes da democracia racial (CORREIA, 2018) e do epistemicídio, ou melhor, a questão racial era tratada, mas como doença, moral, culpa. A pessoa negra era apontada, enquanto a branca escondia-se no seu castelo de brancura, impenetrável.

Foi assim durante um longo período. No Movimento de Reconceituação, por meio da vertente de intenção de ruptura, houve uma guinada progressista e radical em defesa da classe trabalhadora e da emancipação humana. O Serviço Social passa a adotar a perspectiva marxista como fundamento teórico-metodológico e ético-político e faz uma releitura sócio-histórica da profissão. Promulga documentos normativos importantes como as Diretrizes curriculares de 1982, 1996 e a proposta de 1999, assim como o Código de Ética de 1993, todos esses cumprindo e orientando os profissionais e os cursos de Serviço Social em prol de um projeto ético-político posicionado e direcionado pelas proposições marxistas. Em 1989, no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o denominado Congresso Chico Mendes, a questão racial figurava entre as prioridades da formação profissional.

Esses progressos dentro da profissão, entretanto, não foram acompanhados pela incorporação efetiva da questão racial. Mudaram-se as bases teórico-metodológicas e ético-políticas, mas a questão racial não entrou nessa reestruturação, salvo nos casos de “recorte”. Com isso, pautavam-se e se defendiam uma formação e exercício profissional “antirracistas”, porém não se ofertava as bases formativo-curriculares para a sua efetivação. O Serviço Social foi flagrado pelo mesmo erro, mais uma vez: promoveu um movimento de reformulação e ainda assim permaneceu conservador, conservando a universalização de uma classe trabalhadora colocada como homogênea, pois era unicamente classe.

É claro que nesse período e até os dias atuais foram várias as assistentes sociais negras que abalaram as estruturas do Serviço Social. Foi um movimento iniciado há muitos anos, com Sebastião Alves, Matilde Ribeiro, Magali Almeida, Elisabete Pinto e tantas outras, que hoje chega até a mim. Foram essas e outras mulheres e homens negros que construíram e reivindicaram mudanças na profissão em torno da questão racial. Elas deram o ponto de partida, a minha geração continua. Estamos juntando tudo aquilo já produzido para construirmos e tensionarmos algo novo para a profissão, para as assistentes sociais, para os usuários, para a população, para essas mais velhas que vêm lutando há muitos anos.

Apresentei aqui a ideia de currículo-formação como indissociáveis. No Serviço Social, a formação está imbricada com a questão do trabalho, no entanto, é perceptível a ausência de uma abordagem da discussão curricular-formativa como um campo teórico estruturado. Por isso a necessidade de trazer, ainda que de forma breve, reflexões sobre essa área, por compreender que há desenvolvimentos teóricos

diferentes e divergentes sobre esse campo. Considero a discussão do Serviço Social limitada, nesse sentido, pois, embora beba de outras fontes como a Sociologia, ainda tem dificuldade de buscar fontes que talvez apontem contradições dentro da profissão que não querem expor.

Embora o façam, não há, para mim, a possibilidade de se entender currículo sem entender a formação. O texto curricular, presente nos projetos pedagógicos e nos sites institucionais, é um texto morto, desencarnado, sem o vivido, sem a experiência. (BONDIA, 2002) O Serviço Social parte da teoria e, eventualmente, esquece de focar na experiência e ignora que ela constitui o sujeito. A experiência vai permitir que aquela estudante que está na sala de aula consiga vivenciar, reconhecer e dar sentido ao currículo. Por que muitas estudantes de Serviço Social da UFBA nunca pararam para pensar a formação? Uma das entrevistadas falou que era a primeira vez que estava refletindo sobre questão racial daquela forma, na entrevista, assim como era a primeira vez que estava pensando sobre o próprio currículo. Isso se dá também devido à forma como a profissão direciona a nossa formação. Quando na formação em Serviço Social nos limitamos em apenas uma abordagem teórica, estamos em perspectiva predestinados a limitar nossa expressão, condenando nossa atuação a uma dissociação e um apagamento da experiência dos sujeitos envolvidos com a nossa prática.

Desse modo, continuar a falar de currículo-formação como coisas apartadas e dissociáveis é continuar repetindo a mesma lógica. Entendo que a base de uma formação é a experiência, não apenas a vivida na universidade, mas sobretudo a experiência que vivenciamos fora, na comunidade e nos diferentes espaços. Somos sujeitos de experiência: antes de nosso ingresso na universidade, não chegamos na instituição despidos de conhecimentos, vivências, concepções; aprendemos com o mundo exterior e quando adentramos o espaço universitário por vezes transformamos nossas percepções e vivências, mas existimos também e sobretudo a partir das experiências adquiridas ao longo da vida, fora da Academia.

A lógica de distanciar currículo de formação é uma forma de afastar a experiência do conhecimento: a experiência vivida de uma forma e o conhecimento de outro; diversos autores, como já demonstrado, discutiram essa questão. (ANI, 1994; hooks, 2017; NOGUERA, 2014) Quando debatemos sobre questão racial, em diferentes campos científicos ou até mesmo na vida cotidiana, somos colocados exclusivamente no lado da experiência. Assim, ignoram que não somos seres

binários, somente o corpo, somos mente também, compreendendo mente e corpo como partes indissociáveis. Quando uma pessoa negra professora chega na sala de aula, ela não nos aporta apenas com os conhecimentos adquiridos no mundo acadêmico, ela traz consigo seu corpo, e ele expressa concepções, percepções, conhecimentos, experiências e história. Então, como entender currículo-formação de forma apartada se eles perpassam conhecimento e experiência?

No Serviço Social ainda se produz e reproduz essa separação que deixa de fora os corpos. A profissão invisibiliza o corpo e mostra apenas a racionalidade, pois sabe que o corpo mostrado é um corpo branco, aquele que construiu a história oficial da profissão no Brasil e que ocultou a questão racial. Quando se coloca currículo-formação em evidência, mente-corpo, conhecimento-experiência se afirmam, revelando o corpo das estudantes e assistentes sociais negras que hoje são a maioria no Serviço Social.

Continuar discutindo currículo-formação de modo distanciado sem considerar as especificidades de nosso processo histórico e mesmo até a mudança de nosso perfil profissional é continuar repetindo uma lógica conservadora. Quais dimensões conservadoras foram rompidas no movimento de reconceituação? Que aspectos permaneceram invisibilizados, quais dimensões históricas, sociais, políticas e raciais foram ignoradas? De quais conservadorismos estamos falando? Continuamos e precisamos urgentemente romper com aportes epistemológicos que omite sujeitos. Precisamos deixar de nos referir a tais temas como questões pontuais em nossa formação. As questões apontadas neste estudo precisam de centralidade no projeto de currículo-formação pleiteado nesta pesquisa, pois falar sobre questão racial não é sobre inserir componentes curriculares no projeto pedagógico do curso, mas é repensar todo o Serviço Social. No Brasil, em particular, mas certamente em outros lugares do mundo, no projeto de modernidade no qual se insere a profissão, a questão racial deve ser considerada como central, gênese da profissão, embora tenha sido apagada. Entretanto, afirmo: a ausência da questão racial é a presença da questão racial, visto que ela está em todos os aspectos. Então, neste caso, ser ausente é estar presente.

É nesse cenário que o curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia se insere. Ele é fruto da mobilização de assistentes sociais do Complexo Hospitalar Universitário Professor Edgard Santos (Complexo HUPES) e da UFBA, de estudantes de Serviço Social, funcionários do HUPES e representantes do CRESS –

5ª Região, CFESS e ENESSO. Como apontaram Danielle Pereira, Elisabete Pinto, Elizabeth Borges e José Oliveira (2010), o projeto político-pedagógico do curso de Serviço Social da UFBA foi criado com o intuito de transversalizar a questão racial em toda a formação. Entretanto, sabemos dos jogos políticos e ideológicos presentes em qualquer construção. Na implantação de um curso de Serviço Social em uma universidade pública, portanto, não seria diferente. Os *corpos docentes* desse curso são múltiplos, heterogêneos, e refletem a pluralidade e tensionamentos presentes não apenas na profissão, mas na sociedade como um todo. Se pensar a transversalidade da questão racial nas políticas públicas, por exemplo, não é fácil, certamente também não o seria num curso de graduação.

As análises aqui feitas demonstraram, de fato, o diferencial do curso de Serviço Social da UFBA e o pioneirismo já constatado por Juliana Oliveira (2015) em sua pesquisa. O Projeto Político-Pedagógico e a matriz curricular estudados constataram a apresentação da questão racial no currículo-formação, todavia, ainda se encontra aquém do que esperamos, desejamos e reivindicamos.

As estudantes evidenciaram e estão vivenciando os processos de mudanças que estão ocorrendo, a passos curtos, mas estão. É certo que lutamos há mais de 80 anos por mudanças e que não deveríamos nem precisar lutar, porém, necessitamos e continuamos.

As lutas se dão não apenas pela reestruturação das bases teórico-metodológicas do Serviço Social, mas também por um projeto ético-político que seja fundamentado na questão racial, que seja construído e executado pelas pessoas negras assistentes sociais desse país. Stella questionou se o projeto ético-político profissional é a nível de Brasil, “Qual é o contexto, qual é a realidade do Brasil?”, disse ela. Maria falou a respeito de quem construiu e constrói esse projeto, e afirmou que

Eu acho que ainda vai ter um princípio de hierarquia muito forte, eu acho que ainda assim, se for um projeto a partir de pessoas negras, eu acho que possa até que consiga um espaço mais amplo. Mas se não for, se for um projeto designado por pessoas brancas, eu acredito que ainda assim possa ser que os negros fiquem na berlinda, esperando seu lugar. (MARIA, informação verbal, 2021)

Winnie problematizou sobre qual ética e política se fala: “E esse projeto ético-político, ele abraça a quem?”. E Beatriz enfatizou que o “véu entre as classes” existe também entre as professoras universitárias e as estudantes, a comunidade real, o coletivo real.

Costumo dizer que há dois projetos ético-políticos: um explícito e um oculto. O primeiro é o hegemônico que se constituiu e se propagou com a virada da profissão, de base marxista, aparentemente imparcial, que acolhe toda a classe trabalhadora. O segundo é aquele que também se dá com a virada, mas que se seguiu e mascarou uma construção ainda eminentemente branco-ocidental, ocultando a questão racial e dando continuidade a bases “conservadoras”. São as pessoas negras na profissão que estão virando esse jogo, uma vez que, assim como fez Winnie, também pergunto: quem esse projeto ético-político vem abraçando?

As pessoas negro-africanas deste país sempre lutaram para conquistar o que tiveram. Alcançamos muito? Conquistamos muito? Nós, assistentes sociais negras, não ficaremos mais “esperando o nosso lugar”, aguardando que criem um projeto ético-político sem nós. É movendo a base que se muda, é desocultando a base que se transforma.

Como disse, esta pesquisa é reflexo e resposta da minha vivência como estudante, pesquisadora e ser humano. Por isso, não dá para pensar a profissão sem pensar no que me e nos constitui, é dessa forma também que a questão racial deve ser considerada. Falo isso pois não dá para refletir, propor e construir projetos sem levar em conta o que somos, na nossa indivíduo-coletividade. Como pessoas afrodiaspóricas, ainda que muitos não tenham consciência e aceitem, somos seres dotados de ancestralidade. Winnie afirmou:

Eu sou uma mulher de rio, que fiz do rio minha casa, minha rua, e quando chego pro axé eu tenho uma construção. O meu ilê, é um ilê que é construído por uma mulher preta, uma mulher de Oxum, e essa mulher é uma mulher que me ensina que meu axé é matrilinear, que meu axé não é patriarcal. E aí, quando eu chego dentro da universidade, eu trago todas essas vivências. Tanto as minhas mães, as minhas irmãs, elas são importantes pra mim nesse processo, porque de certa forma, elas também me ensinam diariamente, sabe?! Então, eu trago as minhas vivências pra dentro da universidade, porque é quem eu sou. Então, eu não tenho como ser Winnie hoje [...] sem ter a participação, sem ter a construção coletiva dessas pessoas, dessas mulheres, então eu sou aquilo que me construíram.

Eu havia dito sobre vocês me verem nessas mulheres e verem essas mulheres em mim. Como Winnie, sou construída e formada por inúmeras pessoas, ser assistente social é apenas uma parte do que me/nos constitui. Em razão disso, não há como afirmar um projeto ético-político produzido por pessoas que não conhecem o caminhar de todo um povo e não sabem que antes da ética profissional, existe a ética cultivada nos espaços de terreiro, no Nzó, ética ancestral que precede toda e qualquer ética concebida pelo ocidente. O meu projeto ético-político profissional, antes

de ser pautado no Serviço Social, é pautado no candomblé, na ancestralidade. Antes de ouvir o que os cânones brancos do Serviço Social têm a dizer, eu escuto Makota Valdina, Bunseki Fu-Kiau, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Amos Wilson, Marcus Garvey, minha mãe, minha nengwa, minhas tias e tios, minha família, meus irmãos, e tantos outros, porque eles apontam o caminho primeiro. Isso não se trata de conservadorismo ou mistura entre religião e profissão: mas sim sobre *corpos* que não estão deslocados da história, de quem e do que são, de onde vêm; *corpos* que não podem ser desmembrados e considerados imparciais, neutros, incolor, sem história, sem cultura, sem fundamento, sem filosofia, visto que não existe neutralidade.

Por que assistentes sociais/pesquisadores/professores ainda têm tanta dificuldade em se colocar e se enxergar em primeira pessoa? É como se vivêssemos profissionalmente sempre na terceira pessoa, distanciando-se de si e do outro. Há medo de reconhecer a si e ao outro? Medo de identificar-se com e no outro? Ou é para manutenção de uma suposta neutralidade, inexistente?

O projeto ético-político do Serviço Social precisa levar em conta isso também, sem cair no jogo de levantar argumentos apontando possíveis militâncias, quando só estamos sendo holisticamente quem somos. Apreendendo isso, o Serviço Social de fato se colocará nos caminhos que pretende, entendendo os estudantes como protagonistas da mudança. Por que só após a virada no perfil profissional, com maioria negra (CFESS, 2022), que passamos a efetivamente pautar e questionar a questão racial?

Em uma das muitas falas, Beatriz apontou que o estudante e futuro assistente social é também o protagonista da história da profissão. É dessa forma também que o discente tem papel importante na relação entre universidade e comunidade, pois, de fato, ele é o primeiro elo da universidade com a comunidade e, por consequência, com a sociedade. Vincular a universidade à comunidade é ligar a universidade ao estudante e entender que, se a universidade quiser estabelecer relações com a sociedade, precisará, primeiro, conectar-se ao estudante, porque ele representa a comunidade de onde parte, assim como o discente apresenta também os anseios, as dúvidas, os questionamentos e os tensionamentos de uma comunidade.

Portanto, é importante reconhecer também que alguns estudantes já chegam com a demanda da questão racial no curso, uns a adquirem conforme as itinerâncias formativas, enquanto outros não vão “despertar” para a questão. Consequentemente, a formação em Serviço Social precisa dar conta desses três tipos, não assumindo uma

responsabilidade por toda a formação de vida do discente, mas compreendendo que o currículo-formação não deve ser mais um espaço de apatia e silenciamento.

Por isso, há de se estimular o debate e a participação do corpo estudantil na construção curricular, sem cair no erro histórico, comumente cometido na sociedade brasileira, de negar as lutas, a articulação política e o protagonismo das pessoas negras, que por vezes são tidas como passivas e coadjuvantes nos processos que envolvem a própria vida. A categoria profissional sabe que as discussões e as implementações em torno da questão racial não foram dadas, foram respostas a um conjunto de reivindicações que há tempos são feitas e tensionadas para que ocorressem. São os povos afrodiaspóricos e indígenas assumindo a responsabilidade e o protagonismo no jogo político dos processos decisórios da vida estudantil e, sobretudo, da vida profissional, exercendo e exigindo o direito de uma formação qualificada que tenha verdadeiramente a cara de quem se destina.

É pensando nisso que apresento aqui parte das proposições feitas pelas estudantes entrevistadas. Parte das sugestões são delas, outras minhas e, acredito, de muitos outros discentes, contudo, não significa haver concordâncias em todos os âmbitos. O meu papel não é de regular ou avaliar o que é “bom” ou “ruim”, mas de expor o que as discentes têm a dizer. Dessa maneira, ouçamo-las, então.

Possibilidades para repensar construções curriculares

Stella sugeriu a inserção de disciplina sobre currículo, para “[...] a gente saber como nosso currículo é construído, porque a gente estuda tal disciplina”, assim como componentes curriculares que tratem sobre atualidade, contextualizando a questão racial em todas as disciplinas e trazendo componentes que abordem sobre a conjuntura baiana e nordestina, história do Brasil, América Latina.

Ivone disse para acrescentar disciplinas que

[...] trouxessem uma participação de pessoas ou tivesse uma integração maior entre a academia e o externo, a não-academia, a parte de fora da universidade. Porque eu percebo que o curso é um curso extremamente teórico, [...] a gente só tem necessariamente acesso ao lado de fora, assim, nos estágios I, II e III. (IVONE, informação verbal, 2021)

Trazer também o tratamento da questão racial, de gênero, sobre diversidade, pois “Eu acho que às vezes a gente fica muito preso na FHTM I, II e III e a gente esquece de estudar a pessoa que a gente vai ter contato quando a gente se formar,

ou então a pessoa que a gente vai ter contato quando a gente for fazer estágio, sabe?!” (IVONE, informação verbal, 2021).

Valdina acredita que a raça está presente em tudo na vida e por isso colocaria mais matérias em que o foco fosse a questão racial e outras que também a abordassem, ainda que indiretamente. Considera importante tratar sobre as favelas, relacionando com políticas públicas, dialogar sobre religião.

Maria traria mais a questão indígena e quilombola e pessoas de fora da universidade para falar sobre isso, fazendo uma ponte entre comunidade e universidade.

Audre dividiria o componente de Diversidade de Gênero e Raça/Etnia, em três: Gênero, Direitos Humanos e Questão racial. Ela colocaria logo no primeiro semestre textos que relacionassem questão social e questão racial. Assim como acha importante

[...] ter uma introdução à questão racial, à questão de gênero, também logo no início do curso. Porque aí a gente já poderia fazer as leituras dos próximos semestres tendo essa base. De uma base da questão de gênero, da questão racial, e como elas se relacionam também, a intersecção delas aqui no Brasil. (AUDRE, informação verbal, 2021)

Winnie tiraria a maioria dos clássicos, ela diz que

[...] acho importante a gente estudar Marx, mas não colocaria como centralidade. Eu não tiraria Marx, mas eu tiraria essa obrigatoriedade que tem de marxismo o tempo inteiro, sabe? Eu também acrescentaria mais autores negros [...], mais autoras negras, acrescentaria mais autores indígenas, autores ciganos, que eu acho que é importante que a gente discuta também. Acrescentaria diversidade. Acrescentaria autora sapatona que não tem, sabe?! Eu sou uma mulher sapatão, então eu preciso me enxergar dentro da universidade, dentro desse currículo. (WINNIE, informação verbal, 2021)

Além disso, gostaria de ver a questão racial não como recorte

[...] mas como centralidade. Eu acho que é importante que a gente discuta. Acho também que é importante que a gente discuta sobre gênero, porque não tem como a gente passar por Serviço Social e não discutir sobre raça, gênero e classe, e também historicidade, porque eu acredito que a gente precisa saber sobre a história daquele espaço pra que a gente consiga ter uma dimensão daquilo que a gente tá vivenciando ou algum dos processos que podem vim acontecer na nossa demanda enquanto assistente social. Então acho que essas 4 coisinhas eu não tenho como sair da UFBA sem compreender, sabe? Eu não tenho como sair da UFBA sem compreender sobre questão étnico-racial, sobre gênero, sobre a classe e sobre a história, não apenas do curso, mas história de uma forma geral. (WINNIE, informação verbal, 2021)

Beatriz frisa, mais uma vez, a importância da relação com a comunidade:

Essa relação com a comunidade seria bastante interessante a gente poder ter mais, não em momentos pontuais, mas, e também não somente nós da UFBA indo para as comunidades, por que que a comunidade também não tá

dentro da UFBA, sabe? É, como eu, né, lá no começo, por que que não tem mais aluno do ensino médio querendo conhecer a UFBA, querendo entrar lá, querendo entender? É... acredito que essa relação entre comunidade e universidade seria interessante. (BEATRIZ, informação verbal, 2021)

Eu traria Carolina Maria de Jesus para dialogar sobre questão social, assim como, Clóvis Moura, Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento para tratar sobre história do Brasil. Convocaria Renato Nogueira, Katiúscia Ribeiro, Nei Lopes e Molefi Kete Asante para falar sobre filosofia e nos ajudar a pensar em outras éticas. Chamaria Neusa Souza e Virgínia Bicudo para conversar sobre Psicologia. Apresentaria as teorias de Cheikh Anta Diop e Carlos Moore, dialogando com projetos societários a partir de Abdias Nascimento no *Quilombismo*. Traria Guerreiro Ramos para discutir Sociologia. Conversaria sobre Serviço Social utilizando Elisabete Pinto, Magali Almeida, Renata Gonçalves, Camila Ferreira, Itamires Alcantara, Juliana Marta Oliveira e Aline Correia, assim como traria Tereza Martins para falar sobre trabalho. Colocaria a questão racial como obrigatória em todas as disciplinas e tentaria promover mais diálogos com a comunidade. Criaria espaços de conversa com os estudantes sobre o currículo-formação, para compreender e avaliar como tem se dado a formação almejada e como ela tem se materializado no cotidiano. Ouviria os anseios, dúvidas, tensionamentos, as demandas dos sujeitos curriculantes constituidores e construtores de conhecimento. Promoveria rodas para pensar, junto aos concluintes, os rumos após a conclusão da graduação.

Em suma, acredito que muitas respostas que as instituições e os autores curriculares precisam estão nos estudantes. A universidade é um espaço contraditório, que expressa, produz e reproduz todas as relações existentes na sociedade, de modo geral. Se antes era um lugar completamente elitizado, hoje, a elitização permanece mais no campo simbólico, nas ideias, no imaginário e na sua estruturação. As pessoas negras e pobres, historicamente excluídas, estão adentrando a universidade. Essa entrada tem mexido não só com a instituição universitária, mas com a organização e o desenvolvimento formativo-curricular. O Serviço Social é a prova disso.

É com base nas problematizações apresentadas no decorrer desta pesquisa que afirmo a inseparabilidade da questão racial do Serviço Social. Não é apenas pelo passado de gênese eugênica e higienista, ou somente por conta de os usuários majoritários dos serviços profissionais serem negros. Quando olhamos para o novo perfil do assistente social divulgado pelo CFESS (2022) ou para a quantidade

predominante de estudantes negros no curso de Serviço Social da UFBA, entendemos a responsabilidade de enfrentamento e promoção de um currículo-formação que tenha a questão racial como fundamento. Ademais, é preciso fazer valer a Lei 10.639/2003, o Parecer n. 3/2004 e a Resolução n. 1/2004 que tratam sobre a obrigatoriedade das Relações Étnico-Raciais nos diferentes níveis de ensino.

À vista disso, não tive, neste trabalho, a pretensão de esgotar o tema, mas de levantar e promover inquietações. Também não sou a mesma pessoa que iniciou esta escrita, fui e continuarei sendo formada a partir desta dissertação, pois o formar-se é contínuo. Este estudo, dessa forma, pode contribuir não apenas com a reestruturação curricular em andamento no curso de Serviço Social da UFBA, mas também para pensar caminhos outros, possibilidades diferentes das que estão colocadas, inclusive para outras instituições.

O Serviço Social nos impõe sempre uma perspectiva antirracista, não há descanso para nós, negros e negras. Estamos sempre lutando contra algo: contra o racismo, contra opressão. Quando pararemos de só lutar, tentar destruir, e passaremos a construir? Eu anseio por um projeto ético-político de construção, no tempo presente.

Magali Almeida (2013, p. 239), certa vez, falou sobre não querer impor a própria posição e disse: “[...] quero ter possibilidades de dialogar e debater, e, nesse debate, disputar o convencimento. Quero convencer, convencer é uma posição política.”. No meu caso, quero, junto a outras pessoas, inicialmente, convencer os meus semelhantes, assistentes sociais negros, isso, por ora, já basta. No entanto, uma pergunta ficou ecoando: “até onde nós, negros e negras assistentes sociais, estamos dispostas e vamos para fazer essa virada?”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M.; SIMIONATTO, I. A situação da pesquisa em Serviço Social no Brasil 1990-1996. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 113-140, 1997. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/07-caderno-abess-n7-a-situacao-da-pesquisa-em-servico-social-201702011419157824980.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.
- ACAYABA, C.; ARCOVERDE, L. Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio. **G1 SP**, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- AGÊNCIA DINO. Quase 34 milhões de pessoas não têm acesso à internet no Brasil, diz pesquisa. **Bem Paraná**, Curitiba, 04 ago. 2022. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/tecnologia/quase-34-milhoes-de-pessoas-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil-diz-pesquisa-276461/>. Acesso em: 10 set. 2022.
- AGUIAR, A. G. de. **Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. O Movimento Negro no Brasil. **Portal Geledés**, [S.l.], Set. 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/?amp=1&gclid=CjwKCAjwvNaYBhA3EiwACgndgr-Qiquv6YZkT7tL_in2MCNu6l6BZ2bDPZ5EtQKJJbJhRxPDeEldtRoCib8QAvD_BwE. Acesso em: 04 out. 2022.
- ALBUQUERQUE, E. M. de. **Avaliação da Técnica de Amostragem “Respondent-Driven Sampling” na estimação de prevalências de doenças transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP, Rio de Janeiro, Fiocruz, 2009. Disponível em: <https://bvssp.icict.fiocruz.br/pdf/Albuquerqueemm.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ALCANTARA, I. L. S. **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.
- ALMEIDA, M. Entrevista com Magali da Silva Almeida. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 231-239, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18263/9504>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- ALMEIDA, M. da S. Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no serviço social. **Argum.**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 32-45, jan./abr. 2017.

ALMEIDA, N. P. **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil.** 2014. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

ALMEIDA, S. D. **A Pós-Graduação em Serviço Social na cidade do Rio de Janeiro: um olhar sobre o silêncio indolente que invisibiliza as relações raciais na produção de conhecimento.** 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

ANI, M. **Uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural Europeu.** [S. l.]: Africa World Press, Inc., 1994. Disponível em: <https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA. In: CARVALHO, C. R. de; NOGUERA, R.; SALES, S. R. (org.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas.** Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013, p. 23-33. (Série Docência.doc; 6).

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.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL (ABESS). Formação Profissional: Trajetórias e Desafios. **Caderno Abess,** n. 7, Cortez, São Paulo, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **História.** Brasília, [20--]. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/historia-7>. Acesso em: 05 set. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Quem somos.** Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/quem-somos-1>. Acesso em: 06 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social.** Vitória: ABEPSS, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação: das universidades federais.** Uberlândia, 2019. Disponível em: https://cristianoalvarenga.com/wp-content/uploads/2019/05/V-Perfil-dos-Estudantes_compressed.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da História, v.6).

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 17-36.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. P. 25-57. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). 6. ed. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Portaria nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 22 dez. 2017. n. 245, Seção 1, p. 35-40. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=35&totalArquivos=416>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.332 de 1983. Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República. Disponível em: http://www.abdias.com.br/atuaacao_parlamentar/deputado_lei.htm. Acesso em: 02 mar. 2022. Autoria de Abdias Nascimento.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 3 de 2004. 2004a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 2004b, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRITO, L. M. de; SANTOS, G. G. dos; RIBEIRO, N. S. S. M. Perspectivas interdisciplinares e horizontes interculturais na formação universitária. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 133-152.

CAMPOS, A. H. M. de. Os nós do currículo: cultura e subjetividades. In: ALVES, R. de C. D. P.; NASCIMENTO, C. O. C. do. (org.). **Formação cultural: sentidos epistemológicos e políticos**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 41-50. (Coleção UNIAFRO; v. 3).

CARDOSO, I. C. da C. *et al.* Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 15-57, 1997. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/03-caderno-abess-n7-proposta-basica-para-o-processo-de-formacao-201702011414494824610.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

CARDOSO, P. F. G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 127, p. 430-455, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/j87K7xkFQgWzfNDGpqr8hnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

CARDOSO, P. F. G. Ética e formação profissional em Serviço Social: do conservadorismo à emancipação. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/JNKRX7Qb55zfDPcB7CJv4bm/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 339 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

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 set. 2022.

CASTRO, Y. P. de. **Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CERIONI, C. **IBGE: População negra é principal vítima de homicídio no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/ibge-populacao-negra-e-principal-vitima-de-homicidio-no-brasil/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

COLEGIADO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL. **Relatório de pesquisa:** Perfil do/a estudante e do/a egresso/a do curso de Serviço Social da UFBA. Salvador, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 10/2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, DF: CFP, 2005. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/lei/codigo-de-etica-cfp?origin=instituicao>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (org.). **Assistentes Sociais no Brasil:** elementos para o estudo do perfil profissional. Brasília, DF: CFESS, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (org.). **Assistentes Sociais no combate ao racismo:** o livro. Brasília, DF: CFESS, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (org.). **Código de Ética do/a Assistente Social:** Lei 8.662/1993 de Regulamentação Profissional. 10. ed. Revista e Atualizada. Brasília, DF: CFESS, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2019CfessCEP-Trilingue-Site.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil:** formação, condições de trabalho e exercício profissional. Brasília: CFESS, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (org.). **Série assistente social no combate ao preconceito:** racismo. Caderno 03. Brasília, DF: CFESS, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Você já conhece a Campanha “Viva sua Identidade”?** Gestão É de batalhas que se vive a vida – 2017/2020. 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1585>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS – 7ª REGIÃO). **Assistente Social:** Ética e Direitos. 5. ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: CRESS, 2008. Disponível em: <etica-e-direitos-volume1.pdf> (cressrj.org.br). Acesso em: 31 out. 2022.

COSTA, G. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual. **Agência Brasil**, Brasília, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CORREIA, A. N. S. **Determinantes do silenciamento da questão étnico-racial no serviço social brasileiro.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

CUNHA JÚNIOR, H. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 89, out. 2008.

DEPIERI, M. A. de L.; GANAKA, C.; BUGNI, R. P. Raça e gênero: as desigualdades no mercado de trabalho brasileiro. **Brasil de Fato**, [S.l.], 16 mar. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/16/raca-e-genero-as-desigualdades-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 05 out. 2022.

DIOP, C. A. As contribuições epistemológicas de Cheikh Anta Diop em um artigo e três entrevistas. In: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS. **Coleção Pensamento Preto: Epistemologias do Renascimento Africano**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2019. p. 47-75. v. 3.

DIOP, C. A. **A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Luanda: Mulemba, 2014.

DIOP, C. A. **The African origin of civilization: myth or reality**. [S. l.]: Lawrence Hill & Co., 1974.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2022.

EL FASI, M. (ed.). **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO, 2010.

ELPIDIO, M. H. Diretrizes curriculares e questão racial: uma batida pulsante na formação profissional. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 519-527, set./dez. 2020.

ESTADÃO CONTEÚDO. IBGE: um quinto dos brasileiros entrou na pandemia sem acesso à internet. **Exame**, [S.l.], 14 abr. 2021. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-sem-acesso-a-internet-em-casa/>. Acesso em: 10 set. 2022.

EURICO, M. C. Da escravidão ao trabalho livre: contribuições para o trabalho do assistente social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 414-427, jul./dez. 2017.

EZE, E. C. A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano. Tradução Marcos Carvalho Lopes. In: EZE, Emmanuel Chukwudi (org.). **Pensamento africano**. Barcelona: Edicons Bellaterra, 2001. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-filosofia-moderna-e-o-colonialismo-africano_-emmanuel-eze.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, C. B. S. **Rompendo o silêncio diante do racismo e do sexismo: um debate interseccional sobre resistências de mulheres negras no âmbito da universidade**. 2018. 118 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em

Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FAUSTINO, M. S. **Por uma educação antirracista: reflexões para a formação profissional em Serviço Social.** 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2022.

FERREIRA, C. M. **O negro na gênese do Serviço Social (Brasil, 1936-1947).** 203 f. Orientador: José Paulo Netto. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FERRUGEM, D. **A racialização como estruturante da questão social: entre silêncios e insurgências na produção de conhecimento em serviço social.** 2022. 126 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10518/2/Tese - Daniela Ferrugem.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FERRUGEM, D.; MACHADO, L. M. de O. Questão social e questão racial na formação em serviço social: debate necessário. **SER Social**, Brasília, v. 25, n. 51, p. 446-463, jul./dez. 2022.

FLAUZINA, A. L. P. As fronteiras raciais do genocídio. **Direito. UnB**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 119-146, jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2021.

FLAUZINA, A. L. P. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro.** 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FRANCO, N. H. R. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães.** 210 f. il. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11019/1/Nanci Franco.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11019/1/Nanci%20Franco.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

LEVANTAMENTO do IBGE estima população atual da Bahia em quase 15 milhões de habitantes. **G1 Bahia**, Salvador, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/08/27/levantamento-do-ibge-estima-populacao-atual-da-bahia-em-quase-15-milhoes-de-habitantes.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2022.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GAIA, R. da S. P.; VITÓRIA, A. da S.; ROQUE, A. T. **Candomblé no Brasil: Resistência Negra na Diáspora Africana**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

GERALDO, E. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cad. AEL**, Campinas, v. 15, n. 27, p. 175-207, 2009. Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/17062019_150835.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

GIACOMINI, S. M. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-110.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, F.; GONÇALVES, G. 94% dos brasileiros reconhecem que pessoas negras têm mais chances de serem abordadas de forma violenta e mortas pela polícia, diz pesquisa. **G1 SP**, São Paulo, 17 jun. 2020. Disponível: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/17/94percent-dos-brasileiros-reconhecem-que-pessoas-negras-tem-mais-chances-de-serem-abordadas-de-forma-violenta-e-mortas-pela-policia-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>. Acesso em: 31 out. 2022.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOUSTON, D. D. **Grandiosos etíopes do antigo império cuxita**. São Paulo: Editora Ananse, 2021.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/t7jmcDg9vPQG3bhmz3WTPCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M. V. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) Assistente Social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. 1. ed. Brasília: CFESS, 2012, p. 33-74. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. n. 41. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2021**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 10 ed. São Paulo: INSTITUTO SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

JACKSON, J. G. **Etiópia e a origem da civilização**. Tradução Kahotep Shemsa Hefen. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: EDUFAL, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOIKE, M. M. dos S. *et al.* Caracterização da área de Serviço Social. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 93-108, 1997a. Disponível em:

<https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-caderno-abess-n7-caracterizacao-da-area-de-servico-social-201702011416235375930.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

KOIKE, M. M. dos S. *et al.* Padrões de qualidade para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Serviço Social. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 77-92, 1997b. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/05-caderno-abess-n7-padroes-de-qualidade-para-autorizacao-e-reconhecimento-de-cursos-de-graduacao-em-servico-social-201702011417596944940.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

KOIKE, M. M. dos S. *et al.* Roteiro para projetos de autorização, reconhecimento e cursos de graduação em Serviço Social. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 109-112, 1997c. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/06-caderno-abess-n7-roteiro-para-projetos-de-autorizacao-reconhecimento-e-cursos-de-graduacao-em-servico-social-201702011418323611670.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

JAMES, G. G. M. **Legado roubado**: a filosofia grega é a filosofia egípcia roubada. São Paulo: Editora Ananse, 2022.

JECUPÉ, K. W. **A Terra do Mil Povos**: História indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

LADSON-BILLINGS, G. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 259-279.

LEITE, R. de C. N. **A formação de si (Bildung) do estudante universitário**. 195 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016.

LEITE, R. de C. N.; RIBEIRO, R. C. M. G. B. O grupo de apoio ao estudante que ingressa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil**: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 79-89.

LEÓN DÍAZ, R. E. **Os reverses da ausência**: as “questões raciais” na produção acadêmica do Serviço Social no Brasil (1936-2013). 2016. 366p. Tese (Doutorado) –

Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, I. C. As propostas pedagógicas do movimento negro no Brasil. **Congr. Intern. Pedagogia Social**, São Paulo, p. 1-16, mar. 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/09.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

LOPES, M. **Congo belga: a brutalidade transformada em genocídio**. 2021. Disponível em: <https://agemt.pucsp.br/noticias/congo-belga-brutalidade-transformada-em-genocidio>. Acesso em: 25 out. 2022.

LUNARDON, J. A. Maconha, Capoeira e Samba: a construção do proibicionismo como uma política de criminalização social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA: ESTADO E DEMOCRACIA EM MUDANÇA NO SÉCULO XXI, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Ufrgs, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/LUNARDON-J.-Maconha-Capoeira-e-Samba-a-constru%C3%A7%C3%A3o-do-proibicionismo-como-uma-pol%C3%ADtica-de-criminaliza%C3%A7%C3%A3o-social.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MACEDO, J. R. **História da África**. 1. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

MACEDO, R. S. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária** – Experiências transingulares com o método em Ciências da Educação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACEDO, R. S. **Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas**. [S. l.]: [20--]. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendizagem-e-formacao-aprofundamentos-e-conexoes-contemporaneas-resumo>. Acesso em: 19 out. 2022.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012a.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 176-183, jun./dez. 2012b.

MACEDO, R. S. Instituintes culturais da experiência formativa: bases para um etnocurrículo. In: ALVES, R. de C. D. P.; NASCIMENTO, C. O. C. do (org.). **Formação cultural: sentidos epistemológicos e políticos**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. (Coleção UNIAFRO, v. 3).

MACEDO, R. S. **Trajatória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida**. Anais... 23ª Reunião Anual da ANPED, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG.

- MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. .2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 ago. 2022.
- MARQUES JUNIOR, J. S. Questão racial e Serviço Social: um olhar sobre sua produção teórica antes e depois de Durban. **Revista Libertas**, v. 13, n. 1, p. 1-23, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18261/9502>. Acesso em: 03 nov, 2022.
- MARTINS, M. S.; MOITA, J. F. G. S. **Formas de Silenciamento do colonialismo e epistemicídio**: apontamentos para o debate. In: SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL: SOCIEDADE, CULTURA, PATRIMÔNIO. Anais... Pontal, 2018. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.
- MARTINS, T. C. S. **Racismo no mercado de trabalho**: limites à participação dos trabalhadores negros na constituição da “questão social” no Brasil. 2012. 222f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10708/1/Tereza_Cristina_Servi%c3%a7oSocial.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.
- MATTOSO, K. de Q. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MENDONÇA, H. Abismo social separa negros e brancos no Brasil desde o parto. **El País**, São Paulo, 20 nov. 2019a. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/19/politica/1574195977_206027.html. Acesso em: 22 mar. 2022.
- MENDONÇA, H. Mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil. **El País**, São Paulo, 13 nov. 2019b. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/politica/1573581512_623918.html. Acesso em: 22 mar. 2022.
- MOKHTAR, G. (ed.). **História geral da África, II: África antiga**. 2. ed. rev. Brasília, UNESCO, 2010.
- MONTEIRO, A. J. J.; FURTADO, L. A. N. Memória e política da educação de negros no Brasil: breve perspectiva entre a colonização e os dias atuais. In: CARVALHO, C. R. de; NOGUERA, R.; SALES, S. R. (org.). **Relações étnico-raciais e educação**: contextos, práticas e pesquisas. Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013. (Série Docência.doc; 6).
- MOORE, C. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Repensando África, v. 3).

MOORE, C. A humanidade contra si mesma. In: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS. **Coleção Pensamento Preto**: Epistemologias do Renascimento Africano. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. p. 161-197. v. 2.

MOORE, C. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOTT, M. L. de B. **A mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988. (Coleção Repensando a História).

MOURA, C. **A imprensa negra em São Paulo**. Edição Fac-Similar, 2002.

MOURA, C. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MOURA, C. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, n. 34, p. 28-38, ago./out. 1994. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/moura/1994/10/racismo.htm> - tr1. Acesso em: 06 nov. 2022.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOUTINHO, K.; CONTI, L. de. Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 1-8, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e322213.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MUNANGA, K. Prefácio. In: MOORE, C. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 13-16.

MUNANGA, K. Prefácio. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do "ser negro"**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. Rio de Janeiro: Educ/fapesp, 2002. p. 9-12.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação (PENESB-RJ). Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NASCIMENTO, A. **Carta de Abdias Nascimento ao Presidente**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-de-abdias-nascimento-ao-presidente/>. Acesso em: 11 out. 2022.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Prefácio de Kabengele Munanga. Textos de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008a. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; v. 1).

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: significados e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, p. 29-54, 2008b. (Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, v. 1).

NASCIMENTO, M. B. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NATIVIDADE, D. R. da; CUNHA JÚNIOR, H. A. Lugar dos negros na educação – da transição do século XIX ao XX. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 25, v. 2, n. 46, p. 16-25, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15180>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NIANE, D. T. (ed.). **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. Brasília: UNESCO, 2010.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

ODA, A. M. G. R. Escravidão e nostalgia no Brasil: o banzo. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 735-761, dezembro, 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/lil-507307>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

OLIVEIRA, J. M. Serviço Social e o silenciamento sobre as questões étnico-raciais. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 385-397, jul./dez. 2017.

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 em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, M. de. A inesperada descoberta de Otávio Ianni sobre preconceito contra descendentes de imigrantes poloneses em Curitiba. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 799-817, set./dez. 2015. Disponível em: Vista do A inesperada descoberta de Otávio Ianni sobre preconceito contra descendentes de imigrantes poloneses em Curitiba (unb.br). Acesso em: 04 out. 2022.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEIXOTO, F. A. **O programa Unesco sobre as relações raciais no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://heritage.bnf.fr/france-bresil/pt-br/programa-unesco-article-~:text=O%20Programa%20Unesco%20sobre%20as%20rela%C3%A7%C3%B5es%20raciais%20no%20Brasil%20tinha,da%20suposta%20aus%C3%A2ncia%20de%20segrega%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em: 04 out. 2022.

PEIXOTO, R. **Das páginas policiais à espetacularização da fé**: as religiões de matrizes africanas ao longo do século XX. 97 f. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Memória Social, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12074/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ROBERTA%20PEIXOTO%20entrega-1-79.pdf?sequence=3>. Acesso em: 20 out. 2022.

PEREIRA, D. V. L.; PINTO, E. A.; BORGES, M. E. S.; OLIVEIRA, J. R. de. **Afirmações éticas e desafios contemporâneos**: breve reflexão sobre a formação profissional. In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2010. Brasília. Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2010.

PINHO, A. Mulheres negras são hoje maior grupo nas universidades públicas do país. **Yahoo! Notícias**, São Paulo, 06 ago. 2021. Disponível em: https://br.noticias.yahoo.com/mulheres-negras-s%C3%A3o-hoje-maior-003200378.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAABr0un7ZCtBpKudx_RGh4iOjNA_uvNi9XdwZV3ITN3D3vyz4RBm3l8qYjNZAv5Um_wyF9lhyWkrLi0VwJCE4aH3CiViP6OSIBwDWVp7bw8q1fDDK_C-bjJVfMUTGXRiPueZZMo_xk9PDDkL1-DXecWteq1F5oqw3e7jKpmb3-WOp. Acesso em: 22 mar. 2022.

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

PINTO, E. A.; BORGES, M. E. S.; PEREIRA, D. L.; SILVA, M. P. M. Transversalidade da questão étnico-racial no processo de implementação do Curso de SS na UFBA. In: **Educação, desenvolvimento humano e responsabilidade social**. V.10. Salvador: Fast Design, 2010, p. 13-34.

QUEIROZ, F. M. de. *et al.* Grupo Temático de Pesquisa Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, geração, sexualidades: breve histórico e desafios. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 14, n. 27, p. 233-241, jan./jun. 2014.

RAAWIYA, A. **Saia da escuridão**. Descobrimo a história preta, 2021.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOS, J. E. M. Nomes do Brasil. **Sua Pesquisa**, São Paulo, 22 jul. 2020. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/nomes_do_brasil.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

RAMOS, S. R.; SANTOS, S. M. M. Movimento estudantil de Serviço Social: parceiro na construção coletiva da formação profissional do(a) Assistente Social brasileiro. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 141-168, 1997. Disponível em: *08-caderno-abess-n7-movimento-estudantil-do-servico-social-201702011419597144220.pdf (abepss.org.br). Acesso em: 31 out. 2022.

RAMOSE, M. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 6-23, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

RIOS, R. R. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 215-249. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

ROCHA, R. da F. **A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em Serviço Social: avanços e desafios**. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

ROSA, S. S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SANTANA, M. M. de; ALCANTARA, I. L. S. Transversalidade étnico-racial no currículo do curso de Serviço Social da UFBA: considerações a partir da percepção docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2018. p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23299>. Acesso em: 30 out. 2022.

SANTIAGO, E. M. **Questão racial e de gênero: abordagens transversais no bacharelado em Serviço Social na Universidade Federal da Bahia**. 2018. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, D. R. Princípios do código de ética do/a assistente social: 25 anos de história. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 451-471, semestral, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/viewFile/14342/14720>. Acesso em: 06 out. 2022.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do "ser negro"**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.

SANTOS, J. S. "**Questão social**": particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção biblioteca básica de serviço social; v. 6).

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Rev. Fam. Ciclos Vida Saúde Contexto Soc.** [online], Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez. 2020. Disponível em:
<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877/pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

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

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. *e-book*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SERAFIM, J. G.; AZEREDO, J. L. de. A (des)criminalização da cultura negra nos Códigos de 1890 e 1940. **Amicus Curiae**, Criciúma, v. 6, n. 6, p. 1-17, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/amicus/article/view/541/533>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, A. L. de B. *et al.* Importância da extensão universitária na formação profissional: Projeto Canudos. **Revista de Enfermagem**, online, v. 13, p. 1-8, 2019.

SILVA, A. P. P. da. **O contrário de casa grande não é senzala. É quilombo!** A categoria práxis negra no pensamento de Clóvis Moura. 2017. 291 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2017.

SILVA, R. P. da. Trauma Cultural e sofrimento social: do banzo às consequências psíquicas do racismo para o negro. In: Simpósio Nacional de História, 29, 2017, Brasília. **Anais...** Disponível em: <
http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488493521_ARQUIVO_Trauma_socialesofreimentocultural.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SILVA, S. R. V. da; FAGUNDES, G. Clóvis Moura e a questão social no Brasil. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 222-231, maio/ago. 2022.

SILVA, T. D. **Ação afirmativa e população negra na educação superior**: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. (Série Texto para Discussão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Disponível em:
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, C. C. M. **Mulher Negra na Bahia no Século XIX**. Salvador: EDUNEB, 2006.

SOARES, K. da S. **Como nos tornamos universitários? A experiência do primeiro ano e o senso de pertencimento à universidade**. 2021. 37 f. Monografia (Bacharelado) – Graduação em Administração, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

SOUZA, D. K. R. de.; ORTEGAL, L. Epistemologias da igualdade: entrevista com Magali Almeida. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 428-438, jul./dez. 2017.

SOUZA, F. Memória e *performance* nas culturas afro-brasileiras. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 30-39.

SOUZA, G. K. A. de; SANTOS, D. B. R. Da afiliação à permanência: o protagonismo da iniciação científica. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da Vida Estudantil**: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 153-171.

SOUZA, J. E. L. de. **Sonhos da diamba, controles do cotidiano**: uma história da criminalização da maconha no Brasil. Salvador: EDUFBA: CETAD/UFBA, 2015. (Coleção drogas: clínica e cultura).

SOUZA, T. de. Mercado de trabalho ainda é rígido com mulheres que são mães. **Correio Braziliense**, Brasília, 09 maio 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2021/05/4923276-mercado-de-trabalho-ainda-e-rigido-com-mulheres-que-sao-maes.html>. Acesso em: 14 out. 2022.

TAVARES, M. S. Transversalizando gênero e raça no curso de serviço social da UFBA: avanços, resistências e desafios. In: SEMINARIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL, 21., 2015, Mazatlán, México. **Anais [...]**. Mazatlán, México, 2015.

TOMAZETTE, M. A contribuição metodológica de Max Weber para a pesquisa em ciências sociais. **Revista Universitas Jus**, Brasília, v. 17, p. 1-30, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/614>. Acesso em: 09 maio 2022.

UMA EM CADA 5 pessoas na Bahia se declara preta, aponta IBGE. **G1 Bahia**, Salvador, 22 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/05/22/uma-em-cada-5-pessoas-na-bahia-se-declara-preta-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH). Departamento de Psicologia. **Bacharelado em Serviço Social**. Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social III**. Salvador, 2015a. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsc_04.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Gestão e Serviço Social**. Salvador, 2015b. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsc_01.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Oficina de Planejamento do Trabalho Profissional**. Salvador, 2015c. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsb_93.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **O Serviço Social e a Questão Social**. Salvador, 2015d. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsb_82.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Política Social e Questão Social no Brasil**. Salvador, 2015e. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsb_91.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Psicologia Social**. Salvador, 2015f. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsb_80.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Serviço Social e Processos de Trabalho II**. Salvador, 2015g. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsb_84_4_5.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Trabalho e Sociabilidade**. Salvador, 2015h. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsb_81.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência Acadêmica. Secretaria Geral dos Cursos. Disciplinas. **Trabalho Profissional, Estado, Mercado e Terceiro Setor**. Salvador, 2015i. Disponível em: https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ipsb_90.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

VASCONCELOS, C. Atlas da Violência 2020: Número de homicídios de pessoas negras cresce 11,5% em onze anos; o dos demais cai 13%. **El País**, [S. l.], 27 ago. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VASCONCELOS, L.; SANTOS, G. SAMPAIO, S. M. R. Justiça Cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 247-270.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação superior: Projeto Político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tjB6mUL_WBsC&oi=fnd&pg=PA13&dq=projeto+pol%C3%ADtico+pedag%C3%B3gico&ots=pVdBzB_AbP&sig=YJOj8-nFpxbTSEGxnmbw2kNPVky-v=onepage&q=projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico&f=false. Acesso em: 31 out. 2022.

VILLELA, G. Lei de 1941 considera ociosidade crime e pune 'vadiagem' com prisão de 3 meses. **O Globo**, Rio de Janeiro, 04 dez. 2014. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crime-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses-14738298>. Acesso em: 20 out. 2022.

WILSON, A. N. **A falsificação da consciência africana: história eurocêntrica, psiquiatria e política da supremacia branca**. Prefácio Vanessa Andrade. Tradução Kanda Ìmárale e Zaus Kush. São Paulo: Editora Poder Afrikano, 2021.

WILSON, A. N. **Despertando o gênio natural da criança preta**. [S. l.]: Editora Poder Afrikano, 2022.

WOODSON, C. G. **A (des)educação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

APÊNDICE A – Roteiro-guia para entrevista com discentes do curso de Serviço Social de instituição federal de ensino

Os tópicos e as perguntas abaixo têm o objetivo de guiar a pesquisadora no decorrer da entrevista. Eles não serão lidos ou seguidos à risca, mas sim utilizados para lembrança de conteúdo a ser conversado.

SOBRE INGRESSO:

- Você identifica a abordagem da questão racial durante o seu período escolar no ensino fundamental e médio? Se sim, como foi essa experiência para você?
- Você identifica a abordagem da questão racial na família e na sua comunidade? Se sim, como foi essa experiência para você?
- Ao ingressar na universidade você já tinha alguma noção sobre a questão racial?
- Conte-me um pouco sobre os motivos que te levaram a escolher o curso de Serviço Social da UFBA.
- Você ingressou na universidade pelo sistema de cotas? Se sim, por qual critério?
- De quando você ingressou até o momento, como está sendo a sua formação na universidade, levando em conta aspectos dentro e fora do curso?

FORMAÇÃO UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- O que você acha mais relevante, mais importante na sua formação? O que você acha mais fraco? O que você acrescentaria ou mudaria na formação?
- Quais temáticas você considera como primordiais para a sua formação?
- Quais você considera desnecessárias?
- Você considera que a temática racial é valorizada na universidade? E as pessoas que trazem ou demandam essa temática são valorizadas?

FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SOBRE A PESSOA

- 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? De que forma?

- Se pudesse mudar algo no currículo do curso, o que mudaria?
- Você já leu ou procurou saber coisas como ementas, disciplinas, bibliografias do currículo do curso?
- Você já cursou alguma disciplina sobre a Questão étnico-racial, seja optativa seja obrigatória, durante sua graduação em Serviço Social?
- Você já participou de eventos do Serviço Social e fora dele durante sua graduação sobre questão étnico-racial?
- Já participou de algum grupo/projeto de pesquisa, extensão, que envolvia questão étnico-racial direta ou indiretamente?
- Durante a sua formação, você já participou de atividades extracurricular, complementar, etc. que abordasse principal ou secundariamente questão étnico-racial, relações raciais, racismo e/ou raça?
- Você estudou temas e autores negros durante a sua formação? Fale sobre essa experiência. Você consegue se reconhecer nesse currículo, nessa formação?
- 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?
- Qual é o papel da universidade? Qual é o papel dos estudantes? Qual é o papel do corpo docente?

FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SOBRE A INSTITUIÇÃO

- O que você pensa quando eu falo sobre Serviço Social e raça/racismo?
- Como e quando você viu a questão étnico-racial sendo abordada no curso de Serviço Social?

- Em algum momento da sua formação, você já ouviu e/ou leu sobre questão étnico-racial, raça, racismo, relações raciais no curso de Serviço Social da UFBA? Se sim, o quê? O que você pensa sobre isso?
- Você já ouviu/leu sobre questão étnico-racial/relações raciais/racismo/raça em alguma disciplina ofertada pelo curso de Serviço Social da UFBA? Se sim, o quê? Quais disciplinas?
- Você já ouviu/leu sobre questão étnico-racial/relações raciais/racismo/raça por parte de alguma professora do curso de Serviço Social da UFBA? Se sim, em quais disciplinas e em quais contextos?
- O que acha da abordagem do curso de Serviço Social da UFBA sobre a questão étnico-racial? E pelas professoras?
- Qual viés você percebe o tratamento dado à questão no curso? O foco da discussão é, geralmente, no negro, ou fala-se do branco, do que as pessoas chamam da branquitude também?
- Você se encontra em qual semestre? Já pegou a disciplina de estágio? Se sim, você ouviu falar em algum termo ou conceito que falei antes?
- O que acha da disciplina de Diversidade de Gênero, Raça e etnia no contexto dos direitos humanos presente no currículo? Pelo título, o que se espera desta disciplina?
- Existe alguma disciplina no curso de Serviço Social que você acha importante a inserção da questão étnico-racial? Em quais disciplinas e por quê?
- Para você, a questão étnico-racial está inserida no chamado projeto ético-político do Serviço Social?
- Para você, a questão étnico-racial está inserida no chamado trabalho profissional do assistente social?
- Escolha o nome de algum intelectual pardo/preto (negro) que você consideraria importante ter no Serviço Social para ser o seu pseudônimo para esta entrevista.
- Se você tivesse a oportunidade de participar de uma reunião do NDE e pudesse criticar ou sugerir algo para o currículo e a formação no curso de Serviço Social da UFBA, o que você falaria?

Dados de identificação

Nome:

Idade:

Cor/raça:

Gênero:

Orientação sexual:

Religião:

Semestre atual:

Semestre de ingresso:

Em qual cidade você nasceu?

Renda salarial média familiar:

Possui ocupação remunerada? Se sim, qual?

Participa de algum coletivo, organização, movimento? Se sim, qual?

Cursou o ensino fundamental e médio em escola pública ou privada?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezada participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Compreensões estudantis acerca da questão étnico-racial no currículo-formação em Serviço Social**”, desenvolvida por **Carolina Barros Santos Farias**, discente de Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da **Professora Dr^a. Georgina Gonçalves dos Santos**.

Sobre o objetivo central

O objetivo central do estudo é: compreender como a questão étnico-racial é abordada no currículo e na formação do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Porque o participante está sendo convidado

Você está sendo convidado(a) por ser estudante de graduação do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia.

Sua participação é voluntária e não remunerada, isto é, ela não é obrigatória e você não receberá nenhuma quantia em dinheiro ou equivalentes para participação na pesquisa. Você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, o material será armazenado em local seguro, com acesso único da pesquisadora responsável e orientadora.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá

ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

Para que não haja possibilidade de identificação, o nome do entrevistado será substituído por nomes fictícios, cuja relação é impossibilitada. Além da omissão de dados que facilitem a identificação do coparticipante.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em ser entrevistado(a).

A entrevista será gravada via som e/ou imagem

Tempo de duração da entrevista

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente duas horas, podendo ser aumentado ou diminuído. Há a possibilidade de realizar a entrevista em duas partes, dividida em dois dias, bem como retornar para o participante, caso a pesquisadora sinta a necessidade de obter mais informações para a pesquisa.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As entrevistas serão transcritas e juntamente com os arquivos de áudio e imagem serão armazenadas em arquivos digitais, cujo acesso será restrito a pesquisadora e a orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por um período de 5 anos, conforme Resolução 466/12, e posteriormente será destruído.

Benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos coparticipantes da pesquisa

Os benefícios da pesquisa serão diretos, pois ajudarão os próprios docentes e discentes do curso de Serviço Social da UFBA a compreender como a questão étnico-racial é abordada no currículo e na formação. Isto é, contribuirá nas discussões e poderá servir de embasamento para análises da construção curricular relacionadas a questão étnico-racial no curso. E serão indiretos pois contribuirão no entendimento da abordagem da questão étnico-racial pelo Serviço Social de forma geral, a partir dos seus documentos normativos e diretivos.

Previsão de riscos ou desconfortos

Os riscos de participação na pesquisa são de constrangimento durante a entrevista, de relatar informações confidenciais, além do vazamento de informações. Há também risco de danos emocionais devido a explicitação e lembranças de acontecimentos, ademais da possível afetação da temática na vida e história do entrevistado. Por ter formação em Serviço Social, a pesquisadora se considera apta para condução da entrevista de maneira assertiva, assim, caso os entrevistados demonstrem sofrimento ou incômodo nos relatos, a entrevista será interrompida e prestada assistência imediata aos participantes da pesquisa.

As entrevistas serão realizadas de forma individual, em local reservado distante da universidade, e para garantir o sigilo e anonimato serão utilizados nomes fictícios e/ou de personagens negros históricos para substituição dos nomes verdadeiros na pesquisa, ademais do ocultamento de informações que possam identificar os participantes. Os dados coletados em formato de imagem, som e transcrição serão guardados em arquivo digital com senha por um período de cinco anos, aos quais só a pesquisadora e a orientadora terão acesso, após isso os arquivos serão excluídos permanentemente.

Caso o participante da pesquisa declare constrangimento, a entrevista será suspensa imediatamente para o devido esclarecimento das dúvidas do entrevistado, com a releitura do TCLE. Após a concordância do participante, a entrevista será reiniciada. E, se alegar desistência, a entrevista será encerrada, e as imagens e sons serão excluídos.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em artigos científicos e na dissertação, com possibilidade de palestra dirigida ao público participante. A dissertação será enviada via e-mail a todos os participantes da entrevista.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

É necessário que todas as páginas sejam rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas na última página.

A via do TCLE do participante da pesquisa contendo ambas assinaturas deverá ser guardada pelo participante em meio digital. Caso seja preferível via impressa, será garantido o envio do documento assinado ao entrevistado, como orientado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em 09 de maio de 2020.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do coparticipante da pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA

Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, 4ª andar, sala 432-437

Canela, Salvador, Bahia, CEP: 40110-060

Tel.: (71) 3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel.: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-mail: conep@saude.gov.br

Nome e assinatura da Pesquisadora responsável

Contato da pesquisadora responsável – Carolina Barros Santos Farias

Tel.: 71 99270-9314 E-mail: carolinab.25@hotmail.com

Endereço: Rua Leão Diniz, n. 31, Estrada das Barreiras, Salvador/Bahia, CEP: 41.195-830

SALVADOR, 19 de outubro de 2021

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. E concordo em participar.

Nome e assinatura do participante:

Declaro que concordo com a gravação de imagem e som.

Nome e assinatura do participante:

APÊNDICE C – Ancestrais não morrem: breve resumo de vidas negras presentes

SERERÊ

morrer não é ir além
mas ali
tirar férias de si
(Lande Onawale)

CAROLINA MARIA DE JESUS

Carolina nasceu em 1914, no estado de Minas Gerais. Em São Paulo foi trabalhadora doméstica e catadora de papel. Escritora da realidade, ela registrava seu cotidiano na favela do Canindé e em 1960 publicou *Quarto de Despejo* uma das obras mais duras sobre a vida de negros e pobres nesse território.

Quem melhor que Carolina Maria de Jesus para falar sobre as questões social e racial brasileiras? Carolina é intelectual, escritora, retrato das condições dos negros nesta diáspora, mas, sobretudo, espelho da memória e força de todo um povo. Carolina é gigante!

Fonte: Brasil Escola.



IVONE LARA



Dona Ivone Lara veio ao mundo em 13 de abril de 1921, filha de D. Emerentina e seu João, foi enfermeira e assistente social, mas foi pelo samba que ela ficou conhecida. Se destacou como enredo da Escola de Samba Império Serrano, em 2012, e deixou essa terra em 2018, aos 97 anos. Seja na profissão ou no samba, Dona Ivone Lara nos transmite um legado imenso. Na vida, no samba!

Fonte: Arquivo pessoal.

MÃE STELLA DE OXÓSSI

Nasceu em 2 de maio de 1925, em Salvador/Bahia. Ela renasceu como Odé Kayode em 1939, aos 14 anos, quando se iniciou no candomblé. Em 19 de março de 1976 foi escolhida para ser a quinta Iyalorixá do terreiro de candomblé, nação Ketu, *Ilê Axé Opô Afonjá*, um dos mais tradicionais da Bahia. Mãe Stella também foi escritora. Hoje suas palavras continuam ecoando e mostrando que meu tempo, que o nosso tempo é agora!



Fonte: Site da APUB (2018).

AUDRE LORDE

Mulher negra, lésbica, mãe, escritora, poeta. Audre foi e é muitas coisas. Ela nasceu na diáspora norte-americana, nos Estados Unidos, em 1934. Foi ativista pelos direitos



civis e pautou desde cedo as especificidades das mulheres negras lésbicas. Audre nos ensina a ter coragem e a transformar os nossos silêncios em linguagem e ação. Que tenhamos bravura para romper com os nossos silêncios, apesar do medo, como Audre fez e nos inspirou a fazer.

Fonte: Dagmar Schulz, Universidade Livre de Berlim

MAKOTA VALDINA PINTO

Valdina nasceu em 15 de outubro de 1943, também em Salvador. Foi uma exímia educadora e militante pela cultura e história do povo negro. Estudiosa da cosmogonia Bantu, é confirmada como Makota do terreiro Tanuri Junsara, nação Congo-Angola, em 1975, onde renasce como Makota Zimewaanga. Ela é anciã. Eu a ouço em cada ensinamento, em cada cantiga, em cada resgate feito da história do nosso povo, da história dos povos Bantu.

Eu reverencio a sua existência, minha Kota! *Nzambi ua kuatesa* por sua vida, *bakulo!*



Fonte: Assessoria.



Maria Beatriz Nascimento



Fonte: Arquivo Nacional.

MARIA BEATRIZ NASCIMENTO

Nascida em 12 de julho de 1942, quilombola de Aracaju/Sergipe, mãe, historiadora, poeta: uma mulher preta! Beatriz Nascimento foi múltipla, possível. Graduada em História, foi militante e pesquisadora independente dos modos de vida alternativos do nosso povo, os quilombos. É uma das principais intelectuais sobre a formação dos quilombos no Brasil. Vítima de feminicídio, em 1995, Beatriz se despediu dos vivos e agora nos cuida e (ori)enta do sererê. É uma *bakulo*, uma possibilidade de (re)conhecimento e força nesses tempos de destruição.

WINNIE MANDELA

Nasceu em 1936 como Nomzamo Winifred Zanyiwe Madikizela, na província do Cabo Oriental, na África do Sul, mas ficou conhecida como Winnie Mandela. Foi a primeira assistente social negra do país. Winnie lutou ativa e radicalmente pela liberdade sul-africana, contra o apartheid e a supremacia branca. Foi uma ativista e líder, a Mãe da Nação Africana. Assim como o significado do seu nome Nomzamo (aquela que tenta), Winnie Mandela nunca desistiu. É uma guerreira, incansável!



Fonte: Folha de São Paulo.