



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



JULIANA MARTA SANTOS DE OLIVEIRA

**A TRANSVERSALIDADE DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Salvador
2015

JULIANA MARTA SANTOS DE OLIVEIRA

**A TRANSVERSALIDADE DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

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

Área de concentração: Gestão, Formação e Universidade.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Alves

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Aparecida Pinto

Salvador
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Universitária de Saúde, Sistema de Bibliotecas da UFBA

O48 Oliveira, Juliana Marta Santos de,

A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais brasileiras / Juliana Marta Santos de Oliveira. - Salvador, 2015.

129 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus.

Coorientadora: Pra. Dra. Elisabete Aparecida Pinto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, 2015.

1. Universidade e faculdades públicas - Brasil. 2. Serviço social - Currículo - Questões étnicas. 3. Serviço social - Currículo - Questões raciais. 4. Assistentes sociais - Formação. I. Jesus, Rita de Cassia Dias Pereira de. II. Pinto, Elisabete Aparecida. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. IV. Título.

CDU: 378.016

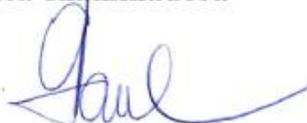
JULIANA MARTA SANTOS DE OLIVEIRA

**A TRANSVERSALIDADE DA QUESTÃO ÉTNICO- RACIAL
NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
BRASILEIRAS**

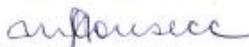
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de setembro de 2015.

Banca examinadora



Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos



Profa. Dra. Maria Goretti da Fonseca Cavalcante



Profa. Dra. Valéria dos Santos Noronha Miranda

A Anthony Kayodê que acompanhou cada dia dessa jornada desde a sua vida intrauterina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos Irmãos de luz, aos Orixás e à minha mãe Oxum por terem permitido vivenciar essa experiência. É preciso ter fé!

Agradeço ao meu filho Anthony Kayodê, que com sua leveza infantil, entendendo quando eu dizia que a “mamãe está estudando!” e vinha junto a mim, riscando, rabiscando meus textos e livros. Dando-me beijos e abraços acalentadores de toda a tensão e *stress*. Eu te amo.

À minha mãe Alda, mulher guerreira, meu referencial, meu norte, meu chão. Apoiou-me sempre e, em especial, a cada dia dessa jornada, desde que isso era ainda um projeto de sonho, dando-me injeção de ânimo, orações e palavras de conforto tão necessárias nesses dois anos.

Ao meu pai Julio Roberto, que me tem como espelho de dedicação a vida acadêmica e em versos me diz: “é que o Zé põe a boca no mundo/ ele faz um discurso profundo/ ele quer ver o bem da favela/ Está nascendo um novo líder”. Valeu pai.

À minha irmã Mariana Constância e meus sobrinhos Luana e Fabinho, todo o meu amor, e agradecimento por me apoiarem, incentivarem e nos momentos mais tensos possibilitarem atividades divertidas e relaxantes.

Ao meu esposo Mário Pam, apoiador incansável, flexível nos momentos de tensão, generoso, habilidoso em criar estratégias que me tranquilizassem, sem eu perceber que estava sendo conduzida para isso. E que reforça minhas baterias diariamente dizendo: “Você vai conseguir! Você é cabeça! Você é meu exemplo”, muito obrigada.

Às minhas orientadoras, professoras doutoras Rita de Cássia Pereira Alves e Elisabete Aparecida Pinto mulheres negras das quais muito me orgulho e que trilharam caminhos belíssimos e empoderados nas suas carreiras acadêmicas e políticas. Todo o meu agradecimento, meu carinho e eterno obrigada por me acompanharem nessa jornada, dedicarem seus preciosos tempos, e apoiarem minhas escolhas.

A toda a minha família, aos meus avôs (*in memoriam*) tias, tios, primos, primas, cunhados, sobrinhos, meu muito obrigada e, em especial, à minha prima, Ane Cleide, companheira e conselheira do meu percurso acadêmico desde a graduação.

À minha querida bolsista Rafaela Freitas, estudante de perfil científico nato e crítico, que me auxiliou na coleta de dados para a realização desta dissertação.

À minha querida e inquieta chefe, Pró-reitora Cássia Maciel pelo entendimento da importância desse momento para o meu percurso acadêmico e profissional. Disponibilizando-me fugas e ausências às vezes incontornáveis.

À minha amiga Prof^a Dr^a Iole Vanin, que com sensibilidade e afeto me proferia palavras de incentivo e segurança nos muitos momentos de desabafo.

À minha amiga Alcione Oliveira, todo o meu carinho e afeto. Companheira que me acolheu, quando ainda era aluna especial, grávida, cheia de enjoos e inseguranças sobre a escolha de fazer mestrado naquela conjuntura. Deu-me força, orientação e segurou minha mão nos momentos mais difíceis em sala. Como foi bom lhe reencontrar e construir essa amizade!

Às minhas amigas assistentes sociais, mulheres negras e guerreiras que lutam pela implementação de uma práxis profissional referenciada por perspectivas étnico-raciais. Karla, Daniela, Gilmar, Valdeluce, Thaise, Eudenice, Zizelda, Gilsilene, Márcia Correia, Maíra, nossas reuniões são seções do CRESS e do CFESS!

Às companheiras do NEPGREG (Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero, Raça/Etnia e Geração) grupo de pesquisa que muito me orgulha fazer parte e que retornarei em breve às atividades.



Sankofa. O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou idéias filosóficas. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar.

(Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano VII, N°XIV, Dezembro/2014).

OLIVEIRA, Juliana Marta Santos de. **A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais brasileiras.** 129p. il. Dissertação (Mestrado Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar um dos elementos que envolvem o processo de formação em Serviço Social: o currículo. Assim, a partir do levantamento realizado dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos currículos, identificar na matriz curricular a existência de disciplinas específicas que abordem a questão racial com toda a sua complexidade e variações. A hipótese primária deste trabalho é de que o racismo permeia e define todas as relações sociais no país, desta forma, o Serviço Social e os Assistentes Sociais não podem ser percebidos fora do prisma mais amplo desse contexto social alienante. Esse profissional é resultado da “formação escolar, de sua vida na sociedade e de sua prática dentro da profissão em suas múltiplas atividades” (Pinto, 2003b). Esta realidade tem um impacto negativo na produção do conhecimento na área, bem como, na ausência do debate no paradigma e teorias que alicerçam a profissão. Dentre as categorias de análise da realidade social destacamos a questão social por ser entendida como a própria razão da existência e surgimento do Serviço Social enquanto profissão. Assim, acreditamos que o conceito de questão social mais frequentemente utilizado pelo Serviço Social não inclui os processos históricos que envolvem a população negra. Defendemos, portanto, conforme a perspectiva de Octávio Ianni a existência de uma questão social latente a partir do Brasil Colônia, não podendo a questão racial ser entendida como umas das expressões da questão social. Quanto ao marxismo – teoria que embasa a profissão – foi adulterado e mascarado numa determinação de classe, mas na realidade abre a possibilidade de pensar raça/etnia sem hierarquização. Na verdade, essas foram consideradas variáveis condicionantes para inserção e transversalização das categorias raça/etnia nos currículos. Os dados coletados através das análises das matrizes curriculares dos cursos de Serviço Social das agências de ensino federais reafirmam nossas hipóteses.

Palavras-chave: Universidade – Currículo – Raça/etnia – Formação – Assistente social.

OLIVEIRA, Juliana Marta Santos de. **The mainstreaming of ethnic and racial issues in the curricula of undergraduate courses in Social Work from the Brazilian federal universities.** 129p. Il. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies about University) – Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze one of several elements that involve the formation process in Social Service: the curriculum. Therefore, as of search realized by the Political Pedagogical Project (PPP) and the curricula, to identify, in curricular matrix the existence of specific disciplines that treat the race issue, with all its complexity and variations. The primary hypothesis of this study is that racism defines and permeates all social relations in the country, so, the Social Service and the Social Care Workers can't be perceived outside the broader prism of this alienating social context. This worker is a result of "scholastic formation, his life in society and his practice within the profession in its multiple activities" (Pinto 2003b). This situation has a negative impact on the knowledge production in the area, as well as, in the absence of debate on the paradigm and theories that underpin the profession. Among the categories of analysis of social reality, we highlight the social issues because we understand how the own reason for the existence and advent of social service as a profession. Thus, we believe that the concept of social issue most often used by the Social Service doesn't include the historical processes involving the black population.

We advocate, therefore, according to the prospect of Octavio Ianni, the existence of a latent social issue from colonial Brazil; the racial issue can't be understood like one of the expressions of the social question. As for Marxism - theory that underlies the profession – it has been tampered and masked in a determination of class, but in reality It opens the possibility of thinking race/ethnicity without hierarchy. Indeed, it has been considered conditioning variables for insertion and transversalization of categories race/ethnicity in the curriculum. Service courses of the Federal Education Agencies reaffirm our hypotheses.

Keys Word: University – curriculum - race/ethnicity – formation - Social Workers

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Distribuição de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior no Brasil, por região.....	80
Gráfico 2	Distribuição das datas de criação dos Cursos de Serviço Social, em anos.....	81
Gráfico 3	Distribuição de Instituições Públicas Federais no Brasil que ofertam o curso de graduação em Serviço Social, por região.....	82
Gráfico 4	Disponibilidade de PPP's nos cursos de Serviço Social.....	83
Gráfico 5	Disponibilidade de PPP do curso de Serviço Social, por região.....	84
Diagrama 1	Disponibilidade de Matriz Curricular ou PPP's do curso de Serviço Social no site das IFES	85
Gráfico 6	Disponibilidade de Matriz Curricular do curso de Serviço Social.....	86
Gráfico 7	Disponibilidade de Matriz Curricular dos cursos de Serviço Social, por região.....	86
Gráfico 8	Distribuição dos anos de publicação dos PPP's das IFES, por região.....	87
Gráfico 9	Oferta de componentes curriculares que abordam Raça/ Etnia.....	88
Gráfico 10	Oferta de componentes curriculares que abordam Raça/ Etnia, por região...	88
Quadro 1	IFES e disciplinas que abordam temáticas étnico-raciais.....	89
Quadro 2	Terminologia Utilizada nas Ementas como referência à temática Raça/Etnia	92
Gráfico 11	Distribuição das datas de criação dos cursos de Serviço Social na região Norte, em anos.....	106
Gráfico 12	Distribuição das datas de criação dos cursos de Serviço Social na região Nordeste, em anos.....	107
Gráfico 13	Distribuição das datas de criação dos cursos de Serviço Social na região Centro-Oeste, em anos.....	108
Gráfico 14	Distribuição das datas de criação dos cursos de Serviço Social na região Sudeste, em anos.....	109
Gráfico 15	Distribuição das datas de criação dos cursos de Serviço Social na região Sul, em anos.....	110

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Proporção entre as instituições públicas federais de ensino superior que ofertam o curso de serviço social e as instituições públicas federais de ensino superior brasileira, por região.....	83
TABELA 2	Oferta de componentes curriculares que abarcam Raça/Etnia.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPESS	Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
E-MEC	Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação do MEC
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Ceará
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFAC	Universidade Federal Do Acre
UFAL	Universidade Federal De Alagoas
UFAM	Universidade Federal Do Amazonas
UFABC	Fundação Universidade Federal Do ABC
UFBA	Universidade Federal Da Bahia
UFC	Universidade Federal Do Ceará
UFCA	Universidade Federal Do Cariri
UFCG	Universidade Federal De Campina Grande
UFCSPA	Fundação Universidade Federal De Ciências Da Saúde De Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural Do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal Do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal Da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal De Goiás
UFGD	Fundação Universidade Federal Da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal De Juiz De Fora
UFLA	Universidade Federal De Lavras
UFMA	Universidade Federal Do Maranhão
UFMG	Universidade Federal De Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
UFMT	Universidade Federal De Mato Grosso
UFOB	Universidade Federal Do Oeste Da Bahia
UFOP	Universidade Federal De Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal Do Oeste Do Pará
UFPA	Universidade Federal Do Pará
UFPB	Universidade Federal Da Paraíba
UFPE	Universidade Federal De Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal De Pelotas
UFPI	Universidade Federal Do Piauí
UFPR	Universidade Federal Do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural Da Amazônia
UFRB	Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal Do Rio De Janeiro
UFRN	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural De Pernambuco
UFRR	Universidade Federal De Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
UFS	Universidade Federal De Sergipe
UFSB	Universidade Federal Do Sul Da Bahia
UFSC	Universidade Federal De Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal De São Carlos
UFSJ	Universidade Federal De São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal De Santa Maria
UFT	Fundação Universidade Federal Do Tocantins
UFTM	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal De Uberlândia
UFV	Universidade Federal De Viçosa
UFVJM	Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri
UNB	Universidade De Brasília
UNIFAL-MG	Universidade Federal De Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal Do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal De Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal De São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal Do Sul E Sudeste Do Pará
UNILA	Universidade Federal Da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal Do Pampa
UNIRIO	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro
UNIVASF	Fundação Universidade Federal Do Vale Do São Francisco
UNIR	Fundação Universidade Federal De Rondônia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 PROPÓSITOS E OBJETIVOS.....	16
1.2 TEMA: TRANSVERSALIDADE DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL.....	17
1.3 AS TESES DA DISSERTAÇÃO.....	29
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS TEORIAS QUE ORIENTARAM O SERVIÇO SOCIAL E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL.....	31
1.5 A ETNOPESQUISA COMO DEMARCADOR METODOLÓGICO	36
1.5.1 O processo de coleta de dados	38
1.6 GUIANDO O LEITOR	39
2 CAPÍTULO: A QUESTÃO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL NO CONTEXTO DO SERVIÇO SOCIAL AS BASES HISTÓRICAS.....	40
2.1 INTRODUÇÃO.....	40
2.2 UMA QUESTÃO RACIAL ANTES DA QUESTÃO SOCIAL?.....	43
2.3 UMA QUESTÃO SOCIAL DEPOIS DA QUESTÃO RACIAL NO ÂMBITO DO SERVIÇO SOCIAL.....	47
3 CAPÍTULO: NA CARONA DO MARXISMO: O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL VISTO PELA PERSPECTIVA MARXISTA.....	53
3.1 INTRODUÇÃO.....	53
3.2 A QUESTÃO RACIAL NA HISTÓRIA DO MARXISMO.....	53
3.3. O MARXISMO À BRASILEIRA.....	61
3.4 SOB O OLHAR DE UM PENSADOR NEGRO.....	65
4 CAPÍTULO: A TEORIA DO CURRÍCULO E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	70
5 CAPÍTULO: OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DAS IFES.....	79
5.1 INTRODUÇÃO.....	79
5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS IFES BRASILEIRAS E OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL.....	80
5.3 RAÇA/ETNIA NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	105
APÊNDICE A.....	105
APÊNDICE B.....	106
APÊNDICE C.....	111
APÊNDICE D.....	112
APÊNDICE E.....	114
APÊNDICE F.....	115
APÊNDICE G.....	116
APÊNDICE H.....	117
ANEXOS.....	121
ANEXO A.....	121
ANEXO B.....	124

1 INTRODUÇÃO

Entre as estruturas objetivas que modelaram nosso *habitus*, enquadrando as nossas práticas sociais e as estruturas sociais atuais nas quais estamos inseridos por nossas profissões e nossas culturas, há uma relação dialética e dialógica que se estabelece por meio da *práxis* e do projeto individual e coletivo. (BABIER, 2001 *apud* MACEDO).

1.1 PROPÓSITOS E OBJETIVOS

A realização deste trabalho tem como objetivo superior referenciar a luta histórica da população negra, tendo como expectativa um futuro mais humano aos homens e mulheres negros a partir de uma perspectiva ético-política que contemple multirreferencialmente temas caros sobre a história e aspectos culturais do povo negro brasileiro e da Diáspora.

A pesquisa e a produção do conhecimento são caminhos para saber e fazer saber de si, isto é, uma das formas de conquistar o reconhecimento político da existência de situações racistas e implementar políticas sociais públicas e privadas que combatam as situações discriminatórias descritas na vida e nas histórias das mulheres negras, presentes ou não neste texto.

É difícil a qualquer ser humano dar as costas a própria biografia às suas experiências de vida e às consequências delas para a formação do que o constitui como indivíduo, “àquilo que o torna o que é”. [...] Estas características fazem da implicação um marco diferenciador desta abordagem. Isto me permite exercitar a simultaneidade existente em todo ato formativo, pois ao tempo em que implico o outro que vivencia comigo a experiência, sou também implicada por ele na situação na qual interagimos. [...] Confere ao estudo a natureza de uma pesquisa implicada, interessada, intencional, política, pois, eu, como pesquisadora, insiro-me e me afeto pela problemática objeto do meu estudo. Por outro lado, em diferentes medidas é a experiência de muitos outros indivíduos em busca da constituição de sua identidade. [...] Por se interpenetrarem sujeito-objeto ganham uma dimensão ontológica mais alargada, o que termina por inscrevê-lo no âmbito de uma problemática social mais ampla que trata da exclusão/inclusão das diferentes identidades do contexto social contemporâneo. (JESUS, 2007, p. 24, 35, 40)

O Serviço Social sempre conceituou as tentativas, estratégias, ações e experiências de implementação profissional acerca das questões étnico-racial, como ações de militância política ideológica, de uma parte da categoria profissional e não como perspectiva de

exercício profissional em se debruçar a responder às demandas sociais, dessa parcela populacional, sob um novo prisma das relações societárias.

O objetivo da pesquisa se encerra na análise de um dos elementos que envolvem o processo de formação em Serviço Social: o currículo. Assim, a partir do levantamento realizado dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos currículos, identificar na matriz curricular a existência de disciplinas específicas que abordem a questão racial com toda a sua complexidade e variações.

1.2 TEMA: TRANSVERSALIDADE DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL.

Segundo Otavio Ianni,

A questão racial parece um desafio do presente, mas tem sido permanente modificada ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada mas persistente. Esse é o enigma com o qual defrontam-se uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. Mais do que tudo isso, a questão racial revela, de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação. (IANNI, 2004, p.21)

A definição dada por Ianni (2004) serve como uma bússola no elenco e aprofundamento dos conceitos que melhor explicitarão e elucidarão a problemática aqui estudada. Desta forma, a questão racial envolve a prática racista permeada pelas relações de poder econômico, ideológico, político e social.

É nesse contexto que definimos racismo a partir de Jones (1973 *apud* PINTO 2003b, p.85):

Classifica o racismo em três tipos: racismo individual, racismo institucional e racismo cultural. O racismo individual compreende as atitudes, comportamentos, socialização e interesse pessoal. O indivíduo racista acredita que as pessoas e os grupos negros são inferiores aos brancos, devido aos traços físicos, acreditando serem estes os determinantes do comportamento social, bem como as qualidades morais ou intelectuais [...] O racismo institucional configura-se na prática discriminatória dos sistemas de trabalho, direito, saúde, economia, educação, política e moradia. [...] o racismo cultural fundamenta-se no absolutismo da cultura branca sobre a cultura e na desqualificação das suas manifestações culturais negras, no que se refere a religião, estética, música, filosofia, valores, necessidades e crenças. (JONES, 1973 *apud* PINTO, 2003b, p.86).

Outro conceito que se coloca próximo é o de etnia, ou mesmo a dúvida colocada se o conceito mais adequado é raça e/ou etnia. Com certeza o conceito de raça não se reporta mais

à dimensão biológica. Hoje, o movimento negro e demais pesquisadores o utiliza como um conceito histórico e político. Para Antonio Sérgio Guimarães (1999) e (2002), o emprego de raça como categoria política se faz necessária, pois evidencia as desigualdades produzidas pelo racismo em nossa sociedade que extrapolam as relações de classe. (GOMES, 2005, p.49 *apud* Chaves 2013, p.4).

Todavia, ao pensarmos no contexto do Serviço Social devemos ampliar utilizando raça/etnia, pois não falamos somente na população negra. Quando nos reportamos a população indígena e/ou mesmo a população cigana, qual é a melhor nomenclatura? Observamos isso nos próprios critérios do Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística (IBGE), que ao utilizar o quesito raça/cor o classifica em preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Devemos considerar, ainda, que preto e pardo quando agregados reporta-se a uma categoria política: o negro. Os dados estatísticos revelam as diferenças ao acesso aos bens e serviços entre esses segmentos. Os dados quando desagregados revelam que pretos morrem mais que os pardos; a mortalidade materna, por exemplo, é bem maior em mulheres pretas. Mas como nos reportar aos índios e ciganos? Não poderão ser identificados como raça. São grupos étnicos.

Não se pode falar de identidade étnica e de etnicidades sem recorrer ao conceito de etnia, o qual é relativamente novo nas Ciências Sociais. Antes se falava de cultura, isto é, a ênfase estava no repertório cultural dos diversos grupos (costumes, folclore, língua, tradição, etc.) ou de raça, colocando o acento nas características externas e fenotípicas dos indivíduos. O termo etnia inclui, implicitamente, as noções de diferença e alteridade. Assim, é só através do contraste com um “Outro”, numa situação específica, que o grupo – e seus membros – se distingue e consegue construir uma identidade própria, isto é, a sua identidade étnica.

A população demandatária do Serviço Social se constitui na maioria por aqueles que experienciam cotidianamente violência étnico-racial e de gênero, isto é, são pobres, negros e mulheres. Esta violência é impressa pelo Estado e compartilhada pela sociedade brasileira como um todo, mesmo quando dados estatísticos os descrevem, é expressiva a negação de políticas públicas, gestores e profissionais na resposta a essas demandas.

Os dados do IBGE na Retrospectiva da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) 2003 a 2014 – 12 anos, analisados numa série histórica revelam que as desigualdades raciais/sociais se perpetuam na nossa sociedade.

Os dados da pesquisa foram colhidos nas regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre do ano de 2003 a 2014, e

apresentam como seu principal destaque, a diferença na ocupação do mercado de trabalho de contingente populacional segregados por gênero e por raça.

Em relação aos dados sobre a população ocupada a PME 2003-2014 esclarece:

Estava distribuída entre **53,9% de homens** (12,4 milhões de pessoas) e **46,1% de mulheres** (10,6 milhões de pessoas) em 2014. Como já observado em anos anteriores, as mulheres continuam sendo minoria na população ocupada (PO) e maioria na população em idade ativa (PIA). Contudo, a participação da mulher na população ocupada vem apresentando contínuo crescimento ao longo desses 10 anos de observação da PME.

No início da série anual, em 2003, elas representavam 43,0% da população ocupada, implicando, portanto, crescimento de 3,1 pontos percentuais em relação a 2014.

Tais dados demonstram que mesmo ampliando a ocupação do mercado de trabalho às mulheres, elas ficam mais de 10 pontos percentuais atrás dos homens nas taxas de ocupação. Em relação às taxas de ocupação com interseção entre os quesitos cor e raça a referida pesquisa apresenta:

As estimativas referentes à cor ou raça continuaram mostrando o predomínio de pessoas de cor branca na população ocupada. Em 2014, essa proporção atingiu 53,1%, o que correspondeu a um contingente médio mensal de 12.266 mil pessoas. Em relação a 2013 ocorreu uma queda de 1,6% do contingente da população ocupada preta ou parda, e um aumento de 1,4% na população ocupada branca. Em 2003, a população da cor branca representava 58,1% dos ocupados. A redução dessa participação implicou o crescimento da presença das pessoas de cor preta ou parda ao longo desses doze anos em 4,9 pontos percentuais: de 41,0% (2003) para 45,9% (2014). Nesse período, o contingente médio mensal de ocupados de cor preta ou parda passou de 7.584 mil para 10.591 mil pessoas; enquanto entre os ocupados de cor branca foi de 10.753 mil para 12.266 mil pessoas. Regionalmente, as Regiões Metropolitanas que apresentaram maior crescimento da população ocupada branca, em relação a 2013, foram Salvador (8,2%) e São Paulo (4,3%).

Trazemos dados da população desocupada por sexo da PME 2003-2014:

O contingente de mulheres na população desocupada apresentou redução de 53,9%, passando de 1,4 milhão para 657 mil pessoas, enquanto o de homens apresentou redução de 56,1%, de 1,2 milhão para 519 mil. Apesar da variação no período todo ter sido maior para os homens, a variação entre 2013 e 2014 foi maior para as mulheres (-11,7%).

As análises realizadas no contingente de desocupados, confrontando os dados de 2003 e 2014, desagregando por sexo e cor ou raça, permitiram concluir que:

a redução entre mulheres brancas foi um pouco mais elevada (58,8% ou 415,4 mil pessoas) do que a verificada nos demais grupos. O contingente de homens brancos desocupados diminuiu em 56,9%, enquanto o de homens pretos ou pardos em 55,5% e o de mulheres pretas ou pardas em 49,3%.

Tais dados demonstram que o quesito raça/cor impera maciçamente na condição de ocupar o mercado de trabalho e essa exclusão é mais forte ainda em se tratando das mulheres negras.

Em torno do rendimento médio da população, a análise dos dados segregados por cor e raça demonstram:

A média anual do rendimento dos trabalhadores de cor preta ou parda (R\$ 1.507,35) continua sendo inferior à dos trabalhadores de cor branca (R\$ 2.596,86). Em 2014, comparando as médias anuais dos rendimentos dos trabalhadores de cor branca com os de cor preta ou parda, verificou-se que os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam 58,0% do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca no total das regiões.

Os dados apresentados acima desenham que o Brasil, mesmo após séculos da abolição da escravatura, não criou possibilidades na qual a população negra, feminina e pobre pudesse superar as defasagens oriundas do período escravocrata.

Enquanto mulher negra, militante das questões étnico-raciais e de gênero não posso vender meus olhos para a realidade social na qual me insiro. Partindo desta perspectiva, minha responsabilidade é redobrada pelo fato de ser assistente social e pedagoga, devendo assim emprestar o meu olhar crítico para essas categorias profissionais, que apesar de terem um direcionamento, posicionamento e princípios éticos profissionais, seus percursos formativos universitários não têm a preocupação/cuidado/direcionamento em inserir temáticas que debatam as questões étnico-raciais.

Entretanto, sem ter aprendido, problematizado, analisado como se deu a história, o processo constitutivo de identidade e as lutas em torno da efetivação da cidadania da população negra, a prática dos profissionais das diversas áreas, sobretudo, a dos profissionais do Serviço Social dará sustentação para a perpetuação das desigualdades sociais com base na raça.

É ao me defrontar com essa realidade, que me questiono como determinantes sócio-raciais estão sendo trabalhados, apresentados na formação de assistente sociais. Existe na categoria profissional e entre os seus teóricos, aparato teórico e metodológico para lidar com essa demanda? As questões étnico-raciais e de gênero estão no escopo da “questão social”?

Norteio-me em aspectos históricos que afirmam que o surgimento do Serviço Social contemporâneo se concretiza como profissão pela ocorrência da questão social a partir da perspectiva do referencial teórico marxista.

Uma leitura da produção teórica do Serviço Social, nos anos 80/90, sugere que a profissão aprofundou o debate sobre a vertente marxista com importantes

rebatimentos na superação das debilidades teórico-metodológicas da formação profissional. Também, nessa década, as discussões sobre o pluralismo contribuíram para romper com a perspectiva eclética da formação, além de enfrentar o debate sobre a “crise dos paradigmas” nas ciências sociais e humanas. (ABEPSS, 1996, p. 148).

E Netto (1989) aponta que o comum entre Marx e o Serviço social:

São os quadros macroscópicos, tanto a obra marxiana quanto o Serviço Social são impensáveis fora de uma lógica capitalista. De fato, ambos têm como substrato imediato o que está sinalizado na nossa bibliografia sob o rótulo de “questão social.” (NETTO, 1989, p. 90).

Este debate do Serviço Social e a questão social se mostra na mediação com outras categorias interdependentes no contexto do Serviço Social, como a categoria trabalho e ética, que aqui ousamos pontuar como essencial, a utilização da categoria raça/etnia e gênero, para operar a relevância efetiva dessa profissão, para a emancipação de 190.755.799 brasileiros (População nos Censos Demográficos – IBGE, 2010).

Ressalto que a categoria profissional do Serviço Social brasileiro, através da ABEPSS, no ano de 2009, se debruçou em efetivar o que estava descrito no artigo 34 do Estatuto da entidade. A necessidade de criação de Grupos Temáticos para Pesquisas (GTPs) na área de Serviço Social, cujo objetivo geral é “avançar na qualificação do Serviço social como área de produção de conhecimento socialmente relevante que venha a contribuir com o fortalecimento das lutas sociais” (ABEPSS, 2008, p. 2).

Com a construção de um documento intitulado – A consolidação da ABEPSS como organização acadêmico-científica – documento base de discussão para a formação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs), como relata o trecho, que era implementar os:

O processo resultou em um conjunto de propostas, as quais buscou-se contemplar neste novo documento, para serem submetidas à apreciação dos participantes do Seminário Nacional de Pós-graduação e Pesquisa, com vistas a construção de um consenso mínimo em torno de uma maior precisão da proposta no que se refere à: criação dos GTPs e definição de atribuições, dinâmica e funcionamento; relação entre graduação/pós-graduação e pesquisa e os GTPs; a pesquisa nas universidades públicas e privadas; o enfrentamento do produtivismo; a estratégia de implementação dos GTPs em 2010. (...) A ABEPSS, como entidade acadêmico-científica e política, quer estimular a produção científica da área, socialmente relevante, articulada com as forças radicalmente democráticas da sociedade brasileira, marcada pelo rigor teórico, metodológico e compromisso ético. (...) Mas destaca-se um aspecto fundamental que perpassa o debate em todos os GTPs: a vinculação entre o projeto ético-político profissional e uma perspectiva societária emancipadora, orientada por uma compreensão do ser social como um ser sócio histórico auto-constituído pelo trabalho e criador da cultura, em suas mais diversas formas de manifestações e modos de fruição. Nosso objetivo é avançar na qualificação do Serviço Social como área de produção de conhecimento socialmente relevante que venha a contribuir com o fortalecimento das lutas sociais.

A construção desse documento e a definição das temáticas que comporiam os blocos comuns de discussão foram moldadas por fervorosos debates, muita discussão, divergências e acordos acerca dos temas caros à formação profissional do Serviço Social naquela conjuntura e pela relevância e significado dos temas e blocos de conhecimento para o desvendamento da construção societária do país. Além disso, houve grande pressão para a incorporação da temática étnico-racial nos (GTPs).

Esses esforços também tinham como meta implementar ações que efetivassem o que as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social do ano de 2002, descreve como perfil dos formados:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. (Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social 2002)

No âmbito do Serviço Social, é importante fazermos um diálogo com Michael e Hamilton (1967) autores que afirmam que no senso comum o racismo não tem uma fácil definição e sim se confunde nas experiências cotidianas nas relações face a face e institucional. Desta forma, este fato se configura, como um dos motivos impulsionadores para que os profissionais não reconheçam a necessidade debater a questão racial no processo de trabalho profissional, pois os mandatários dos serviços não reclamam as manifestações discriminatórias, conforme as conclusões de Pinto (2004).

Iamamoto, uma autora de referência para o Serviço Social no Brasil, ressignifica o conceito da questão social para dentro da profissão em seu livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*, em 1982¹, afirmando que:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. (IAMAMOTO, 2011, p. 84)

¹ Obra a qual de tamanha grandeza, passa a ser uma leitura canônica norteadora para a formação em Serviço Social.

Reconheço não ser totalmente a favor do conceito cunhado pela autora enunciada, mas referendo que ela, foi assertiva no que tange a concepção de um termo que pudesse convergir como visão e norte de uma categoria profissional – O Serviço Social.

Aprofundando minhas pesquisas, considero mais próxima à minha visão sobre a questão social as análises sócio-históricas feitas por IANNI (1989) que é marcadamente o inverso do descrito por Iamamoto (2011). Ele descreve os aspectos da questão social sob o prisma de uma sociedade diversa em pauta sociais e trabalhistas e múltipla nos aspectos da composição demográfica:

As lutas sociais polarizam-se em torno do acesso à terra, emprego, salário, condições de trabalho na fábrica e fazenda, garantias trabalhistas, saúde, habitação, educação, direitos políticos, cidadania. Aos poucos, a história da sociedade parece movimentada por um vasto contingente de operários agrícolas e urbanos, camponeses, empregados e funcionários. São brancos, mulatos, negros, caboclos, índios, japoneses e outros. Conforme a época e o lugar, a questão social mescla aspectos raciais, regionais e culturais, juntamente com os econômicos e políticos. Isto é, o tecido da questão social mescla desigualdades e antagonismos de significação estrutural. (IANNI, 1989, p. 147)

Para referendar que essa discussão é intensa no âmbito do Serviço Social, apresentarei alguns argumentos trazidos por SILVA (2005) na tese intitulada: A formação histórica da questão social no Brasil e sua vinculação com o Serviço Social: uma viagem incompleta, mas repleta de emoções! Defendida na PUC-SP no ano de 2005.

Silva (2005), nos capítulos 5 e 6, dedica-se a buscar e apresenta as diferenças do conceito questão social no contexto do Serviço Social por diversos teóricos das ciências sociais, teóricos do Serviço Social e Assistentes Sociais. Todavia, aproximo-me e me aproprio da definição de Ianni do contexto sócio-histórico brasileiro.

Silva (2005) apresenta a perspectiva de Ianni, para a questão social, concebida como sinônimo de cidadania social:

enquanto sinônimo de luta de classes ela (Questão social) se determina socialmente pelas relações constitutivas de ordem social burguesa. Portanto, é produto da relação capital/trabalho. Esta análise representa uma perspectiva histórico-social sobre o processo de formação da questão social no Brasil, quando o autor reafirma que a mesma resulta das crises econômicas próprias do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, na sua forma extensiva e expansiva. Logo, é produto dos conflitos sociais ocorridos no campo e na cidade desde o período escravista. A 'questão social' está na base dos movimentos da sociedade, e converte-se em impasses do regime político, refletindo as disparidades econômicas, políticas e culturais que envolvem as relações entre o Estado e sociedade no âmbito das relações sociais capitalistas. (SILVA, 2005, p.148).

Na sequência, a autora apresenta as ideias de Cerqueira Filho: a “questão social” no discurso político dominante.

Ela pode estar determinada, mas pode não ser reconhecida e nem receber o tratamento que reivindica. Mas, a nosso ver, o aspecto mais importante nesta análise é mostrar que o pensamento político dos dominantes não mata o pensamento político dos dominados. (CERQUEIRA FILHO, *apud* SILVA, 2005, p.150).

Para Castel (2005): A questão social como aporia: desagregação, precarização...desfiliação! define-se:

A questão social se manifestou na forma de pauperismo, resultando nas miseráveis condições de vida e trabalho da população.

Em relação ao conceito de exclusão ele acredita numa tendência à generalização e mesmo à banalidade no uso do conceito, separando-o da expressão questão social, por ele definida como: “(...) uma aporia fundamental (...) um desafio que questiona a capacidade de uma sociedade de existir como um todo; como um conjunto ligado por relações de interdependência”.

A questão social estava representada pela capacidade de uma sociedade de construir vínculos de solidariedade que mantenha a coesão social. (CASTEL, *apud* SILVA, 150-151, 2005).

O conceito para Rosanvallon (2005): a “nova questão social” expressa que:

O “novo” representa-se por fenômenos denominados especialmente na sociologia francesa de exclusão social. Nesta categoria incluem-se os problemas do negro, da mulher, da infância e velhice desamparadas, dos sem-tetos, sem-terras etc.

A questão social que foi inicialmente relacionada exclusivamente à exploração do trabalho e vinculada à classe operaria, agora é denominada de “nova” e vincula-se à exclusão social e ao aumento da pobreza em função da crise financeira, ideológica e filosófica do Estado Providência, que durante algumas décadas garantiu segurança social aos trabalhadores.

O que antes era considerado um fator de risco social, estatisticamente calculável e coberto por um tipo de seguro, hoje se apresenta como fator de precaridade e vulnerabilidade, que tornam ineficazes os antigos instrumentos de gestão do social. (ROSANVALLON. *apud* SILVA, p. 152-153, 2005).

O conceito cunhado por Wanderley (2005): ampliando o conceito para além...?

Analisando a questão social apoia-se ao conceito de CASTEL, ao adotar a concepção deste autor em que analisa a questão social de hoje como aporia fundamental em decorrência da tomada de consciência da existência de populações que foram ao mesmo tempo, agentes e vítimas da revolução industrial.

Ao discutir a legitimidade da questão social, ou ainda, a transformação dos problemas sociais em questão política: e isso só ocorre segundo ele quando é percebida e assumida por um setor da sociedade, que tenha de alguma maneira equacioná-la, torna-la pública, transformá-la em demanda política, implicando em tensões e conflitos.

Alerta para a necessidade de se enxergar as outras faces da questão social, faces, aliás, bem conhecidas pelo Serviço Social, mas que correm o risco de não serem compreendidas e devidamente valorizadas no conteúdo da formação profissional, enquanto expressões da velha questão social desestoricizando e despolitizando o

problema indígena, do negro, da mulher, a questão da identidade cultural, etc. (WANDERLEY. *apud* SILVA, p.154-155, 2005).

Silva (2005) reitera que se aproxima da compreensão de Ianni, que afirma que a raiz da questão social no Brasil está na gênese da formação socioeconômica, levando-se em conta os conflitos sociais sempre presentes na nossa história – que na maioria das vezes, como vimos demonstrado, tem sido a luta dos vencidos – índios, negros, brancos desclassificados, escravos, servos e operários – em movimentos que normalmente são originados pelos interesses dominantes, mas não somente.

É perceptível que todas as tentativas de conceituar e descrever a questão social caíram numa redundância e repetição acerca das bases sociopolítica e histórica que a definiam como fruto das relações de classe numa sociedade capitalista.

Não há um conceito sequer que conceba a questão social a partir das interações e transformações societárias brasileiras e seu dinamismo populacional considerando o processo histórico daqueles que no pós-abolição tornaram a subclasse e que nunca deixaram de reclamar seus direitos e se organizarem politicamente para conquistá-los². No 7º capítulo da tese de Silva (2005) essa discussão é aprofundada ao analisar o olhar dos intelectuais da profissão intitulado: “Da Gênese à centralidade: o que pensam os intelectuais do Serviço Social sobre a vinculação entre questão social e a profissão”. Temos relatos dos intelectuais expoentes da profissão, como: José Paulo Netto, Marilda Iamamoto, Vicente de Paula Faleiros, Potyara A. Pereira e Maria Carmelita Yasbek. Apresentarei uma síntese acerca do conceito da questão social trazida por esses intelectuais.

Esse capítulo inicia apresentando a visão de Netto (1992 *apud* SILVA 2005). Explica a questão social, como o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos, determinado pelo surgimento da classe operaria e sua inserção no processo de produção e reprodução capitalista. Relacionado aos conflitos próprios da relação entre o capital e o trabalho e, dessa forma, sua origem se inscreve na passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo dos monopólios, no final do século XIX, na Europa ocidental. Ele reitera:

A questão social nasce como uma expressão de caráter conservador, mas modifica-se na medida em que a concepção de classe se amplia; na medida em que aquela massa passiva dá demonstrações de não ser tão passiva assim. Dá demonstrações de

² As lutas contra as opressões étnico-raciais e de gênero estão presentes no mundo e especificamente na sociedade brasileira, muitos anos antes da constituição do Serviço Social, como categoria profissional e da questão social como categoria de análise da sociedade e suas expressões. A revolta dos Malês (Bahia – em 1835), a greve das mulheres operárias (EUA – 1857) e A revolta da Chibata (Rio de Janeiro – em 1910), Representam alguns momentos em que os segmentos e grupos violados de direitos tentam expor suas ideias e publicizar o processo de marginalização e vulnerabilidade por eles sofridos.

capacidade de organização e luta... a questão social é colocada no seu terreno específico, o do antagonismo entre capital e trabalho, nos confrontos entre seus representantes. É colocada, porém, como objeto de intervenção revolucionária por agentes que se auto-organizam preocupados com a consciência dos fins e a ciência dos meios (NETTO, 2000, p.56).

Iamamoto (2003), apresenta seu conceito:

A questão social deixa de ser a contradição entre abençoados e desabençoados pela fortuna, pobres e ricos, ou entre dominantes e dominados, para constituir-se essencialmente, na contradição antagônica entre burguesia e proletariado, independente do pleno amadurecimento das condições necessárias à sua superação. A nova qualidade que assume a questão social nos grandes centros urbano-industriais deriva assim do crescimento numérico do proletariado, da solidificação dos laços de solidariedade política e ideológica que perpassam seu conjunto, base para a construção e para a possibilidade objetiva e subjetiva de um projeto alternativo à dominação burguesa. (IAMAMOTO, 2003, p.129).

Para Faleiros (1980, p.55), “a questão social é uma expressão das contradições do capitalismo industrial que se manifesta na luta de classes tanto por transformações econômico-políticas como por transformações na legislação social”.

O autor compreende que a questão social deve ser vista por duas vertentes: a marxista, como luta ou conflito de classes e a Neotomista representada pela visão católica, documentada mais especificamente na encíclica papal – *Rerum Novarum* – que significa a harmonia de classes, visão que o Serviço Social incorpora na sua implantação.

Pereira (2000) concebe que a política social e o Estado de Bem-Estar são desdobramentos da questão social nascida na Europa do século XIX e são frutos das reivindicações da classe trabalhadora.

A autora problematiza que no início do século XX não existia uma questão social, ocorrida pelo desmonte dos direitos sociais, aumento da pobreza absoluta e relativa e a perda de pressão dos trabalhadores contra a regulação dos sindicatos.³

Yasbek (1993, p.155) conceitua a questão social como antagonismo e conflitos de classes determinados pela desigualdade estrutural própria da sociedade capitalista. Aproxima-se da perspectiva marxista e do entendimento de que o conceito nasce no processo de industrialização da Europa.

A apresentação desses conceitos e ideias sobre a questão social ratificam que o Serviço Social não tem uma visão de consenso dentre os seus maiores estudiosos e teóricos e para, além disso, se permitem construir conceitos que se baseiam na perspectiva da origem do capitalismo para forjar seus conceitos, muitos deste distante ano luz da realidade societária brasileira.

³ As revoltas negras do início do século

Nenhum dos autores citados parece haver se debruçado no aprofundamento do contexto sócio-histórico-político brasileiro, tampouco nas perspectivas e demandas históricas étnico-raciais e de gênero para cunhar seus pensamentos e conceitos.

Essa ausência referenda o motivo desta pesquisa está sendo realizada, militando a ideia de que o Serviço Social pode seguir a perspectiva teórica marxista sem negar ou omitir as discussões e inflexões acerca da temática étnico-racial.

Em relação à autora Yamamoto (2009), trago aqui alguns questionamentos acerca dos pontos apresentados pela por ela, pois, percebo que não há uma preocupação em referendar sócio-historicamente a formação nacional brasileira, muito menos introduzir qualquer discussão acerca das demandas da população acometida pela escravidão e exclusões advindas dela.

No trecho em que Yamamoto (2009) pontua sob quais condições o Serviço Social nasce:

O S. S. surge como um dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes como meio de exercício de seu poder na sociedade, instrumento esse que deve modificar-se, constantemente, em função das características diferenciadas de luta de classes e/ou das formas como são percebidas as sequelas derivadas do aprofundamento do capitalismo... O serviço social aparece como uma das alternativas às ações caritativas tradicionais, dispersas e sem solução de continuidade, a partir da busca de uma nova “racionalidade” no enfrentamento da questão social. (IAMAMOTO, p.19, 2009)

No transcorrer da obra, a assistente social e pesquisadora relata que: “isto é, a documentação utilizada não permitiu a apreensão de um ‘contra-discurso’ institucional, que nas épocas consideradas eventualmente poderia ter existido. Limitação muito mais significativa foi o fato da total inexistência de registros”. (IAMAMOTO, 2009, p. 20).

Questiono-me como uma pesquisadora, assistente social, ao mergulhar numa dada realidade social, apreende e somente escuta a voz e o olhar institucional?! Como sustentar que a visão que se apresenta é de fato a real? E que se assim for, quais eram as demandas e visões do povo àquela perspectiva?

Outra questão acerca da obra e do seu objeto de análise é o olhar investigativo, como de espectro nacional, mas construído exclusivamente com os relatos e documentos do Rio de Janeiro e São Paulo, ocultando qualquer manifestação e/ou ação proveniente de outros estados e regiões do país, como descreve o trecho: “Dessa forma mais que uma análise da história do Serviço Social no Brasil, os dados trabalhados referem-se aos estados Rio de Janeiro e São Paulo.” (IAMAMOTO, 2009, p. 21).

Compreendo que o grande conflito e contradição pauta-se no entendimento de que a razão do existir do Serviço Social é a questão social consequência do conflito existente entre o capital e o trabalho, analisada a partir da classe social. Assim em sendo o objeto do Serviço Social a questão social, os demais conflitos e contradições sociais passaram a ser compreendidos como expressões da questão social. A partir desse entendimento no debate político gera o discurso profissional de que superando a questão de classe resolveria todos os demais conflitos. Tal situação tacitamente pactuada oculta o tratamento da categoria étnico-racial pela profissão desde o seu processo de formação nas universidades quanto no seu exercício profissional.

Em nossa primeira análise, o Serviço Social não tem trabalhado a questão racial, dando primazia para o seu indefinido debate para uma categoria ainda sem definição em seu interior: a questão social. Amplio esse pensamento, afirmando que nem os positivistas, nem os marxistas, nem os tolerantes, nem os intolerantes não trabalharam e aprofundaram conceitos e ideias sobre a temática, conclusão que chega Pinto já em 1986:

Os resultados da pesquisa revelaram que, de fato, a formação dada pelas faculdades de Serviço Social não contemplava as questões étnico-raciais. Particularmente, o currículo da Faculdade de Serviço Social de Campinas, naquele momento (1986), era insuficiente para que o profissional tivesse uma percepção étnica da realidade na qual atuava. Pior do que isso, as respostas indicavam uma séria inconsistência teórica, os profissionais não dominavam nem o paradigma marxista nem o paradigma funcionalista.

Muitos dos assistentes sociais contatados pertenciam à faixa etária jovem, de 24 a 33 anos, e afirmavam quase sempre ter uma atitude transformadora diante da realidade; entretanto, ao se referirem à questão étnico-racial, esses profissionais perdiam-se em seus “discursos revolucionários”, e, tentando ancorar-se sem sucesso em Marx e Gramsci, caíam no “economicismo”, ou seja, tudo é uma questão de classe. Todavia, suas respostas e sugestões eram imbuídas de uma tradição moral cristã, que emergia justamente no momento em que o assistente social tentava extrair-se da sociedade e afirmar-se como uma pessoa isenta de preconceitos.

A explicação tendo como pano de fundo a tradição moral cristã foi geral. A única diferença é que o grupo de assistentes sociais pertencentes à faixa etária de 38 a 48 anos não teve a preocupação, naquele momento, de aderir ao “modismo intelectual”. Todavia, às vezes eram flexíveis, não se recusando a falar sobre o tema. Como exemplo desse fato, menciono as assistentes sociais do Saec, que deram sugestões de trabalhos e políticas sociais viáveis, que podem tornar possível a transformação das práticas de discriminações e preconceitos étnico-raciais.

Assim, percebi que no caso específico das questões étnico-raciais, o tempo de formada – após o término do curso de graduação – não interferiu no discurso da amostra estudada, ou seja, a proposta político-pedagógica existente no currículo reformulado não deu conta de avançar para essa questão em particular (PINTO, 2003b: p210).

Após 30 anos nos deparamos com a mesma questão: conservadores e revolucionários se confundem no debate da questão racial e são semelhantes no ratificar sua insignificância no processo formativo do Serviço Social.

Acredito que a superação dessa situação possa ocupar várias frentes, entretanto, a forma mais assertiva será pelo processo de formação em Serviço Social, com mudanças e inserções nas matrizes curriculares e nos currículos dos cursos de graduação, isto é, dar início ao processo de inserção da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de Serviço Social como já fora instado por lei.

Defendemos a transversalidade como estratégia educativa-formativa que possibilite o diálogo/a construção de pontes ideológicas e conceituais sobre temas fundantes, e construam uma perspectiva profissional que enalteça ou respeite as questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de Serviço Social.

Isso fica ratificado no trecho do artigo de Pinto (2010, p.2):

No caso do Curso, transversalizar é mais que implementar uma disciplina específica, significa redimensionar o Projeto Político Pedagógico, a fim de garantir a interdisciplinaridade no traçar dos saberes entre as várias áreas do conhecimento. Além do que, 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 não só adere às políticas de ações afirmativas como possui espaços de formação voltados, especificamente, para essas temáticas, isto é, o Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM. (PINTO, 2010, p.2)

1.3 AS TESES DA DISSERTAÇÃO

A negação da existência do racismo é um fator constituinte do ideal de construção de nação que se fortalece e se perpetua nas falas, nas atitudes e nos comportamentos de indivíduos e instituições. Para Amy Gutmann comentando o texto de Charles Taylor (1993) “El multiculturalismo y la política del reconocimiento”, posso dizer que o Estado democrático brasileiro sempre manteve a controvérsia e permaneceu em dúvida, no que diz respeito a se suas instituições públicas deveriam reconhecer a identidade e as necessidades específicas da população negra e de que maneira deveriam fazê-lo. Para Gutmann (1993, p. 20 *apud* Pinto, 2003a):

la exigencia de reconocimiento, fomentada por el ideal de la dignidad humana, apunta al menos en dos direcciones: tanto a la protección de los derechos básicos de los individuos cual seres humanos, como al reconocimiento de las necesidades particulares de los individuos cual miembros de grupos culturales específicos.

Assim a hipótese primária deste trabalho é de que o racismo permeia e define todas as relações sociais no país, desta forma o Serviço Social e os Assistentes Sociais não podem ser percebidos fora do prisma mais amplo desse contexto social alienante. Esse profissional é resultado da “formação escolar, de sua vida na sociedade e de sua prática dentro da profissão em suas múltiplas atividades” (Wanderley, 1980, p. 77 *apud* Pinto 1986 - 2003).

Outrossim, levantam a hipótese que a matriz cristã católica e caritativa da profissão não ampliou seu olhar sobre o seu objeto de ação profissional, na ótica do acesso a direitos, dos segmentos sociais alijados dos espaços de poder e de construção da ordem societária.

(...) ausência de relação entre o objeto da profissão e as questões étnico-raciais e de gênero a insuficiência de assistentes sociais especializadas em currículo, o que dificulta a tradução e a interpretação do Código de Ética e das Diretrizes Curriculares na formulação dos projetos pedagógicos, deixando uma lacuna entre as Diretrizes Curriculares, o Código de Ética Profissional e os componentes curriculares dos Cursos de Serviço Social, no que tange às questões étnico-raciais e de gênero. Desta forma, consideramos que os currículos dos Cursos de Serviço Social podem incorrer no risco de reproduzir as desigualdades étnico-raciais e de gênero na formação, na produção do conhecimento, nos desenhos, na implementação e avaliação de políticas públicas.

Outra hipótese que justifica a insuficiência deste debate no contexto da formação profissional é o entendimento de que a invisibilidade da questão racial perpassa a realidade brasileira, alojando-se, por exemplo, na ideia presente no pensamento muito explorado por pesquisadores de diversas tendências, que reforçam as distinções entre as práticas racistas de origem anglo-saxã e ibérica; ou melhor, os estudos, mais frequentemente, colocam de um lado os Estados Unidos e do outro a América do Sul e o Caribe Espanhol. O primeiro apareceu como um vilão na história – um inferno racial – que deveria aprender, principalmente com a América do Sul, o que é “viver em harmonia e numa democracia racial”.

Assim, o “mito da democracia-racial” está incorporado ao imaginário da sociedade, rebatendo-se no conjunto dos profissionais do Serviço Social. Acreditamos que, da mesma forma, a cultura patriarcal é responsável pela insuficiência no debate das questões de gênero no interior do projeto profissional, na medida em que naturaliza a lógica de hierarquização que (ainda) rege as relações sociais e, confere ao homem superioridade e vantagens na esfera econômica, social e política. Em outras palavras, os valores patriarcais permanecem arraigados nas mentalidades sociais e influenciam as concepções teóricas e práticas das(os) profissionais, que são balizadas por essa estrutura que desvaloriza as mulheres. (PINTO, E. A.; BORGES, M. E. S.; PEREIRA, D. L.; SILVA, M. P. M., 2010, p.13- 34).

Refletindo sobre a perspectiva formativa do Serviço Social contemporâneo, nos questionamos se um currículo que transversalize questões étnico-raciais e de gênero em todas as disciplinas da graduação forma um assistente social com perfil diferenciado para atender às demandas da questão social?!

Sá (1995, p. 31) pode responder ao questionamento afirmando, que o currículo corresponde ao espaço simbólico de representação da formação profissional e é nele que se concretiza a ação educacional.

Coadunando ao pensamento de integração de novos referenciais aos currículos, Macedo (2011, p. 38) ressalta que ações como essa;

[...] Nascem do movimento radical de democratização das concepções e construções curriculares, das necessidades e demandas formativas sócio-existencialmente referenciadas, essas são emergências socioeducacional presentes no acontecimento das ações afirmativas.

O documento sobre a reforma curricular da UFF – Nitérois (200, p. 24) afirma e reitera ao pensamento:

Que um currículo ao admitir-se pluralista, reconhece que as contribuições das diversas vertentes teóricas em torno dos parâmetros indicados pela ABEPSS recuperam uma dialética do conhecimento na qual, preservando-se uma unidade lógica, conceitos são permanentemente recriados em fidelidade às mutações sócio-históricas que processam. Reconhece também a relevância do referencial marxiano no desvendamento da realidade social e recriação do conhecimento, sem, entretanto excluir a necessária interlocução com outras matrizes do pensamento social.

Nesse sentido, lastreio-me nas contribuições de Macedo (2007. p. 33), ao sugerir que edificar uma práxis curricular que trabalhe com a diversidade, permite educar com a responsabilidade social nascida do encontro das diferenças.

A diretriz curricular proposta pela ABEPSS significa um avanço, e por assim também entender, defendemos a hipótese de que a ausência da discussão da temática étnico-racial pelo Serviço Social não reside no fato da filiação dessa disciplina com a teoria marxista.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS TEORIAS QUE ORIENTARAM O SERVIÇO SOCIAL E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

O Praxedes (2008) ancorado em Munanga (1999) escreve o texto *Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais* se reportando aos vários sociólogos e

filósofos autores dos clássicos obrigatórios dos vários cursos das humanidades: Kant, Voltarie, Hegel, Tocqueville, Weber, Durkheim, Marx; entretanto, a grande questão que se lhe impõe reside no fato da reprodução do racismo contida nesses textos canônicos não ser questionada pelos acadêmicos: professores e pesquisadores brasileiros, a saber:

Realizar uma pesquisa para encontrar aspectos eurocêntricos e racistas nas obras dos mais reconhecidos pensadores considerados clássicos chega a ser uma tarefa simples. O problema é que geralmente esta não é uma preocupação dos estudiosos e dos professores universitários. Em consequência, nos cursos de licenciatura e de bacharelado para a formação de novos professores e pesquisadores, os acadêmicos passam anos estudando os autores para aprender a contribuição original de cada um para o conhecimento “universal”, atribuindo possíveis deslizes etnocêntricos como próprios do contexto intelectual de produção das obras.

A mesma crítica realizada por Praxedes (2008, p.98) pode ser aplicada a realidade do Serviço Social no que se refere à discussão da inserção da categoria analítica raça/etnia no processo de construção do seu conhecimento específico, bem como, no âmbito da intervenção profissional.

Neste contexto, primeiramente, nos reportamos ao positivismo⁴ e ao neotomismo⁵ em razão de o Serviço Social ter em sua origem um arranjo doutrinário entre o positivismo e o neotomismo, restando-nos a pergunta: como o paradigma positivista pensou e pensa as classes sociais, as mulheres e os diferentes grupos étnico-raciais?

Segundo Antonio Carlos Bergo (1983) e Pinto (2010) o contexto histórico de surgimento do positivismo é a Revolução Francesa ocorrida no século XIX como uma estratégia das classes burguesas para se manter no poder e de representantes do antigo regime, a aristocracia que logravam permanecer com status equivalente na nova ordem social instituída. Na realidade a burguesia recorreu a um princípio autoritário para se sobrepor às outras camadas sociais que ajudaram a fazer a revolução.

Assim, o liberalismo no plano econômico reclamava à superestrutura ideológica uma proposta discursiva capaz de legitimar a organização e regulamentação da vida social e do trabalho em base a estratificação de classe, concentrando o capital na mão dos industriais e com a correspondente subordinação dos trabalhadores através da violência simbólica Bordieu (1992/2004) que se opera, principalmente, pelas instituições educacionais e religiosas.

⁴ Augusto Comte, fundador do positivismo, nasceu na França em 1798. Sua família era monarquista e católica, ligada à tradição do Antigo Regime. Nasceu nove anos após a Revolução Francesa, momento no qual o poder político foi alcançado pela burguesia, o que influenciou na sua formação ao estudar as ciências e filosofias iluministas. Em 1812, declarou-se republicano e anticlerical, afastando-se das idéias de seu mestre e fazendo-o elaborar os princípios da ciência positiva. Comte pregava a adoração à mulher após se relacionar com a ex-prostituta Clotilde de Vaux por volta de 1845, três anos depois ele falava de culto à humanidade.

⁵ Neotomismo

Exemplificando, data desse período a codificação do Espiritismo como um recurso ideológico que a partir das bases hinduísta, Isaia (2004, *apud* PINTO 2004a), foi capaz de instituir uma proposta teológica com potencialidades adestradoras, similar à teologia do desterro, na qual a terra é transformada em um vale de lágrimas e a felicidade está no céu a partir da ressurreição (LIRA *apud* PINTO 2003-2004), da mesma forma que a reencarnação serviu para apaziguar a indignação e a revolta dos trabalhadores na França disseminando a ideia de que em cada encarnação resgatamos os carmas que adquirimos em outras vidas.

Segundo Bergo (1983) para o positivismo:

Não há maior força social que a domesticidade, a qual governa os indivíduos no seio das três instituições mais importantes: família, cidade ou Pátria e Igreja (da religião positiva) respectivamente nucleadas na mulher, patriciado e no sacerdócio, reunida a três virtudes, afeto familiar, sentimento cívico e fé positiva alcançando-se, enfim, através do princípio estático, o controle do princípio dinâmico para a continuidade do sistema.

Para a proposta positivista que tem como lema o amor, a ordem e progresso, a obediência e a hierarquia são fundamentais para a manutenção da ordem social. Fazendo-se necessária “a dedicação dos fortes pelos fracos, veneração dos fracos pelos fortes” (BERGO 1983).

A ordem hierárquica se efetivaria a partir da divisão da sociedade em três classes: a) a classe dos cientistas para determinar o plano do novo sistema; b) a classe dos artistas para provocar a adoção universal desse plano; c) a classe dos industriais para pôr o sistema em atividade imediata, pelo estabelecimento das instituições práticas necessárias (BERGO, 1983).

Desta forma, para o paradigma positivista o ‘patriciado’ – os dominantes – comandam e ao proletariado restaria a obediência. Aos dominantes cabe a contenção de quaisquer ‘anarquia’ e/ou desordem utilizando-se da autoridade espiritual como disciplinadora, cabendo, neste contexto, destacar a mulher da elite dominante, pois esta teria responsabilidades na formação moral do operariado, das crianças e das mulheres das classes trabalhadoras.

Segundo Bergo (1983) e Silva (2004), a entrada da doutrina positivista no Brasil se dá no período republicano perpassando todas as instituições: a imprensa, o parlamento, as escolas, a literatura e a academia. Todavia, para este paradigma a educação toma a primazia notando-se sua influência nos documentos oficiais, por decorrência das reformas educacionais de Benjamin Constant (1836-1891), com bases no ideário positivista, corroboradas por seus “contemporâneos” Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua, Teixeira Mendes, Miguel Lemos, Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa, Euclides da Cunha que buscavam nestes ideais elementos para formularem o projeto

republicano de nação. Projeto esse que pensava a educação formal como base para formação moral e higiênica para a formação do operariado, como necessários para suprir a demanda da indústria emergente. A questão moral de acordo com o positivismo configura-se o maior problema da humanidade. No contexto do Serviço Social e a perspectiva positivista e neotomista divergem, mas se convergem na questão da moral e da ordem.

Segundo Guedes (2002-2006), os neotomistas atribuíam à desordem social aos tempos modernos, instaurados a partir da Revolução Francesa e a Revolução Industrial e a ausência de Deus.

No caso específico do Brasil a ideia de nação republicana se ancora no paradigma positivista, praticamente interferindo nas relações entre Estado e igreja, transformando-se num Estado laico e marcando a obrigatoriedade no casamento civil.

Neotomismo surge como corrente filosófica no século XIX com a proposta de reviver e atualizar a filosofia e a teologia de Santo Tomás de Aquino – o tomismo – para os problemas contemporâneos. Embasa-se na filosofia aristotélica para esclarecer e justificar racionalmente a revelação divina do cristianismo.

O neotomismo no Brasil foi lido a partir das lentes Jacques Maritain que teve sua obra quase toda traduzida para o português, tornando-se referência para América Latina e Brasil. No Brasil, influenciou autores como Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca como os mais destacados e também personagens familiares na literatura e no debate do Serviço Social nas primeiras décadas do século passado.

O Neotomismo associado ao paradigma positivista com as perspectivas teóricas dele decorrente como: a eugênia, higienismo, a psicologia das raças, evolucionismo, norteou o fazer técnico-profissional dos assistentes sociais durante muito tempo. As encíclicas papais *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno* respaldaram a proposta neotomista para o enfrentamento da questão social e suas expressões, instrumentalizando também a intervenção do profissional de Serviço Social.

Resta aqui a pergunta: Como esse arranjo doutrinário subsidiou o tratamento da população negra no espaço da intervenção profissional? Existem poucos estudos para auxiliar a resposta. Mas recorro a Sheila B. Backx (1994) que ao escrever uma história do Serviço Social utilizando-se dos Trabalhos de Conclusão de Curso das primeiras décadas do século passado traz à luz as representações sociais que os assistentes sociais tinham dos pobres, mulheres e negros. Essas representações se embasam numa perspectiva racista e eugenista excludente predominante à época.

Pinto (1993, p.64), ao estudar o emprego doméstico se encontra nos TCC's do curso de Serviço Social elaborados nas décadas dos anos 1940 e 1950 do século passado e nos informa que nos trabalhos pesquisados, são poucos os que fazem referência direta ou indireta à questão étnica; as referências se restringem aos comentários estatísticos e quando não fazem descrições imbuídas de preconceito e racismo. Reproduzimos aqui alguns desses comentários das assistentes sociais daquele momento, que procuram justificar a recusa das patroas na contratação de empregadas negras.

O movimento de empregadas de cor (na agência de colocação oficial) aumentou muito com a supressão da imigração, e agora ainda mais com a guerra. Entretanto, nem sempre as de cor são preferidas pelas patroas. (São estas) que se revoltam quando percebem a diferença, que, aliás, é notável. Atribuímos essa preferência pelas brancas, porque geralmente as de cor não tem espírito de iniciativa no trabalho. Precisam ser vigiadas, orientadas, pois ao contrário não executam bem o serviço. É de lastimar a falta de caridade ou delicadeza de certas senhoras que chegam a dizer na cara da empregada: não me serve, prefiro branca. [...] Precisamos esclarecer aqui que em se tratando de pessoa de cor, as sociedades recreativas de que falava eram também frequentadas por esse elemento.. Os nomes das tais sociedades são bastante sugestivos, principalmente pelo contraste de seus frequentadores: Flor de Inocência, no Bairro da Liberdade, Rosa de Inocência, Lírio Branco, etc (RIBEIRO, 1943, p. 47-54 *apud* PINTO, 1993).

A maioria das nacionais (pretas) é analfabeta e isso contribui para que tenham menores probabilidades de eficiência, motivando sua depreciação (...) Em conversa, procurávamos mostrar-lhe (ao diretor da agência de negros) que as outras agências podiam não ser as responsáveis pelo boicote. Este seria feito pelas patroas, não por uma questão de raça, mas por uma questão de formação profissional. Em geral as empregadas estrangeiras são menos exigentes quanto à questão de saída aos domingos, e outras regalias, têm maior instrução, maior compreensão das responsabilidades pelo trabalho. (KAWALL, 1949 – *apud* PINTO, 1993).

Após a 2ª Guerra Mundial com a aproximação do Serviço Social com o modelo funcionalista de inspiração norte-americana não trouxe alterações no trato da questão étnico-racial. Na realidade, perspectiva marxista na prática não traz grandes diferenças no trato em que pese militarmos a ideia ser esta perspectiva que poderia auxiliar possibilidade de se pesquisar e elaborar conhecimento com potencialidades emancipatórias.

Segundo Paulo Netto (2011),

“(...) Para Marx o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa () (...) Para Marx, o objeto da pesquisa tem existência objetiva, não depende do sujeito, do pesquisador para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica- por onde

necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. (NETTO, 2011, p. 20-21)

Segundo Pinto (2012), citando “A teoria social marxista”, afirma não ser possível extrair um campo particular do saber, separá-lo da realidade e analisá-lo de forma a-histórica. Os fenômenos devem ser articulados a uma dimensão de totalidade e sua compreensão se dá no próprio movimento marcado por condições históricas. Também é verdade que, no âmbito da Universidade e nos círculos socialistas, já não se pode aceitar justificativas que se ancoram na suposta ideia de que para Marx possa existir uma determinação exclusivamente econômica. Entretanto, o presenciamos conforme Rex (1988 *apud* PINTO, 2003), ser comum entre os radicais e socialistas a crença que o problema básico é de classe e não de raça ou etnia. A situação dos negros era simplesmente uma prova dramática da dependência da sociedade capitalista para produzir desigualdades.

São raros os marxistas brancos que neste sentido assumem a existência e definem o racismo, destacamos Dussel *et alii* (1982, p. 25 *apud* PINTO, 2003),

as visões racistas hoje possuem um caráter incógnito, encarnando-se em sistemas de poder burocráticos. Ele não é tanto um racismo ideológico como estrutural: um racismo que não precisa de se identificar como racista, mas que pode exercer grande energia demoníaca. É, sobretudo, esta forma de racismo que nos confronta hoje (...)

Na realidade, esta temática se insere no Serviço Social a partir dos profissionais negros vinculados a teoria marxista, ainda que fossem atribuídos a esses o status de pós-modernos, iniciando a crítica à ausência desta temática no bojo da profissão a partir da segunda metade da década dos anos de 1980. Produções como as de: Marques Junior (2006); Pinto (1986, 2003, 2010); Amaro (2005); Ribeiro (2004); Rocha (2009) e Silva Filho (2006).

1.5 A ETNOPESQUISA COMO DEMARCADOR METODOLÓGICO

A perspectiva metodológica que nos debruçamos, tem norteamento na etnopesquisa implicada, que é concebida, como:

Perspectiva de pesquisa em que o fundante não é uma racionalidade técnica e sim um *ethos* e uma ética do tipo: *atores sociais não são idiotas culturais*, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades ; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, nestes termos, produzem *describibilidades, inteligibilidades e analisibilidades* sustentadas por suas bacias semânticas. Assim,

suas experiências sociais criam saberes legítimos. A concepção de pesquisa aqui trabalhada, entretece sem hierarquizações e antinomias, *implicação como competência epistemológica e qualidade investigativa*. (MACEDO, 2012, p. 22)

A escolha por essa abordagem metodológica nasce da consciência de que o tema pesquisado perpassa todo o meu percurso pessoal e de vida profissional, ao questionar quando teria que triar/tratar/ou abordar um núcleo familiar negro e me reportar ao seu contexto histórico, não entende o legado do povo na constituição social brasileira, reconhecendo que seus conhecimentos e valores sempre foram deixados à margem dos espaços formais de educação, sejam ela na educação básica, ou nos outros níveis como o da educação superior. E que é legitimado pelas questões postas pelo movimento social negro acerca da garantia de um atendimento cuidadoso e equânime aos negros e afrodescendentes nos/pelos serviços sociais.

A etnopesquisa implicada para além de reconhecer que o pertencimento é fator que garante a viabilidade e legitimidade da pesquisa. Essa perspectiva enaltece e acata que tais valores só podem ou devem ser analisados por aqueles que deles nasceram ou se envolveram a partir de interações de movimentos sociais e ou de imersão sociocultural. Reforçando essa perspectiva Babier (2001 *apud* MACEDO, 2012, p. 25) reitera que:

entre as estruturas objetivas que modelaram nosso *habitus*, enquadrando as nossas práticas sociais e as estruturas sociais atuais nas quais estamos inseridos por nossas profissões e nossas culturas, há uma relação dialética e dialógica que se estabelece por meio da *práxis* e do projeto individual e coletivo.

A etnopesquisa salienta que tais temas têm sua preocupação central e devem ser pesquisados por atores que as vivenciam, como descreve o trecho:

A complexa problemática que envolve raça, gênero e classe, levando em conta a emergência histórica e socialmente importante, por exemplo, da mulher-negra-trabalhadora. Trata-se de um significativo fenômeno histórico e de condições socioexistenciais específicas, mas profundamente entretecidas...*Etno*, aqui, além de estar vinculado às compreensões aos *etnométodos*, às ações e cosmovisões dos atores sociais instituintes destes movimentos, tem a ver, de forma realçada, com *implicação* enquanto escolha e vontade política, para instituir realidades sociais pela pesquisa. Quanto à pesquisa, sofre, nesse caso, uma forte inflexão tensionada pela relação *intercrítica* entre os sujeitos históricos contemporâneos e por uma forma diferenciada de *hermenêutica*, como também por um certo jeito de constituir *autorização*, como política de conhecimento socialmente referenciada e de reconhecimento.(MACEDO, 2012, p.26).

1.5.1 O processo de coleta de dados

Ao pesquisar IFES num país de dimensões continentais, como é o Brasil, é necessário pensar estratégias de ação para a coleta de dados que possibilitem acesso ao maior número de informação possível que consubstanciem o trabalho e deem caminho ao olhar investigativo. Por isso a metodologia utilizada na coleta de dados, foi de cunho qualitativo e quantitativo.

Definimos que as informações seriam coletadas por meios eletrônicos (sites, sítios na internet, blogs) oficiais das IFES.

Para tanto, elencamos possíveis espaços dentro destes sítios, como as páginas dos colegiados dos cursos de graduação, da diretoria dos cursos de Serviço Social, como as Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Ensino e órgãos similares que disponibilizassem as informações oficiais, documentos, como os Projetos Político Pedagógicos, Matrizes Curriculares sobre o Curso de Serviço Social, Resoluções de criação dos Cursos, etc. Que pudessem nos munir de informações acerca dos mesmos.

A definição espacial da pesquisa foi definida a partir da base de informações do sistema E-MEC ⁶. Que elencou todas as Universidades Federais com curso de graduação presencial ativos no país.

Para a análise dos dados, *a priori* listamos as 64 – Instituições Federais de Ensino Superior – IFES do país e um Instituto Federal do Ceará, constatamos que destes apenas a metade, 32, têm o curso de Graduação em Serviço Social.

Posteriormente, separamos as instituições que têm divulgado em seus meios de comunicação eletrônica seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e destas, apenas 16 IFES os dispunham, entendendo que a pesquisa não despreveria fidedignamente a realidade dos cursos de graduação em Serviço Social do país, decidimos por analisar os cursos que publicizam suas matrizes curriculares em meios eletrônicos e, neste caso o número aumentou para 24 universidades. A análise dos dados da pesquisa está expressa no capítulo 5 desta obra.

⁶ O sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos), em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. É regulamentado pelo Decreto nº. 5.773, de 09 de maio de 2006. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_ies/php/ies_orientacoes_gerais.php>. Acessado em 04 de fevereiro de 2015.

1.6 GUIANDO O LEITOR

A dissertação está dividida em cinco capítulos e tem lista de apêndices e anexos. Iniciamos o texto dissertativo com a introdução que delimita o campo de teórico, epistemológico e prático no processo da pesquisa.

O capítulo 2 apresenta uma discussão acerca da questão racial e a questão social na consolidação do Serviço Social brasileiro.

No capítulo 3, abordamos como a teoria marxista tentou inserir as questões étnico-raciais nas suas bandeiras de luta e a visão de marxistas brasileiros, sobre essas temáticas.

O quarto capítulo discorre sobre a teoria do currículo, pela perspectiva de diversos autores da área curricular e apresenta qual a teoria mais se adéqua às necessidades de transformação no processo de formação em Serviço Social.

A análise dos dados coletados pela pesquisa esta no capítulo cinco. Nele, estão ilustrados diversos gráficos e tabelas, que desenham como está a divisão demográfica das graduações em Serviço Social das universidades federais do país. É neste capítulo também que apresentamos o objeto do nosso trabalho que são as disciplinas que abordam as questões étnico-raciais nos cursos de graduação em Serviço Social das federais.

O apêndice é composto de gráficos com informações sobre o universo das IFES que tem o curso de graduação em Serviço Social, quais regiões do país concentra a maior parte dos cursos, quais delas publicam nos meios de comunicação seus documentos oficiais e quais são as disciplinas que abordam as questões étnico-raciais e as ementas delas.

O anexo traz a listagem encontrada na base E-MEC sobre os cursos ativos de graduação em Serviço Social das universidades federais do país.

2 CAPÍTULO: A QUESTÃO SOCIAL E A QUESTÃO RACIAL NO CONTEXTO DO SERVIÇO SOCIAL AS BASES HISTÓRICAS

2.1 INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem por objetivo situar como o Serviço Social brasileiro tratou os temas étnico-raciais na constituição do conceito de ‘questão social’. O surgimento do Serviço Social tem origem cristã católica e europeia. No Brasil, a profissão surge na década de 30 do século XX. Seu primeiro curso de graduação data de 1932 em São Paulo. O processo de formação à época tinha bases em princípios cristãos, e com isso o Serviço Social era executado através das damas de caridade, entendendo a questão social como uma questão moral, corroborando a perspectiva do Estado, como uma questão de polícia. Assim, torna-se objeto de intervenção a pobreza e a desarmonia das famílias de camadas pauperizadas, ‘incapazes’ de se adaptar ao novo sistema de produção introduzido por princípios capitalistas no país com a nova dinâmica de trabalho: a industrialização tardia.

Sá (1995, p.65-66) apresenta como foi o início das Escolas de Serviço Social no Brasil e sua ligação com a Doutrina Católica:

Em 1932, com a criação da primeira escola em São Paulo pelo CEAS – Centro de Estudos e Ação Social. Em 1937, organizam-se o Instituto Social do Rio de Janeiro e a Escola Ana Neri também do Rio de Janeiro. Surgem, em 1940, o Instituto de Serviço Social de São Paulo (escola masculina) e a Escola de Serviço Social de Pernambuco; em 1943 a Escola de Serviço Social do Rio (atual PUC-RJ); em 1944 a Escola Técnica de Assistência Social CecyDodswoth, no Rio de Janeiro, as escolas de Serviço Social do Paraná e da Bahia; em 1945 as escolas de Porto Alegre, Natal e Niterói; em 1946 a escola de Minas Gerais; em 1950 a de Campinas; em 1951 a escola de João Pessoa; em 1954 a escola Maranhense de Serviço social e a escola de Sergipe (...) com exceção da Escola Ana Neri, da Universidade do Brasil, e da Escola Técnica de Assistência Social CecyDodswoth, vinculada à prefeitura, as demais foram criadas ou mantidas por organismos da Igreja Católica, como o CEAS – Centro de Estudos e Ação Social; o GAS- Grupo de Ação Social; a JUC – Juventude Universitária Católica; a ASC – Ação Social Católica (...) A escola de São Paulo e o Instituto Social do Rio, pautados na doutrina Social da Igreja, constituíram-se em experiências típicas, prestando assessoria às demais instituições de ensino do Serviço Social até 1946, ano de organização da ABESS – Associação Brasileira de Ensino do Serviço Social. (SÁ,1995, p.65-66).

A ABESS – Associação Brasileira de Ensino do Serviço Social – surge em 1946, para organizar e agregar os 13 cursos de Serviço Social do Brasil à época iniciando um processo de regulamentação do ensino da profissão e da organização político – didática do curso, com o objetivo de, segundo Sá (1995, p.71-72):

Promover intercâmbio e colaboração entre seus membros;
 Promover a adoção de um padrão mínimo de ensino;
 Representar os interesses coletivos das escolas;
 Estabelecimento do ensino de Serviço Social em nível único e superior;
 Programa correspondente à experiência das escolas;
 Flexibilidade de ensino, estabelecendo as exigências mínimas em lugar da regulamentação.

As bases teóricas inspiradas na teoria da Escola franco-belga e também com a Escola funcionalista de origem norte-americana visam ajustar, integrar o indivíduo ao meio. De acordo com Pinto (2003, p.38), tal concepção persistiu por muitos anos e teve seu processo de ruptura com o movimento de Reconceituação do Serviço Social na década de 1960, que tinha como princípios, romper com a lógica tradicional e absorção de teorias externas – europeias. Fomentando dentro da categoria dos assistentes sociais a reflexão de suas práticas e a produção de aportes teóricos, documentos e parâmetros da profissão que expressassem fidedignamente as demandas da população nacional com suas peculiaridades.

Contudo é necessário pontuar que a antiga ABESS atual ABEPSS⁷ implementou:

desde a década de 1970 a revisão curricular do curso de graduação em Serviço social, sobretudo os paradigmas, as matrizes teórico-metodológicas e as propostas de ação profissional comprometidas com os interesses populares. A preocupação em conferir estatuto acadêmico à profissão, em condicionar questões relativas à revisão curricular, se deu principalmente a partir de 1972 com a implementação do primeiro curso de mestrado, no programa de Pós-graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (LOPES, 2014, p.19)

Esse processo foi reafirmado com a introdução da matriz de pensamento Marxista na década de 80, que se sagrou hegemônico no país pela perspectiva da Intenção de Ruptura. E no início dessa década que é aprovada a regulamentação do Currículo Mínimo do Serviço Social – (Parecer CFE nº412, de 04/08/1982 e Resolução nº06 de 23/09/1982). Marcando mais uma iniciativa com o rompimento da perspectiva tradicional.

A dinâmica desse processo – que conduziu à consolidação profissional do serviço social - materializou-se em conquistas teóricas e ganhos práticos que se revelaram diversamente no universo profissional. No plano da reflexão e da normatização ética, o Código de ética profissional de 1986 foi uma expressão daquelas conquistas e ganhos, através de dois procedimentos: negação da base filosófica tradicional nitidamente conservadora, que norteava a “ética da neutralidade”, e afirmação de um novo perfil do técnico, não mais um agente subalterno e apenas executivo, mais um profissional competente teórica, técnica e politicamente. (CÓDIGO DE ÉTICA DO SERVIÇO SOCIAL, p. 14,1997).

⁷ Em 1988 a ABESS fundiu-se ao Centro de Documentação em Política Social, formando a ABEPSS.

No decorrer desse período a categoria profissional e suas entidades, acordaram pela necessidade de rever alguns pontos que compunham o Currículo Mínimo e partiram para a sua revisão. A revisão curricular é pressuposto de uma profunda avaliação do processo profissional conforme as exigências contextuais (ABEPSS, 1996a).

As Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa do Serviço Social foi construída, por um movimento amplo da categoria profissional e suas entidades, com a realização de atividades, nos CRESS e unidades acadêmicas, durante todo o ano de 1995. Para conformar as reais e atuais necessidades de contextualização na formação profissional do Serviço Social.

O documento define onze princípios para a formação profissional⁸ e descrevem no item 3.2 – as disciplinas básicas para o curso, estando contidas: política social, acumulação capitalista e desigualdades sociais e ética profissional.

Mas com o contexto político neoliberal à época, muitos das pautas indicadas pela a categoria profissional não foram acatadas no parecer CNE/CES nº 492- MEC – em 2001. E os princípios norteadores da formação profissional em Serviço Social, foram enxugados quase à sua totalidade.

Atualmente as diretrizes curriculares do MEC, indicam como perfil do bacharel em Serviço Social, como um profissional que:

atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas; profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica competente em sua área de desempenho, com capacidade crítica e propositiva, no conjunto das relações sociais. (Parecer CNE/CES n.492/ 2001, p.1).

⁸1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares – tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares – como forma de favorecer a dinamicidade do currículo; **2. 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 no universo da produção, e reprodução da vida social;** 3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; **4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;** **5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;** 6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos noturnos, com Máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos; 7. Caráter interdisciplinar nas varias dimensões do projeto de formação profissional; 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; **9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as varias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;** 10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; 11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (GRIFO NOSSO)

Avaliamos que esse desmonte no processo de reformulação do currículo na formação em Serviço Social tenha possibilitado o enferrujamento das perspectivas que possibilitariam uma prática profissional mais próxima às necessidades e demandas da população nacional e dessa forma, criasse uma interação entre os profissionais e a população demandatária.

2.2. UMA QUESTÃO RACIAL ANTES DA QUESTÃO SOCIAL?

Por que não entendemos a questão racial como uma expressão da questão social? O Brasil é um país de tradição escravocrata, responsável por 300 anos de servidão negra, vividos com muita opressão, mas que reservou espaço para a resistência e construção de um projeto alternativo de nação. O período da escravidão foi bastante explorado por historiadores e outros pesquisadores das ciências sociais. Todavia, a história da população negra no pós-abolição reserva lacunas, em que pese haver a partir da década dos anos 2000 avanços quantitativos e qualitativos na produção de pesquisas específicas.

A análise desse período é de suma importância no contexto dessa dissertação em razão da associação entre a questão social e a questão racial no âmbito do Serviço Social, e também porque na construção teórica dessa categoria profissional, a população negra com sua história de exclusão e resistência desaparece como já discutido, anteriormente, da conceituação da questão social cunhada, principalmente, por Yamamoto.

Entendemos como Ianni (1989) e Silva (2005), também ancorada em Ianni, que desde o Brasil Colônia e Império havia uma questão social latente estruturada por uma questão racial, pois no contexto da servidão negra foi preciso mais que força física para lograr a submissão. Várias instituições e ideologias foram utilizadas para conter as revoltas negras, e o dispositivo da ideologia da inferioridade racial foi legitimado na esfera da ciência, filosofia, política e teologia disseminando a ideia que havia uma inferioridade natural na população negra. Assim, raça foi utilizada para demarcar as diferenças entre os vários povos e hierarquizá-los, fazendo-os também acreditar em sua inferioridade. Todavia, se o sistema de opressão opera no sentido da coisificação dessa população, também, deixa brechas para sua organização. Esta população colocada à margem sempre se organizou e sonhou com um outro modelo de sociedade. Assim, podemos trazer a lembrança dos Quilombos dos Palmares⁹. Não precisando ir muito distante, a Bahia foi palco de várias insurreições e organizações de ajuda mútua.

⁹ Quilombo de Palmares, localizado na serra da Barriga em Alagoas.

A primeira iniciativa que se tem conhecimento no estado em prol da libertação dos escravizados, são as ações implementadas pela Sociedade Protetora dos Desvalidos da Bahia, que surge:

Na terceira década do século dezenove, ano de 1827, composta por um grupo de homens negros livres, inspirados nos ideais de Solidariedade, Fraternidade e Caridade, agremiaram-se com o firme propósito de angariar e poupar recursos econômico-financeiros, visando dentre outras providências efetuar a compra de cartas de alforria para negros escravizados, prevenir e evitar situações de indigências de seus familiares, extensivo a outras pessoas, como atitudes filantrópicas. Em função do modelo da realidade social e legal da época, que proibia aos negros, mesmo livres, o gozo da plena cidadania, não podendo assim constituir sociedades civis. Aos negros era apenas permitido associar-se a organizações religiosas, os fundadores estabeleceram destarte uma Devoção na Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Quinze Mistérios, numa condição semi-formal, a qual deram a denominação de Irmandade de Nossa Senhora da Soledade Amparo dos Desvalidos, formalizada em 16 de setembro de 1832, sob a liderança de Manoel Victor Serra, consolidando assim o objetivo original da Sociedade Protetora dos Desvalidos que é Igualdade, Fraternidade e Caridade (Sociedade de Previdência, Assistência Social, Pecúlio e Fomento Econômico e Social). (www.spd.org.br).

Essas organizações de ajuda mútua, vinculadas a Igreja Católica se proliferaram por todo o País, permanecendo, também as revoltas e as fugas e organização de novos quilombos.

O trabalho da população que constrói o país passa a não ser mais reconhecido no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Afirmamos que este processo se deu em bases racistas, orquestrado politicamente entre os debates entre dois grupos políticos os imigrantistas e os nacionalistas. O debate dos imigrantistas se adéqua melhor aos ideais e necessidades do Estado e da classe dominante, garantindo a vinda dos imigrantes e alijando a população negra do mercado de trabalho, marginalizando-a, excluindo-a, segregando-a para ratificar a imigração de europeus para o Brasil. Com o intuito de aproximar o perfil demográfico à Europa, isto é, como uma proposta de embaquecimento nacional.

Muitos teóricos de debruçaram na propagação dos ideais e teorias, políticas e científicas com o propósito em torno da construção da incapacidade da população negra egressa das senzalas, forjando a incapacidade de se transformar em como força de trabalho para o novo sistema de produção capitalista que emergia.

Esses ideais eram consolidados, a partir de visões discriminatórias e racistas em torno da: desagregação das construções familiares negras, da incapacidade intelectual, cognitiva e adaptativa dos negros em torno do trabalho fabril, conforme (MACIEL, 1987, p.123-133 *apud* PINTO, 1993) ou, ainda, da promiscuidade e permissivismos natos ao povo negro.

Fernandes *apud* Azevedo (1985) reitera que “faltava, ao liberto, a autodisciplina e o espírito de responsabilidade do trabalhador livre, as únicas condições que poderiam ordenar,

espontaneamente, regularidade e a eficácia do trabalhador no novo regime jurídico-econômico” (Fernandes por Azevedo, 1985, p. 7 *apud* Pinto, 1993).

Em muitas das obras, os negros livres eram vistos como uma massa inerte e inculta, que não contribuiria historicamente para o país. (AZEVEDO, 1985, p. 102 *apud* PINTO, 1993).

Contrapondo esse pensamento, consideramos necessário ilustrar alguns momentos históricos em que foram protagonizados levantes negros, contra as opressões e o racismo.

As lutas contra as opressões étnico-raciais estão presentes no mundo e, especificamente, na sociedade brasileira, muitos anos antes da constituição do Serviço Social, como categoria profissional e da questão social como categoria de análise da sociedade e suas expressões. A revolta dos Malês (Bahia – 1835), e a revolta da Chibata (Rio de Janeiro – 1910), Representam alguns momentos em que os segmentos e grupos violados de direitos tentam expor suas ideias e publicizar o processo de marginalização e vulnerabilidade por eles sofridos.

Neste sentido, traremos uma breve cartografia do cotidiano político e organizativo da população negra. Pinto (1993) contextualiza:

Todavia, uma análise histórica mais apurada, realizada principalmente nas últimas décadas por Gomes (2005); Domingues (2003; 2007); Francisco (2010); focaliza a população negra pós – abolição e nos remete às instituições e personagens que revelam uma ação política organizada no âmbito dos vários grupos e segmentos do movimento negro da época [...] essas organizações serviam como espaço de acolhimento e superação da violência e humilhação racial [...] e não podem ser representadas com um bloco monolítico e (a) histórico. Eram, sobretudo, organizações políticas negras com nuances diferenciadoras, com divergências e convergências. (PINTO, 1993/2004, p.143).

Exemplificando, essas articulações negras apresentaremos algumas importantes iniciativas, como a que fora implementada pelo Centro Cívico Palmares, em 1928, com viés numa ação política e racial:

lançou uma campanha contra o decreto do governo paulista proibindo ingresso dos negros na guarda civil de São Paulo. “Em razão dessa campanha o Governador Júlio Prestes suspendeu não só o decreto como também a proibição da participação de crianças nas competições de bebês eugênicos, promovidas pelo Serviço Sanitário de São Paulo.” (GOMES, 2005, 46 *apud* PINTO, 2015, p. 143).

Outra importante iniciativa foi à criação da Frente Negra Brasileira - São Paulo, nascida em setembro de 1931, nos salões das Classes Laboriosas, sob a presidência de

Arlindo Veiga dos Santos (1902-78), contava com a colaboração de membros de outras associações que tinham como princípio resguardar a integridade do cidadão negro brasileiro:

Composta por vários departamentos, a FNB chegou a criar escolas para alfabetização de crianças, jovens e adultos sócios. Na rua da Liberdade, 196, **foram montadas escolas primárias, de línguas e de música**. “O objetivo primordial era estimular o ingresso dos negros nas escolas superiores do saber em todos os níveis”. As palavras de Francisco Lucrecio são confirmadas pelo próprio presidente da Frente; segundo o pesquisador Petrônio Domingues, Arlindo Veiga dos Santos seria uma das primeiras vozes brasileiras a exigir da república políticas públicas em benefício da população negra que, pela escravidão, sofreria de “entorpecimento cultural”. Para fazer ventilar seus princípios e idéias entre os brasileiros e sócios, a FNB editava *A voz da raça, jornal*. Tendo como lema *Deus, Pátria, Raça e Família*, e visto por seus principais colaboradores como um porta-voz da Frente, boa parte das ações na entidade era publicada, para dar ciência aos *frentenegrinos*. Sua primeira edição data de 1933. **Festas com danças e músicas eram promovidas para os associados** (que pagavam dois mil réis por mês). Até mesmo um **grupo musical, o Rosas Negras, foi criado**. “Talvez como nunca, na então ainda recente experiência republicana, a questão racial aparecia tão politizada e articulada com outros temas, envolvendo nacionalidade, emprego, cidadania e políticas de imigração”. O próprio impulso para a institucionalização da **FNB adviria da necessidade que os negros reconheceram de que havia chegado a hora de lutar por seus direitos e de reagir às imposições da discriminação racial**. “Reagir foi a palavra de ordem, antes que mais se desenvolvesse a tradição sistemática de negar os seus direitos”. (GRIFO NOSSO) (VELASCO, 2009, p. 3-4).

Mais uma expressão da organização ideopolítica negra foi o jornal Clarim da Alvorada:

Fundado por Sr^o José Correia Leite e Jayme Aguiar em 1924 e durou até 1932, tornou-se também um instrumento de combate contra a discriminação étnica no mercado de trabalho privado e mesmo no espaço público. Entre outras práticas, reproduziam e discutiam na imprensa negra, os anúncios discriminatórios existentes em outros jornais da cidade. (SILVA, 1990) [...] ‘O Clarim da Alvorada’ em 1925 já projetava a organização do “Congresso da Mocidade dos Homens de Cor, com o objetivo de criar um grande partido composto exclusivamente de homens de cor” (GOMES, 2005, 46 *Apud* PINTO, 2015, p.141).

Temos como outros exemplos da organização e luta do povo negro contra a discriminação e as exclusões advindas do processo de escravidão e pensamento, eugenista brasileiro, os princípios de fundação e instituição e as ações da Igreja do Rosário dos Pretos e da Irmandade Nossa Senhora da Boa Morte. Segundo Pinto (2015, p. 143), estas organizações combatiam o racismo e a discriminação racial exercidas de forma declarada pela sociedade e pelo poder público, principalmente na esfera do trabalho; e tinham um projeto político e educativo mais amplo para a população negra.

A perspectiva de discussão aqui nortear-se-á pela afirmação de que a disputa pelo espaço sociopolítico e legitimador da marginalidade vivenciada pela população negra e

egressa das senzalas, já eram expressas no século passado. E que a instituição do Serviço Social como profissão no Brasil, não acolheu essas pautas, lutas e resistências como expressões da questão social.

2.3 UMA QUESTÃO SOCIAL DEPOIS DA QUESTÃO RACIAL NO ÂMBITO DO SERVIÇO SOCIAL

É necessário pontuar que não foi a institucionalização do Serviço Social como profissão que fez surgir a ‘questão social’. Ela já existia em todas as conjunturas societárias anteriores à constituição do capitalismo, como podemos inferir a relação ou distância existente na Sociedade Feudal entre os vassalos e o suserano e os cobradores de impostos.

O conceito de “Questão Social” no serviço social tem eixos basilares no processo de consolidação da 1ª fase da industrialização na Europa. E conceitua o fenômeno mais evidente desse período como processo de pauperização absoluta jamais visto até aquele período histórico. Entretanto Netto (2011) considera que a “questão social”:

Em nossa perspectiva, a apreensão da particularidade da gênese histórico-social da profissão nem de longe se esgota na referência à “questão social” tomada abstratamente; está hipotecada ao concreto tratamento desta num momento muito específico do processo da sociedade burguesa constituída, aquele do trânsito à idade do monopólio, isto é, *as conexões genéticas do Serviço Social profissional não se entrecruzam com a “questão social”, mas com suas peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica.* À falta desta determinação (aliás muito pouco elaborada na bibliografia profissional), tanto se perde a particularidade histórico-social do Serviço Social – terminando-se distingui-lo apenas institucional e formalmente da tradição das suas protoformas – quanto se obscurece o lastro efetivo que o legitima como atividade profissional como tal – respaldada por sua funcionalidade no espectro da divisão social (e técnica) do trabalho na sociedade burguesa consolidada e madura. (NETTO, 2011, p.18).

A institucionalização do Serviço Social brasileiro constrói um conceito sobre a questão social, por entender que a categoria profissional traz substrato teórico e metodológico para enfrentar ou reduzir os impactos dela e responder às suas demandas, compreendidas estritamente como “produto das desigualdades estabelecidas pelo processo de produção e reprodução das relações sociais”.

Sobre o surgimento da questão social no Brasil, Iamamoto a descreve como apresenta o trecho a seguir:

A ‘Questão Social’, seu aparecimento, diz respeito diretamente à generalização do trabalho livre numa sociedade em que a **escravidão** marca profundamente seu passado recente. **Trabalho livre** que se **generaliza** em circunstâncias históricas nas

quais a separação entre homens e meios de produção se dá em grande medida fora dos limites da formação econômico-social brasileira. (IAMAMOTO, 2009, p. 125) [GRIFO NOSSO].

A autora, ao descrever a questão social, não aprofunda o debate sobre o destino da população egressa das fazendas no período pós-abolição, a quem se generalizava o trabalho fabril e sobre o impacto, à população negra, como exército de reserva na disputa pelo emprego fabril “livre”. Na sequência reafirma, não ter direcionado o olhar à questão negra no processo de industrialização do país quando salienta:

Os **carlistas**, ou **scalabrinianos**, por exemplo, se implantam no Brasil logo em seguida às grandes ondas imigratórias que constituíram no principal contingente da **Força de Trabalho** que veio a substituir o **escravo** nas grandes plantações e posteriormente, constituir o **mercado de trabalho urbano**. (IAMAMOTO, 2011, p. 175) (GRIFO NOSSO).

Essas afirmações descrevem que o imigrante europeu veio ao país, sob condições muito diferentes às dadas ao escravizado. Eles eram compreendidos como mão de obra substituta da população negra nacional e dos egressos da escravidão e é importante salientar que os europeus eram vistos como **força de trabalho**, o que nunca foi feito com a população escravizada e além do mais houve um processo de desenvolvimento e ascensão sócio-ocupacional, quando os mesmos vão compor o chão das indústrias dos centros urbanos.

Consolidando sua concepção da Questão social, Iamamoto (2009) descreve que:

as leis sociais surgem em conjunturas históricas determinadas, que, a partir do aprofundamento do capitalismo na formação econômico-social, marcam o deslocamento da “questão social” de um segundo plano da história social para, progressivamente, colocá-la no centro das contradições que atravessam a sociedade. Ao mesmo tempo, a “questão social” deixa de ser apenas contradição entre abençoados e desabençoados pela fortuna, pobres e ricos, ou entre dominantes e dominados, para constituir-se essencialmente, na contradição antagônica entre burguesia e proletariado, independentemente do pleno amadurecimento das condições necessárias à sua superação (IAMAMOTO, 2009, p. 126/127).

Nota-se a dificuldade da autora em chegar à apresentação da questão e se colocar sobre o exército industrial de reserva omite as lutas e pressões levantadas pelas camadas populares e negras ao acesso no direito ao trabalho e sua cidadania plenamente exercida.

Ao descrever o contingente operário imigrante, mais uma vez oculta/negligência o contingente populacional negro em idade produtiva. Onde eles estavam?! Dividindo os mesmos espaços urbanos sem a mínima infraestrutura e/ou no campo enfrentando condições de maiores negações de direitos básicos e sem a estrutura política o olhá-lo como cidadãos de direito?

A população operária se constitui em uma minoria – composta majoritariamente por imigrantes- marginalizada social e ecologicamente dentro das cidades, algumas já bastante desenvolvidas. [...] essa parcela da população urbana vive em condições angustiantes. Amontoam-se em bairros insalubres junto às aglomerações industriais, em casas infectas, sendo muito freqüente a carência- ou mesmo falta absoluta – de água, esgoto e luz. (IAMAMOTO, 2009, p.128/129).

Quando descreve a conjuntura de crise industrial, a autora reafirma que o seu objeto de estudo é o operário fabril imigrante:

As frequentes crises do setor industrial, ainda emergente, são marcadas por dispensas maciças e rebaixamento salariais, que tornam mais sombria a vida do proletariado industrial atirado ao pauperismo. Para suas necessidades de ensino e cultura ficarão, basicamente, na dependência de iniciativas próprias ou da caridade e filantropia (IAMAMOTO, 2009, p.130).

E confirma isso, conceituando o que vem a ser a classe operária brasileira:

Nesse contexto a classe operária – apesar do seu progressivo adensamento – permanece sendo, mesmo nas cidades mais industrializadas, uma minoria fortemente marcada pela origem européia, social e politicamente isolada, inclusiva das outras classes dominadas. (IAMAMOTO, 2009, p.134).

Marcadamente o inverso desta descrição Ianni, afirma que a questão social se expressava no período escravocrata brasileiro, quando o escravo era expropriado no produto do seu trabalho e na sua pessoa, isso era de modo aberto e transparente.

Com a abolição, a emergência do regime do trabalho livre e toda a sequência de lutas por condições melhores de vida e trabalho, nessa altura da história coloca-se a questão social. As diversidades e os antagonismos sociais começam a ser enfrentados como situações suscetíveis de debate, controle, mudança, solução ou negociação. Ainda que na prática predominem as técnicas repressivas, a violência do poder estatal e a privada, ainda assim o direito liberal adotado nas constituições e nos códigos supõe a possibilidade da negociação. E o protesto social, sob diversas formas, no campo e na cidade, sugere tanto a necessidades e reforma como a possibilidade de revolução. (IANNI, 1989, p.147).

Reconhecemos que Ianni sendo um pesquisador. Não deixa de lado suas convicções políticas, quando conceitua o preconceito racial, como “surto de diferentes manifestações de racismo e intolerância que estão imbricados com a dinâmica da sociedade (IANNI, 2004, p.8).

Ele pontua historicamente a partir da 1ª República situações que se apresentavam como expressões da questão social à época (IANNI, 1989):

Dentre os impasses com os quais se defronta a Nova República iniciada em 1985, destaca-se também a relevância da questão social. As controvérsias sobre o pacto social, a tomada de terras, a reforma agrária, as migrações internas, o problema indígena, o movimento negro, a liberdade sindical, o protesto popular, o saque ou a expropriação, a ocupação de habitações, a legalidade ou ilegalidade dos movimentos

sociais, as revoltas populares e outros temas da realidade nacional, essas controvérsias sempre suscitam aspectos mais ou menos urgentes da questão. (IANNI, 1989, p.146).

Referendo que estudiosos das ciências humanas como Ianni (1989) fazem ponderações relevantes acerca da questão social e da sua constituição histórica no Brasil, e ratificam que situações apresentadas por Iamamoto (2009), oculta ou desprivilegia alguns atores sociais importantes para a construção societária do país, como os negros, índios, camponeses, etc.

Ianni enfatiza:

Não é ironia e nem é injusto dizer que alguns autores brasileiros vêm a questão racial da janela, desde longe ou desde o alpendre da casa-grande. Enfatizo esse argumento de que no patamar em que eles estavam – a sociedade do Centro-Sul – havia uma urbanização intensa e recente, classes sociais evidentemente em formação e a industrialização, onde foi possível descortinar que o preconceito racial não se reduzia ao preconceito de classe. Mesmo porque os estudos posteriores, que eles fizeram, demonstraram que, na fábrica, dois operários na mesma seção se discriminavam segundo sua etnia. (IANNI, 2004, p.12).

Governantes e setores dominantes da sociedade brasileira começam a reconhecer a questão social por conta da efervescência social que vivia o país à época e constata que a sua fonte constituidora, são criadas e retroalimentadas pelas relações estabelecidas pelo modo de produção capitalista que necessita da instabilidade e do antagonismo para sobreviverem.

Tanto assim que ao longo das décadas de 20 e 30 os governantes e setores dominantes começam a admitir que a questão social poderia deixar de ser considerada um problema de polícia; e começar a ser tratada como um problema político [...] As crescentes diversidades sociais estão acompanhadas de crescentes desigualdades sociais. Criam-se e recriam-se as condições de mobilidade horizontal e vertical, simultaneamente às desigualdades e aos antagonismos. [...] Sob essas condições, manifestam-se aspectos mais ou menos graves e urgentes da questão sócia. As lutas sociais polarizam-se em torno do acesso à terra, emprego, salário, condições de trabalho na fábrica e fazenda, garantias trabalhistas, saúde, habitação, educação, direitos políticos e cidadania. (IANNI, 1989, p. 147-148).

O autor enaltece um tema caro pra mim enquanto pesquisadora, que é a compreensão de contextos sociais que caracterizam a questão social conjunturalmente e que ao ler umas das maiores autoras do Serviço Social do Brasil, Iamamoto, isso não está em debate.

Conforme a época e lugar, a questão social mescla aspectos raciais, regionais e culturais, juntamente com os econômicos e políticos. Isto é, o tecido da questão social mescla desigualdades e antagonismos de significação estrutural. [...] Vista em perspectiva histórica ampla, é possível constatar que a questão social recebe não só diferentes denominações como distantes explicações. A influência do

evolucionismo, darwinismo social, arianismo, positivismo, catolicismo, liberalismo, neoliberalismo, estruturalismo, marxismo e outras correntes de ideias revela-se nos termos em que alguns autores procuram descrever, explicar, resolver ou exorcizar as manifestações da questão social. [...] Lembremos alguns exemplos. Nina Rodrigues falava em coletividades anormais, referindo-se aos lavradores paupérrimos de Canudos. Oliveira Viana preconiza soluções autoritárias, compreendendo o Estado forte, ao alegar que a sociedade civil era incapaz. E combinava autoritarismo e arianismo, europeização da população pelo incentivo à imigração, alegando limitações nos índios, negros e mestiços. Outros falavam em eugenia, massas deseducadas, mestiços doentios, desorganização social, patologia social, multidão, subversão. (IANNI, 1989, p.148).

Pontuando mais precisamente o objeto desta pesquisa e sob a perspectiva de Ianni (1989):

Muito tempo depois, praticamente um século após a Abolição da escravatura, ainda ressoa no pensamento social brasileiro a suspeita de que a vítima é culpada. Há estudos em que a ‘miséria’, a ‘pobreza’, e a ‘ignorância’ parecem estados de natureza, ou da responsabilidade do miserável pobre, analfabeto. Não há empenho visível em revelar a trama das relações que produzem e reproduzem as desigualdades sociais. (IANNI, 1989, p.150).

Afirmações como estas, ratificam que o limite societário vivido pelo negro neste país é fruto de uma macro estrutura sociopolítica que se constituiu historicamente para limitar o espaço político e minimizar ações sociais que alicerçassem/possibilitasse uma perspectiva de vida digna e com oportunidades ao povo negro. Assim, naturalizando a questão social.

Dentre as explicações que ‘naturalizam’ a questão social, vale a pena destacar duas, que transfiguram as desigualdades sociais. Uma tende a transformar as manifestações da questão social em problemas de assistência social. O Sistema nacional de previdência social e o serviço nacional de assistência social são as expressões mais evidentes dessa forma de ‘explicar’ e ‘resolver’ a questão social. A outra explicação tende a transformar as manifestações da questão social em problemas de violência e caos. Onde a resposta é óbvia: segurança e repressão. Toda a movimentação de setores sociais e subalternos, na cidade e no campo, pode trazer o ‘gérmen’ da subversão. (IANNI, 1989, p.150)

Ianni sintetiza seu pensamento, trazendo à tona o resultado do modo de produção capitalista e suas repercussões sociais.

As desigualdades sociais não se reduzem: ao contrário, reiteram-se ou agravam-se. Vários itens da questão social atravessam a história das várias repúblicas: as lutas operárias e camponesas, as reivindicações do movimento negro, o problema indígena, a luta pela terra, a liberdade sindical, o direito de greve, as garantias do emprego, o salário-desemprego, o acesso à saúde, educação, alimentação e habitação. Esses e outros itens aparecem em diversos momentos dessa história. Uma história que se sintetiza nas seguintes palavras: questão social, problema de polícia ou problema político. Uma história que revela a escassa “modernização” alcançada em determinadas esferas da sociedade, enquanto que nas principais esferas da economia tudo parece muito próspero, diversificado e moderno. A mesma fábrica do progresso fabrica a questão social. (IANNI, 1989, p.154).

Reitera a afirmação acima fazendo um severo questionamento:

Coloco a seguinte interrogação: como é possível afirmar e reafirmar a democracia racial num país em que as experiências de democracia política são precárias e que a democracia social, se existe, é incipiente? Isso é minimamente uma contradição, um paradoxo num país oriundo da escravatura, autocrático, com ciclos de autoritarismos muito acentuados. Acrescento ainda (algo muito pessoal) que o mito da democracia racial não é só das elites dominantes. Quando pensamos que as relações sociais estão impregnadas pela idéia de democracia racial, descobrimos, então, que se trata de um mito cruel porque neutraliza o outro. (IANNI, 2004, p.14).

Coadunando com as perspectivas sobre a questão social que Ianni apresenta, Netto (2011) salienta:

O problema teórico consiste em determinar concretamente a relação entre as expressões emergentes e as modalidades imperantes de exploração..Isto significa que o desafio teórico acima salientado envolve, ainda, a pesquisa das diferencialidades histórico-culturais (que entrelaçam elementos de **relações de classe, geracionais, de gênero e de etnia** constituídos em formações sociais específicas) que se cruzam e tensionam na efetividade social. Em poucas palavras: a caracterização da “questão social”, em suas manifestações já conhecidas e em suas expressões novas, tem de considerar as particularidades histórico-culturais e nacionais. (NETTO, 2011, p. 161). (GRIFO NOSSO)

O Serviço Social brasileiro necessita inflexionar suas forças teórico produtivas à necessidade de moldar, constituir um conceito da questão social que possa abarcar as expressões da sociedade histórico e conjunturalmente, sem ocultar as manifestações e lutas em torno da constituição desta nação.

3 CAPÍTULO: NA CARONA DO MARXISMO: O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL VISTO PELA PERSPECTIVA MARXISTA

3.1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade que se sustenta sobre os pilares do mito da democracia racial, a condição étnico-racial, que historicamente sempre foi utilizada como mecanismo de seleção e exclusão, aparece como elemento secundário nos estudos e pesquisas acadêmicas, bem como nas propostas e elaboração de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das injustiças sociais. Vê-se que em todas as dimensões da vida social, seja na expectativa de vida, no acesso a educação e na inserção no mundo do trabalho, a população negra aparece como segmento social mais suscetível a discriminação (ROCHA, 2011, p 4).

Dentre os grandes dogmas vivenciados pelo Serviço Social até a contemporaneidade, o maior deve ser a não indagação das perspectivas marxistas, como lente mais translúcida que possibilite a verificação das relações sociais e a partir dele intervi-las. Para tanto, avaliamos ser necessário historicizar o processo de inserção e implementação de pensamentos com o enfoque racial negro no seio do marxismo.

3.2 A QUESTÃO RACIAL NA HISTÓRIA DO MARXISMO

Toda a movimentação em torno das teorias marxistas terem ou não se debruçado sobre as questões raciais, enaltecem o pensamento de que o marxismo só valoriza e, por conseguinte conceitua/teoriza sobre as relações de classe e deixa de lado toda a discussão e/ou construção acerca das questões raciais.

Buonicore (2008, p. 218), pontua que esse tipo de discussão ou questão é responsabilidade dos teóricos do marxismo Marx e Engels.

Refiro-me aqui especialmente a Marx e Engels. Uma lacuna mantida pelos seus herdeiros teóricos mais importantes, como Kautsky, Plekhanov, Lênin e Gramsci. O estudo entre nós da chamada 'questão racial' é recente e problemático. Ela apareceu em geral, embutida, nos primeiros estudos marxistas - como subproduto - da questão colonial e nacional. Por isso talvez fosse mais correto dizer que para os marxistas até o início do século XX a 'questão racial' não se constituiu enquanto um problema político e teórico a ser resolvido.

Coadunando dessas premissas Chadarevian, busca historicizar quando e quais foram as expressões de discussões sobre a questão racial no seio do marxismo. Chadarevian (2006, p.3) contextualiza historicamente os pensamentos dos precursores do marxismo em relação ao problema racial.

A teoria Marxista traz uma importante contribuição para o estudo do problema racial. A primeira é a visão holística do funcionamento da economia, ou seja, considera que há uma determinação social, e não individual, dos fenômenos econômicos. Enquanto que na concepção neoclássica o indivíduo precede a sociedade, na teoria marxista a sociedade precede o indivíduo. A segunda característica é o aspecto multidisciplinar de sua análise, levando em conta a história, a política, e as instituições, ao contrário da visão economicista que sobressai na análise neoclássica da discriminação. A terceira é a constatação de que o desenvolvimento das forças de mercado tende a reforçar as contradições que caracterizam o sistema capitalista, as quais os neoclássicos atribuem a fenômenos exógenos e classificam de “imperfeições de mercado”. A quarta razão é que este quadro alternativo fundamenta sua análise do mundo do trabalho em uma teoria da formação e distribuição da riqueza que se contrapõe à concepção marginalista.

Buonicore (2008, p. 222) reitera e salienta “Uma coisa é importante frisar: as sólidas bases teóricas lançadas por Marx e Engels, ainda na segunda metade do século XIX, é que permitiram a construção de uma concepção e de uma sólida política anti-imperialista e antirracista no século XX”.

As primeiras tentativas de integrar o problema racial à teoria marxista foram resultados do aumento dos movimentos nacionalistas do fim do século XIX, como: o movimento de judeus, irlandeses, basco, negros ou povos coloniais. Chadarevian (2006, p. 4) diz que:

O tratamento marxista do problema racial ganha, em seguida, um novo impulso nos primeiros congressos da Internacional Comunista que, à iniciativa de Lênin, colocam em pauta a análise do problema das minorias oprimidas em diferentes nações. O “problema nacional”, como passaria a ser conhecido e no qual insere-se também a questão do racismo, surge em um momento histórico preciso, e as diretivas gerais para a sua interpretação teórica terão influência decisiva na análise em diferentes regiões – das quais não se exclui o Brasil.

Buonicore (2008, p. 227) completa dizendo “Lênin, invertendo a lógica predominante no movimento socialista internacional, afirmou que a revolução dos povos coloniais é que poderia impulsionar as revoluções socialistas no ocidente”.

Chadarevian reitera que ao analisar os precursores do marxismo sobre o problema racial é imprescindível dar conta de dois elementos: sua relação delicada com o movimento nacionalista e o desafio de dar, às suas reivindicações uma leitura crítica; e a luta permanente contra a ideologia do racismo científico, dentro e fora do movimento comunista.

Este conceito pseudocientífico chamado de “racismo científico” inaugura-se na confluência do capitalismo com as doutrinas biológicas da luta pela vida e a sobrevivência dos mais aptos. Em que o racismo se apresenta como corrente científica.

Surge, então, a ideia de raça como chave da história. Ela aparece na Europa tendo expressões na Inglaterra com Robert Knox, na França com Arthur do Gobineau, na Itália com Cesare Lombroso e na Alemanha com Friedrich Ratzel.

Como relata Buonicore (2008, p. 204):

Gobineau em 1855 publica a primeira parte da sua principal obra, **Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas** que segundo Lukács é o primeiro panfleto pseudocientífico lançado, eficaz contra a democracia e contra a igualdade, baseado na teoria racista, ‘constitui-se, ademais, a primeira tentativa ambiciosa de reconstruir toda a história universal por meio da teoria racista, reduzindo a simples problemas raciais as crises da história, todos os conflitos e as diferenças sociais. [...] Gobineau foi nomeado representante diplomático no Brasil entre 1869 e 1870. Esta foi a experiência mais traumática de toda a sua vida, pois não havia nada mais desagradável para um político e cientista racista que ser obrigado a viver num país onde predominavam amplamente raças consideradas inferiores. (GRIFO NOSSO)

Buonicore (2008, p. 206), salienta os ideais de Ratzel:

Considerado o pai da geografia moderna, difundiu a idéia de divisão dos povos em dois grandes grupos: ‘naturais’ e ‘civilizados’. Os primeiros eram dominados pela natureza e o segundo a dominava. A expansão das nações civilizadas sobre os ‘povos naturais’ teria algo de positivo, pois impor a eles elementos de progresso. Aos povos naturais conquistados - preguiçosos por natureza – deveria ser imposto um trabalho compulsório, entenda-se servidão. Assim, os continentes africano e asiático seriam áreas de expansão para os povos civilizados da Europa Ocidental... **O determinismo racial deu lugar ao determinismo geográfico.** Expresso com maior precisão, no período de 1884 e 1885 com a Conferência Internacional de Berlim que tinha como um dos propósitos repartirem o mapa da África, entre as nações européias, Alemanha, Inglaterra, França, Bélgica e os Estados Unidos. (GRIFO NOSSO)

Moura (1994, p. 29), sugere que:

Desta forma explica-se o sistema colonial e o pilar de seu êxito: de um lado exterminar as populações autóctones das áreas ocupadas e de outro justificar o tráfico negreiro com a África, um dos fatores mais importantes da acumulação capitalista nos países europeus. As populações autóctones não tinham direito aos territórios onde viviam por serem primitivas e as africanas, que já sofriam a maldição bíblica de Cam, juntava-se agora seu atraso biológico, sua semelhança e proximidade com os mais primitivos espécimes da raça humana, quer dizer, eram antropóides que se desviaram de sua árvore genealógica.

Essas teorias também foram aplicadas na Europa, anterior a construção do conceito de – Branco – para todo o cidadão europeu, o que os levou a explorar tudo e todos que não eram brancos e, por conseguinte, civilizados. O “racismo científico” aplicou suas teses e estigmatizou dentre outros; os povos do sul da Itália e de suas ilhas, como biologicamente inferiores, por tanto responsáveis por sua pobreza. Moura (1994, p. 29) afirma:

Foi a época áurea da antropometria, quando Gobineau, Ammon, Broca, Levi e Quatrefages, desenvolviam pesquisas no sentido de saber se os habitantes das cidades eram superiores (por questões biológicas) aos camponeses pela sua capacidade craniana; se os nórdicos eram superiores aos alpinos ou, como queria Levi, se os mediterrâneos eram superiores a outras “raças” europeias. Tais conclusões eram baseadas em pesquisas históricas: na mensuração de crânios e esqueletos; na medida de índices cefálicos; e na capacidade craniana de cada grupo pesquisado. Tudo isto, no entanto, representava em última instância as contradições e os conflitos das nações europeias em luta pela dominação continental. Convém notar que alguns deles, como é o caso de Gobineau, chegaram às suas conclusões antes de terem lido A origem das espécies, de Darwin. Como se vê essa antropossociologia era reflexo e rescaldo de uma competição sociopolítica entre as nações da Europa. Era, por isso mesmo, uma ciência eurocêntrica. Com a instalação e o dinamismo do sistema colonial e seu desdobramento imperialista, ela se estende ao resto do mundo e aí procura ter uma visão mais abrangente e sistemática, unindo todas as diferenças étnicas europeias em um bloco compacto – o branco – que passa a se contrapor ao restante das populações não civilizadas, dependentes e racialmente diversas das matrizes daquele continente.

Buonicore (2008, p. 208) contempla o pensamento ao descrever a teoria da Antropologia criminal do professor de psiquiatria e medicina forense Cesare Lombroso:

Quando diretor do manicômio de Pádua entre 1871 e 1876, chegou à conclusão de que seria possível descobrir aqueles que tinham propensões para o crime, observando o formato do crânio, da mandíbula, assimetrias da face e outras deformações, segundo seus padrões estéticos. Os sinais físicos desses criminosos em potencial eram: mandíbulas grandes, ossos da face salientes, pele escura, orelha chapadas, braços compridos, rugas precoces, teste pequena e estreita. E outras marcas não físicas, como a epilepsia, o homossexualismo e a prática de tatuagem.

Muito tempo depois, Gramsci, fundador do partido comunista italiano e oriundo daquela região, analisando documentos do próprio partido comunista, sobre os povos do “sul”, criticou esse tipo de raciocínio e mostrou que a pobreza dos povos do sul tem uma explicação mais complexa e historicamente determinada, associada à forma de desenvolvimento das forças capitalistas naquele país.

Buonicore (2008, p. 209) descreve esse relato de Gramsci:

Esse era o costume cultural do tempo: em vez de estudar as origens de um acontecimento coletivo, e as razões de sua difusão, de seu ser coletivo, isolavam o protagonista e se limitavam a fazer-lhe a biografia patológica, muito frequentemente partindo de motivos não comprovados ou interpretáveis de outro modo. Para uma elite social, os elementos dos grupos subalternos têm sempre algo de bárbaro ou patológico.

Retornando a discussão da questão negra e o marxismo, Chadarevian (2006, p. 5), explica que o marxismo compreendia o conceito de opressão racial, de racismo enquanto

mecanismo de divisão da classe trabalhadora, e de superexploração de trabalhadores de minorias raciais.

Marx, após escrever no jornal a *Neue Rheinische Zeitung*, destaca em diferentes ocasiões as lutas que eclodem nas periferias de dois grandes impérios europeus: o russo e o austríaco. E Engels aponta o caráter radical da revolução polonesa, na medida em que permite a desestruturação do regime aristocrático, feudal, imposto pelos monarcas. Começa-se a esboçar a noção do direito de independência dos povos oprimidos, que entraria na agenda política marxista décadas depois.

Os Congressos da Internacional Comunista - IC, sempre apresentavam teses acerca dos conceitos: povos oprimidos; nações oprimidas; autodeterminação dos povos; povos dependentes e subordinados.

Mas apesar de esforços a IC não conseguia abarcar completamente todos os países e regiões do mundo. Por conseguinte nenhum representante da África e da América Latina compôs a sua fundação e não assinou o Manifesto aprovado no 2º Congresso.

Veremos a seguir um retrospecto histórico das principais teses, ideias e documentos aprovados nos Congressos da IC, sobre os povos oprimidos, coloniais, nações oprimidas, povos dependentes, problema negro, etc.:

Assim, já no 1º Congresso da IC, em 1919, uma das teses colocadas em discussão por Lênin é a **falsa promessa de igualdade racial**, religiosa e sexual das democracias burguesas.

O 2º congresso da IC, em 1920, inclui **problemas nacionais** mais sensíveis o **dos judeus, dos irlandeses, dos alsacianos, das colônias e dos negros nos EUA**. Povos “dependentes” e “subordinados”, e que deveriam ter direito a formar sua própria nação.

Lênin explica: as sobrevivências econômicas da escravidão não se distinguem absolutamente em nada daquelas do feudalismo e são ainda muito fortes, até hoje, no sul, anteriormente escravista dos EUA (...) a proporção de negros é de 10,7% para o total dos EUA. É inútil discorrer sobre a situação degradante à qual eles estão submetidos: neste espaço, a burguesia americana não é melhor que a de outros países. Após ter –libertado- os negros, ela se esforçou tomando por base o capitalismo- livre – republicano-democrático, por fazer o possível e o impossível para oprimir os negros de maneira mais vil e escandalosa. Como resultado, alusões à questão negra passam a ser realizadas logo no 2º congresso da IC, em 1920. John Reed, do comitê executivo da IC, afirma que os EUA estariam construindo um império colonial, incluindo entre seus domínios países centro-americanos, as Filipinas, e os negros do sul norte-americano. (GRIFO NOSSO) (CHADAREVIAN, 2006, p.13).

O 2º IC debate a aprova uma tese que trata da “questão negra”, afirmando:

A guerra mundial, a Revolução russa, os grandes movimentos protagonizados pelos nacionalistas da Ásia e muçulmanos contra o imperialismo despertaram a consciência de milhões de negros oprimidos pelos capitalistas, reduzidos a uma situação de inferioridade há séculos, não somente na África, mas quem sabe, ainda

mais nos Estados Unidos. O centro da ação dos negros revolucionários de todo o mundo deveria ser a ‘luta contra o capitalismo e o imperialismo’ e na base desta luta deveria se organizar o movimento negro. (BUONICORE, 2008, p. 230).

O trecho desta tese me chama a atenção pela possibilidade de naquele momento a IC desconsiderar todos os movimentos e revoluções negras ocorridas contra a escravidão e o sistema colonial capitalista. Passando a supor que naquele momento trariam à luz ideais subversivos e revolucionários aos negros.

O 2º IC vai além da sua tese e apresenta ao movimento negro uma plataforma positiva de ações acerca do proletariado negro, dos Estados Unidos:

A Internacional lutará para assegurar aos negros a igualdade de raça, a igualdade política e social (...), utilizará todos os meios para conseguir que os sindicatos admitam os trabalhadores negros nas suas fileiras. Nos lugares onde estes últimos têm o direito nominal de filiar-se aos sindicatos, realizará propaganda especial para atraí-los. Se não conseguir, organizará os negros em sindicatos especiais e aplicará a tática de frente única para forçar os sindicatos a admiti-los em seu seio. A história reservou aos negros dos Estados Unidos um papel importante na libertação de toda raça africana. (BUONICORE, 2008, p. 230).

Chadarevian (2006) relata a ocorrência do 3º Congresso da IC (1921):

destaca-se a participação do delegado sul- africano David Ivon Jones, que chama a **atenção para um trabalho exclusivo em relação à questão negra**. O autor publicaria artigos na revista da IC sobre o assunto, buscando caracterizar pela primeira vez o racismo contra o negro como um problema mundial e um fenômeno que deve ser analisado separadamente da questão de classe. (GRIFO NOSSO) (CHADAREVIAN, 2006, p.13).

Em torno das discussões e documentos elaborados no 3º Congresso do IC, Buonicore (2008, p. 227 -228) evidencia o conteúdo de **O Manifesto ao proletariado de todo o mundo**, como mais uma tentativa dos teóricos e militantes comunistas voltarem-se atenção ao ‘problema negro’:

“A Europa socialista, por sua parte, socorrerá as colônias libertadas com suas técnicas, sua organização, sua influência moral, a fim de lograr a passagem a uma vida regularmente organizada pelo socialismo”. E concluía: “escravos coloniais da África e Ásia: a hora da ditadura do proletariado na Europa soará para vocês como a hora de vossa liberação.”

Buonicore, faz crítica sobre a expansão do partido comunista ter sido pontual:

Apesar de ter conseguido rapidamente se expandir para Ásia, norte da África e América Latina – coisa que a II Internacional não havia conseguido fazer – IC não conseguiu criar e incorporar partidos comunistas ou revolucionários na África

Negra. Até a liquidação em 1943 ela não havia conseguido construir nenhum partido comunista naquela parte do planeta, à exceção da África do Sul. A IC não era mais eurocentrista, mas estava longe de representar os trabalhadores e os povos de todas as partes do mundo. (BUONICORE, 2008, p. 228).

Chadarevian (2006) traz à tona os demais Congressos da IC, a seguir:

No 4º congresso, em 1923, David Ivon Jones, produziria “**As teses sobre a questão negra**”. A análise em questão ressalta que os povos negros se encontram em condição subordinada nos diversos continentes em que se estabeleceram: na África são oprimidos pelo imperialismo colonial europeu, nos EUA, pelo capital financeiro. Dado o papel importante dos negros estadunidenses na economia e na política daquele país, estes eram vistos como na vanguarda da luta contra a opressão racial. Opressão que tem por base o próprio sistema capitalista, gerando desigualdade social, política e salarial. (GRIFO NOSSO) (Chadarevian, 2006, p.13).

Buonicore (2008, p. 230) transcreve outra importante passagem do 5º Congresso da Internacional Comunista de 1924, quando o presidente Manuilski, faz duras críticas aos partidos comunistas da França e da Inglaterra.

Afirmou que na França existiam 800 mil “nativos” e que o Partido Comunista nada estava fazendo para organizá-los e formar quadros para a luta anticolonialista. Por outro lado, grande parte deles – 250 mil – estava sendo recrutada pelo Exército colonialista francês. Perguntou ele: ‘acreditais que possam fazer a revolução se amanhã esses 250 mil estiverem contra vocês, do outro lado da barricada? Poderá a sua classe operária ganhar uma só greve se a burguesia dispuser de reservas negras, que poderá lançar a qualquer momento contra ela? Criticou o fato de nas últimas eleições, dos sete candidatos indicados pelo PCF, nenhum ser “nativo”. “Por que”, continuou, “lançaram como candidatos somente representantes da raça dominante?” e amplia as críticas aos Ingleses “em nenhum dos muitos documentos que examinamos”, afirmou, “encontramos uma só palavra da parte do Partido inglês que se declarasse resolutamente a favor da independência das colônias. E complementa A Internacional Comunista os felicitará muito mais no dia em que gritarem como todo vosso valor: Deixem as colônias!”.

Depois das severas críticas feitas pelo presidente da IC, alguns delegados saíram à frente com discursos mais próximos e conciliadores, afirmando que o “problema negro”: vai além das perspectivas de classe; que o proletariado negro não diverge das bases comunistas, mas querem a certeza de um tratamento específico às suas causas/particularidades e que os operários dos países imperialistas não se interessam pelo problema negro.

O autor reitera que é nesse período que é criado o Comitê de Defesa da Raça Negra, dirigido por Lamine Senghor, que buscava vincular a luta anti-imperialista com a luta pela libertação da África e contra a subjugação dos negros. Em 1927, ocorreu uma Conferência Internacional Anticolonial, sob os auspícios da Internacional Comunista. (BUONICORE, 2008, p. 232).

Chadarevian (2006, p. 13) apresenta o trabalho realizado no:

O 6º Congresso da IC, em 1928, a **análise elaborada divide a população negra em quatro regiões no mundo, aonde ela exigiria uma atenção especial**: nos EUA e na América do Sul os negros constituem um importante contingente, ainda que representem uma minoria; na África do sul, são maioria face aos brancos; a Libéria, Haiti e República Dominicana são “ Estados negros”; e a África Central esta dividida entre as potências imperialistas. (GRIFO NOSSO) (CHADAREVIAN, 2006, p.13).

Buonicore (2008, p. 234) traz à tona a primeira iniciativa da IC, quando da ocorrência do seu 6º Congresso, em criar organismos que tratassem especificamente as questões negras:

Naquele ano (1928) foi fundada a secretaria africana e de negros na Internacional Comunista. Criou-se também o Comitê do Sindicato Internacional dos Trabalhadores Negros e lançou-se o jornal *O Trabalhador Negro*, voltado para sindicalistas africanos e negros dos países capitalistas. Como naquele momento não existiam negros representando a África subsaariana, nem mesmo o representando da África do Sul era negro. Indicaram para a direção da organização George Padmore, nascido em Trinidad Tobago, militante do partido comunista nos Estados Unidos e que nunca havia estado no continente africano.

O dirigente viveu intensamente até 1933 em Berlim, onde estava localizado o escritório do IC, com a ascensão do nazismo, foi preso e obrigado a refugiar-se na URSS.

O autor analisa que a indicação de Padmore foi imatura e por falta de conhecimento/cuidado da IC sobre a organização histórica, geopolítica, territorial e cultural da África Negra.

Questiono se essa “falta de conhecimento”, na verdade era a verdadeira intenção para o tratamento a ser dado à causa negra pelos comunistas. Generalizando e, por conseguinte, invisibilizando as especificidades a serem trabalhadas pelos dirigentes do partido sobre a África?

Mesmo com todo o esforço de Lênin, Gramsci, David Ivon Jones e outros comunistas em confluir os ideais marxistas à luta pelo problema racial, nacional e colonial, houve uma série de barreiras e resistências internas a esta posição progressista, culminando com a expulsão de líderes e retrocesso na avaliação política sobre o problema racial pelos comunistas. São exemplos dessa resistência interna: os partidos comunistas Português; Britânico e o Francês.

Entre 1934 e 1935 a Internacional Comunista se reestrutura por conta do contexto político-ideológico impresso na Europa no período e passa a organizar-se /articular politicamente numa frente popular contra o nazifacismo. Esse processo de reestruturação

culminou com a ruptura com Padmore e outros dirigentes negros que lutavam pela libertação das colônias africanas.

Com a ruptura com a Internacional Comunista, Padmore caminha em outros rumos, como expressa o trecho:

Padmore abandonou Moscou e mudou-se para Londres, onde começou a participar ativamente do movimento Panafricanista. Tornou-se um crítico ácido do marxismo, assumindo posições francamente anticomunistas. Escreveu o livro *Panafricanismo ou comunismo?*, no qual chegou a afirmar: “Somente um força é capaz de deter o comunismo na Ásia e na África o nacionalismo dinâmico assentado num programa socialista de industrialização.”(BUONICORE, 2008, p. 235).

3.3 O MARXISMO À BRASILEIRA

Dentre os comunistas brasileiros, percebemos a distância sobre os temas relativos ao “problema negro” e a compreensão distorcida acerca das reais bandeiras de luta dessa parte da nação. Apresentarei algumas expressões do nascimento do comunismo brasileiro, dentre obras, teses e plataformas políticas que elucidam o olhar para a questão negra do país:

O dirigente comunista Octávio Brandão em sua obra: *Agrarismo e Industrialismo*, do ano de 1926, afirma que ‘o homem, como a terra, ainda estavam em formação’(...) ‘ não havia brasileiro – um tipo definido e sim uma mistura de desordenada de raças e subraças’ (...)‘o duplo caos da terra e do homem projeta-se sobre numerosos aspectos da vida nacional’. (BUONICORE, 2008, p. 237).

Após três anos, em 1929 o intelectual comunista Astrojildo Pereira, publica uma resenha da obra de Oliveira Vianna, *Populações Meridionais do Brasil*, intitulada *Sociologia ou apologética*, onde demonstra a centralidade da luta de classe na formação e no desenvolvimento da sociedade brasileira:

A luta de classes manifesta-se por formas diversíssimas. Ela provoca diferenciações e contradições internas, dentro de uma mesma classe, de onde surgem subclasses, subdivisões, categorias e grupos antagônicos; assim como em sentido contrário, propicia acercamentos, alianças, acordos entre subclasses e categorias sociais diferentes. São movimentos táticos conscientes ou não, sempre ditados pelo jogo dos interesses em causa (...) fez uma homenagem a Zumbi de Palmares, ‘o nosso Espartacus’, mostrando a superioridade moral dos palmarinos, quando comparados com os bandeirantes: ‘A República dos palmares forma uma das mais belas páginas da história do Brasil, e Zumbi é o tipo magnífico, que os historiadores do futuro(...) não de colocar muito acima dos Vieira Melo, Domingos Jorge e os outros ‘heróis’ da aristocracia rural. (BUONICORE, 2008, p. 238).

Num Manifesto do PCB, publicado às vésperas da Revolução de 1930, encontra-se um trecho que trate da questão negra brasileira:

Trabalhadores negros! - a vossa escravidão continua! Lutai em conjunto com os outros trabalhadores contra a exploração feudal, por vossa liberação definitiva!(GRIFO NOSSO) (BUONICORE, 2008, p. 239).

E aparece novamente na plataforma dos comunistas para a Assembleia Nacional Constituinte de 1934:

A igualdade absoluta de direitos econômicos, políticos e sociais sem nenhuma distinção de cor ou nacionalidade (...) amplo direito das nacionalidades oprimidas de disporem de si mesmas, inclusive o direito de separação, constituindo seus próprios governos, separados do governo federal e dos estaduais, com território, governo, costumes, religião, língua e cultura próprios. (BUONICORE, 2008, p. 239).

A Conferência Nacional do PCB, em julho de 1934, aprovou uma resolução que demonstrou o desconhecimento sobre o ‘problema negro’ do país, um dos tópicos intitulava-se:

Negros e índios escravizados. Ele tratava os índios e negros como uma única e mesma coisa. (...) no odioso regime em que vivemos, vós sofreis duplamente a opressão e a exploração: como classe e como nacionalidades escravizadas. Estribando-se no conceito escravocrata de raças ‘superiores’ e raças ‘inferiores’, as camarilhas dominantes aproveitam-no para explorar, perseguir e maltratar mais ainda. (BUONICORE, 2008, p. 239).

Um ano depois, Luis Carlos Prestes no Manifesto de julho de 1935 apresentou o programa revolucionário da Aliança Nacional libertadora, com o título de Privilégio da raça, cor e nacionalidade, afirmava que:

Com a Aliança estarão todos os homens de cor do Brasil, os herdeiros das tradições gloriosas de Palmares, porque só a mais ampla democracia, de um governo realmente popular, será capaz de acabar para sempre com todos os privilégios de raça, de cor ou de nacionalidade, e dar aos pretos no Brasil a imensa perspectiva da liberdade e igualdade, livre de quaisquer preconceitos reacionários, pela qual lutam com denodo há mais de três séculos. (BUONICORE, 2008, p. 240).

A contribuição que mais se destaca pela crítica contundente e cuidadosa ao problema racial no Brasil foi feita por Leôncio Basbaum, em seu livro *A caminho de Revolução*, de 1934, pelo pseudônimo Augusto Machado, no capítulo “A questão das raças e nacionalidades”:

No Brasil não há apenas o choque das classes – há também o das raças e das nacionalidades, ainda que este em muito menor importância que aquele. (...)

impossível trata da Revolução operária e camponesa no país sem pensar nesses problemas seria um grande erro pensar que são problemas de após a revolução. Essa falsa opinião ainda vigorante mesmo em alguns membros dirigentes do PCB convém ser vigorosamente combatida (...) somente a hipocrisia das classes dominantes e seus lacaios pode negar a existência do problema negro do Brasil (...) ainda que esse preconceito não seja tão escandalosamente manifestado como nos Estados Unidos, onde os negros são linchados a propósito de nada, ele existe no Brasil de forma flagrante. (...) o branco é o patrão, é o gerente, é o fazendeiro, é o jornalista, é o deputado, é o oficial. O negro é o empregado, o trabalhador miserável, o operário dos trabalhos brutais, o eleitor sem voto, o soldado (...) apesar de que o branco seja em minoria no país, a República é representada por uma mulher branca (...) não se admite nem o pardo. Mas os pardos e os negros são a grande maioria do país. (BUONICORE, 2008, p. 242).

Apesar das críticas sua voz ecoava uníssona em meio a barbáries vivenciadas pela população negra do Brasil à época.

Tais resistências também são sentidas quando lemos teóricos marxistas da contemporaneidade que além de negarem o esforço/ tentativa histórica do marxismo em se aproximar e teorizar sobre o problema racial, pessoas utilizam-se das suas obras e pressupostos para negar o racismo na sociedade brasileira e a eficiência das políticas de cotas para nosso Estado. Como Maestri (2007, p.95),

No Brasil moderno jamais houve exclusivismo racial na exploração, mesmo cabendo em algumas regiões o papel de sub-proletariado, sobretudo negro. A proposta de país dividido em brancos exploradores e negros explorados e de trabalhador branco privilegiado pela superexploração do negro são sandices apoiadas na manipulação das estatísticas e dos fatos econômicos.

Além de ocultar o negativo legado de exclusão, exploração e subjunção dado ao povo negro no Brasil, utiliza-se de argumentos discriminatórios para respaldar seus argumentos contra a política de cotas, Maestri (2007, p.94) afirma que:

A sociedade liberal proporia a liberdade de competição com as desigualdades dos concorrentes. As medidas universais - educação, trabalho, etc – não melhorariam a desigualdade racial. Apenas a discriminação positiva equilibraria a discriminação negativa. A política de discriminação positiva subentende reorganização racial do Brasil que desorganiza o movimento social e não interpreta a população negra explorada.

Referendando tal argumento Lessa (2007, p.103), afirma:

As cotas por uma via perversa, não abolem - apenas renovam e assim reforçam – as varias modalidades do racismo contemporâneo, o qual se caracteriza por ter um tradicional fundamento de classe articulado a uma inédita justificativa ideológica pós-moderna...apesar de muito serias, estas não são as consequências mais graves do apoio às cotas por parte da esquerda. A pior consequência é o desarme ideológico

das forças revolucionárias...porque contribui para dividir o proletariado e os trabalhadores. Ao invés de, por exemplo, no caso das universidades, todos lutarmos pela universalização do ensino público, gratuito e de qualidade, organizarmos os negros e os indígenas a lutarem por suas cotas, reduzindo assim as vagas para os brancos, asiáticos, europeus.

E sob a ideologia marxista da luta de classe contra o capitalismo Lessa, (2007, p.105), reforça:

os revolucionários devem, a nosso ver, denunciar as “políticas afirmativas” entre elas as cotas, pela função social que exercem: reproduzem e renovam os preconceitos e racismo de todos os tipos ao invés de combatê-los, fortalecem o popularismo e o espírito corporativo, desarmam e enfraquecem a crítica revolucionária da sociedade e, por fim, dividem os trabalhadores entre as diferentes raças dificultando a luta contra o capitalismo.

Contra-pondo-se a tais conceitos e reafirmando o envolvimento do marxismo às causas negras, teóricos como Almeida e Arcary, trazem conceitos e argumentos que ratifiquem as discussões sobre raça, etnia e racismo sob a visão marxista e seus posicionamentos quanto às políticas de cotas.

Os socialistas devem posicionar-se politicamente a favor de medidas (projetos de Lei com cotas para estudantes negros e oriundos da escola pública, bem como o Estatuto da Igualdade Racial), na medida em que essas medidas dirigem-se contra uma das formas mais perversas de desigualdade social que é aquela associada à discriminação racial. Segundo o estudo recente do IPEA, a discriminação racial resulta em desigualdades entre negros e brancos e entre homens e mulheres, e isso de duas maneiras: primeiro, porque os negros têm educação sistematicamente inferior, o que os coloca em posição desvantajosa no mercado de trabalho, e segundo, porque mesmo quando se comparam trabalhadores negros e brancos que compartilham o mesmo nível educacional, os negros recebem menor remuneração (discriminação salarial pura). Isto tudo significa que tanto a luta tanto contra a discriminação salarial pura por raça como contra a desigualdade no acesso à educação têm papel importante na luta contra a desigualdade social. (ALMEIDA, 2007, p.98)

Almeida (2007, p.100), reafirma a importância da luta dos movimentos sociais e do movimento negro em construir uma sociedade com visões mais plurais.

As políticas de Estado dirigidas para reduzir a discriminação racial e a resultante segregação racial de facto são resultado, por um lado, de movimentos sociais em escala nacional, e, por outro lado, da internacionalização de lutas contra a segregação em países como a Índia, a África do Sul, os Estados Unidos e a América hispânica.

Arcary (2007, p.107), reforça que o limite político do liberalismo foi a igualdade jurídica dos cidadãos, que a igualdade possível seria a equidade e que a liberdade não seria possível entre desiguais. Os marxistas lutam pela equidade, mas seu projeto é a igualdade social. O autor afirmar que:

Os marxistas insistem na centralidade da luta contra a exploração, mas não ignoram o racismo e o machismo [...] admitiram a introdução de fatores de correção social e, culturalmente, progressivos. Essa discussão surgiu a propósito das reivindicações das mulheres e das nações oprimidas, mas o critério é o mesmo quando discutimos o racismo. Não se pode pedir justiça ao futuro, sacrificando a justiça no presente: porque a juventude negra deveria aguardar que os seus filhos, talvez, daqui a 20 anos, possam ter acesso ao ensino superior gratuito? Ignorar a condição oprimida específica da população negra em nome de um programa comum a todos os trabalhadores contra o capital, não vai construir a unidade da classe trabalhadora, mas a sua divisão.

3.4 SOB O OLHAR DE UM PENSADOR NEGRO

Aprofundando minha pesquisa sobre o racismo e o marxismo, encontro em Moore (2012, p. 89), uma compreensão do capitalismo sob a perspectiva de ser o sistema gerador da modernidade, sem o qual, ela – A Modernidade – não existiria.

E uma compreensão do marxismo, enquanto marco teórico, que envolveu a academia no século XX e foi sustentado por uma visão do capitalismo como desenvolvimento econômico e social da sociedade moderna ocidental enfatizando as mudanças estruturais ao crivo da economia. Este capítulo do livro trás teses de (Max Weber; Jean Baechler; Eric Williams; Victor Davis Hanson e de Cheikh Anta Diop), que tentam apresentar as bases históricas do capitalismo e do racismo.

A tese de Max Weber, afirma que o capitalismo industrial foi a porta de entrada para a chamada Modernidade e destaca a especificidade da moderna sociedade ocidental. Ele apresenta cinco aspectos dessa análise:

- 1) O ocidente é uma individualidade histórica;
- 2) O capitalismo como estrutura econômica não existiu apenas no Ocidente;
- 3) O estudo do capitalismo como estrutura econômica não é suficiente para explicar o surgimento do *ethos* burguês de conduta da vida;
- 4) É necessário uma “disposição” cultural para o surgimento do capitalismo;
- 5) O capitalismo *moderno* é um “indesejado” ou “acidente” histórico. (MOORE, 2012, p. 90).

Além disso, Max Weber destaca a ocorrência de outros capitalisms na história da humanidade, de construções de sistemas produtivos direcionados para o lucro e para a comercialização. Sempre enfatizando a diferença entre todas essas experiências e o desenvolvimento do capitalismo no Ocidente. Concebe a Reforma Protestante como criadora do *ethos* burguês de conduta de vida no ocidente; porque a ética protestante detinha, em sua globalidade, todo o conjunto de orientações para melhor conduzir o cristão à salvação. Que

criou possibilidades históricas e o fomento de características capazes de fazer emergir o capitalismo moderno ocidental.

Moore (2012, p. 100) conclui que a tese central defendida por Weber é:

Que o sistema capitalista que se impôs ao mundo através das conquistas da expansão imperial europeia se deveu, preponderantemente, a particularidades culturais e a uma mentalidade específica. A porção protestante, e somente esta porção, teria reunido todas as condições necessárias para e eclosão do capitalismo industrial.

Na apresentação da tese de Jean Baechler, que conceitua o Ocidente como um lugar privilegiado, singular, onde acontecem processos sem paralelo em outras partes do mundo. Essa singularidade ocidental, explicou o surgimento do capitalismo industrial e a sociedade “moderna”. O autor define cinco grandes características que ocorreram no ocidente, em um período específico e que corresponderiam à especificidade do sistema capitalista:

- 1) Busca privilegiada e maximização da eficácia econômica;
- 2) A liberação da sociedade civil com relação ao Estado;
- 3) Divisão de uma área cultural em várias unidades políticas soberanas (Europa Ocidental);
- 4) Modificação do sistema de valores em detrimento dos valores religiosos, militares e políticos;
- 5) Libertação do indivíduo dos entraves e das necessidades coletivas e reificação das necessidades puramente individuais. (MOORE, 2012, p. 102)

Ele afirma que a sociedade industrial e a modernidade não são um sistema fruto de um movimento histórico previsível, Moore (2012, p. 102) afirma que este:

é resultado e fruto da porção protestante do ocidente que a partir do século XVIII e XIX, quando a Europa tinha esmagado o continente africano e se nutrido com o grande tráfico negreiro. Conclui afirmando que a expansão da Europa para além fronteiras, evento que tornou o resto do mundo um mero objeto dos processos de acumulação capitalista para os países ocidentais, é um dado decisivo na instauração universal de um sistema econômico único.

Outra tese apresentada por Moore (2012) é a tese de Eric Williams, que demonstra de maneira patente que o “milagre ocidental”, tanto quanto o “milagre grego” predecessor, fundaram-se na alta capacidade para a *predação*. Afirmando que foi o continente africano, que permitiu a solidificação do processo acumulativo que conduziu à Revolução Industrial.

Williams *apud* Moore (2012) elucida a origem da fabulosa massa de capitais responsável pelo lançamento da Revolução Industrial, são:

A produção de *comodities* na Europa destinadas à exportação, b) o lucrativo “tráfico negreiro” a partir do continente africano, c) a fabulosa produção de riquezas nas colônias americanas com o trabalho escravo, base da produção de minérios preciosos e bens exóticos para exportação.

Indo além, o referido autor conceitua a gênese do capitalismo:

Foi produto de um assalto cometido contra todo um continente pela Europa Ocidental, ávida por mão-de-obra escrava de além mar, num momento em que a escravidão de *europæus pelos europæus*, há muito tempo, havia desaparecido na Europa [...] a busca de mão-de-obra escrava *exclusivamente negra* constituiu uma decisão deliberada, de natureza especificamente raciológica. Tratou-se, conseqüentemente, de uma escravidão racial. Com isso, a realidade conduz a outra premissa radicalmente diferente: sem a escravidão dos povos africanos não haveria capitalismo. (MOORE, 2012, p.109)

A tese de Victor Davis Hanson enfatiza que por trás da hegemonia econômica e política do Ocidente esta a força peculiar das armas ocidentais, no passado e no presente. Salienta que Hanson (2002, p. 19 *apud* MOORE 2012, p. 117):

Desde a civilização, Grego – Romana, passando pela Idade das Trevas, e antes do Renascimento ou da descoberta da América pelos europeus e da Revolução Industrial – tem havido uma prática específica de guerra ocidental, uma base comum e uma maneira de lutar contínua que fizeram dos europeus os soldados mais mortais da história da civilização.

Moore (2012, p. 118) ratifica que o tipo de ódio que o racismo consegue gerar, libera energias destruidoras sem paralelo com os outros sentimentos de animadversão. O Racismo talvez seja a única forma de ódio capaz de apagar todas as fronteiras ético-morais para permitir uma forma de *insensibilidade total ao sofrimento do Outro*.

A última tese analisada por Moore (2012) na obra foi a tese de Cheikh Anta Diop. Mesmo utilizando-se de acontecimentos históricos da humanidade, que retomam os anos entre 10 e 8 mil a.C. e debruçando-se a dois mundos: o ariano-europeu e o africano-dradiviano-melanésico, traz a luz referenciais acerca das constituições e desenvolvimento civilizatórios atuais. E convergem em ponto essencial com as conclusões gerais de Weber, Baechler e Willians.

Diop desenvolveu sua tese a partir de uma percepção acerca do Ocidente e Oriente Semita. (MOORE, 2012, p. 118):

O Ocidente e o Oriente semita tomaram um rumo totalmente distinto das outras sociedades do planeta no sentido de sua evolução política, social e econômica. Enfatiza que as diferenças essenciais entre o universo euro-semita e o resto do mundo residem no domínio cultural. Sua matriz cultural, postula Diop, não é somente diferente da matriz cultural do universo africano, por exemplo, mas radicalmente oposta. A contribuição diopiana reside precisamente na apresentação dessa oposição radical.

Sugere que, entre esses dois modos antagônicos de percepção da realidade social – o Berço Meridional, que inclui toda a África e o Berço Setentrional, que corresponde ao espaço Euro-asiático – prevaleceu o mais eficiente do ponto de vista da *capacidade de mobilização racional* dos recursos militares e econômicos, movido pelo poderoso imã do lucro, e a maior mobilização racional dos recursos políticos-ideológicos pelo viés de cosmovisões monoteístas e universalistas, porém expansionistas e conquistadoras.

Descreve esse fenômeno no trecho:

Atribui a singularidade do universo euro-semita a uma maior propensão para a violência, para o expansionismo, para a guerra, para o individualismo, para o materialismo e para a xenofobia (...) com o predomínio absoluto das instituições e representações simbólico-religiosas e políticas surgidas da hegemonia absoluta do entre masculino, das estruturas patriarcais e da correspondente marginalização e exclusão dos valores do mundo feminino. E o universo africano-dradiviano-melanésico que pauta-se pelas instituições e representações simbólico-religiosas e políticas surgidas da predominância feminina, do equilíbrio relativo entre os mundos feminino e masculino, da propriedade coletiva do solo, da subordinação coletiva à função filosófico-religiosa com base angular do político e do social. Trata-se de um mundo dominado pelas exigências do consenso como base da existência social, onde, conseqüentemente, a eficácia econômica está voltada essencialmente para as necessidades da coletividade, porém refreada pela obrigatoriedade da partilha solidária. (MOORE, 2012, p. 119 e 123).

Diop descreve antagonismos que se assemelham às expressões capitalistas e socialistas de sociedade. Questiono-me se as críticas deferidas às suas teses, expressam o racismo e o impropério de se admitir que a partir de uma perspectiva afrocentrada pode-se pensar um projeto societário socialista ao invés de seguir as determinações político ideológicas europeias – brancas dos demais marxistas?!

Compreendo que nenhuma teoria da conta de responder a todas as expressões de uma dada realidade. Sendo assim impossível de respondê-la na totalidade.

Portanto visualizo que o marxismo, não apresenta substrato histórico, teórico e metodológico que possa responder a todas as expressões sociais da atual conjuntura brasileira.

Mas, no entanto reconheço ser – o Marxismo – a mais apropriada perspectiva, de compreensão e decodificação para a atual conformação sociopolítica em vigor, o Capitalismo.

E o Serviço Social não pode permanecer ocultando, as ações e tentativas de decifrar a questão racial que o marxismo historicamente fez. Em prol de uma visão e implementação quase que canônica do referencial marxista, no processo de formação dos/das Assistentes Sociais.

Possibilitando aos estudantes e a própria categoria profissional, confrontar, aceitar e refutar os caminhos e perspectivas idealizadas e realizadas na história do marxismo, sobre a

questão racial. Ações como essa, possibilitam um processo de formação construído por diversas vertentes e a partir de amplas perspectivas teóricas.

4 CAPÍTULO: A TEORIA DO CURRÍCULO E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS

É eminente investigar a formação profissional em Serviço Social a partir de uma proposta curricular diferenciada, ou concebida (compreendida pela autora como pós-crítica) é necessário também compreender o conceito de educação para o Estado brasileiro e o conceito de educação que acreditamos ser o melhor.

Acreditamos numa concepção de educação que se aproxima do conceito cunhado por Macedo (2007, p.28), educação, como prática identitária enquanto possibilidade educacional, curricular e de formação, configurados numa espécie de *ágora polínia*, ou seja, como um cenário democrático de debates e mobilização de competências coletivas entre diferentes, polinizadas por suas múltiplas referências e pela vontade de instituir possibilidades para o *bem comum social* pelas vias da educação, constituída numa intercrítica de demandas e interesses socioculturais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 inclui dentre os direitos sociais: a educação. Que é descrita no preâmbulo e nos artigos 205 e 206, e é definida como um direito de todos. Tais princípios são norteados pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, que baseiam-se em tratados e acordos internacionais em que o Brasil é signatário, como: a Declaração Universal dos Direitos dos Humanos (1948) no art. XXVI e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – ONU/ 1966, que no seu artigo 13, reconhece o direito de toda pessoa à educação e que esta visará o pleno desenvolvimento da personalidade humana no sentido de sua dignidade e fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. O tratado também reconhece que a educação de nível superior seja acessível a todos.

Na concepção das normas principiológicas da Constituição Federal de 1988, a educação é concebida como um direito social: “São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. (BRASIL, 1988, C.F. art.6º) (GRIFO NOSSO)

Historicamente, os direitos fundamentais podem ser comparados aos direitos humanos, direitos estes conquistados na 2º geração dos direitos fundamentais, que foram conquistados pelo movimento social em busca de uma representação coletiva determinada. Vale ressaltar que os objetivos da Constituição Federal, descritos no Artigo 3º, incisos III e IV, destacam-se, a redução da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais e promover o

bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer forma de discriminação.

Mas, não é com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a situação da exclusão e do acesso à educação no país, passa a ter outro norteamento. Ao pensarmos que mesmo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 e após oito anos com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDB, não é perceptível alteração no perfil da população excluída da educação formal no país e também não são feitas mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro.

Além das questões concernentes ao acesso e inclusão de perfis sociais marginalizados do processo educativo. Existia uma total omissão política, acerca dos conteúdos escolares que trabalhem e problematizem o processo de construção de nação brasileira e a representação dos antecedentes africanos que dela fizeram parte e contribuíram para a construção deste país.

A concretização da necessidade de inclusão destas temáticas, no processo educacional do país, é reconhecida e consubstanciada, com a Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as modalidades da educação brasileira, o seu art. 1º define nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004¹⁰.

E reiteradas pelo plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana¹¹. Que norteia como dever ser feita essa inclusão em cada nível da educação nacional.

Algumas dessas transformações, no ensino superior, iniciam-se com o Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

5 Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.¹⁰. (Parecer CNE/CP 3/2004).

¹¹ Indica ser responsabilidade das instituições de educação superior, a elaboração de uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e a construção de estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Etnico-racial.

Expansão das Universidades Federais – REUNI – podemos ver reais modificações no planejamento do sistema de ensino público superior do país. Instituído no seu artigo 1º.

E posteriormente com a Lei nº12.711 de 29 de Agosto de 2012¹² - conhecida como a Lei de Cotas – que institui a reserva de vagas para as pessoas oriundas da educação básica pública no ensino superior.

Um exemplo positivo e contextualizado sobre a conjuntura política educacional do Brasil à época é a implementação da graduação em Serviço Social na UFBA, que inicia no ano de 2009. 21 anos após a promulgação da Constituição Federal, 59 anos depois da criação da UFBA e dois anos após a instituição do REUNI.

Este curso de graduação imprimiu em suas raízes o respeito e atenção às demandas sociais da população usuária e da categoria profissional, sobre a discussão de temáticas caras à formação do Assistente Social que, historicamente, foram omitidas ou relegadas a algumas poucas disciplinas ou componentes curriculares optativos e/ou eletivos, como a exemplo das temáticas: Étnico-raciais e de Gênero. Esse norteamento crítico é perceptível no trecho:

Cabe ressaltar, entretanto, que acresce às bases comuns da formação do profissional em Serviço Social defendidas pela ABEPSS um traço distintivo que caracteriza o Projeto Pedagógico deste curso, a saber: a atenção às peculiaridades locais e a transversalidade das questões étnico-raciais e de gênero, que em vários cursos tem aparecido como disciplinas/atividades optativas. (PPP, Serviço Social/ UFBA-2012, p.71)

E também preocupou-se em estar em consonância com o perfil demográfico da população do Estado, descrevendo em seu projeto político pedagógico e no seu currículo a atenção a temática étnico-racial e de gênero para a formação dos futuros Assistentes Sociais, como descreve o trecho:

No caso do PPP da UFBA, vimo-nos com a responsabilidade ética de darmos respostas à realidade de um Estado que é considerado A Roma Negra, fazer ecoar o som da tinta da caneta que grafou o projeto de cotas na UFBA e, fazer justiça a uma

¹² Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, Lei nº12.711 de 29 de Agosto de 2012).

população demandatária do Serviço Social, constituída em sua maioria de mulheres e negros pobres. (PPP, Serviço Social/UFBA - 2012, p. 13)

Além da compreensão sobre o conceito de educação, necessitamos situar o conceito de currículo pertinente a esta pesquisa, que é o de definidor dos processos formativos, e que tem como função perceber a dinâmica e implicação político-pedagógica própria, Macedo (2009, p.13) é compreender quais as intenções, os princípios norteadores, as concepções de educação e formação profissional dos seus construtores/autores. Silva (2014, p.15) complementa trazendo mais questões como: de saber qual conhecimento deve ser ensinado e qual conhecimento ou saber é considerado importante ou valido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

Para tanto nos aproximamos do conceito cunhado por Macedo, (2005 p.145) de negatricidade, que é:

Um movimento dialético e de resistência dialógica, onde a base é o reconhecimento da alteridade como um modo de composição da emergência múltipla do Ser do homem no eterno jogo das relações entre sujeitos desejantes, fazedores de cultura, de tradições e de poder... A negatricidade cultivada no currículo implicaria constituição de sujeitos coalizionais, críticos em aliança, construídos por afinidades historicamente edificadas, mesmo que vivenciem, no âmbito das praticas curriculares, relações de interdependência dissonantes....ela (negatricidade) encontra-se no âmago mesmo da possibilidade da cidadania, cidadania que deve se constituir numa intercristica constante entre diversas culturas.

Ardoino *apud* Macedo (2005) apresenta sua visão sobre a negatricidade, que deve ser considerada a condição para criação que só opera se acolhermos a diferença.

A cultura é marcada pela manutenção/ metamorfose dos registros da memória primordial e histórica de todos os homens e de cada um deles (ALMEIDA, p.1997) mais tensões dialógicas que valem pelos seus potenciais elucidativos, de constituição de visibilidades não-insulares, não- colonialistas e não-arrogantes, daí a emergência ética e politicamente relevante do conceito de negatricidade.

Macedo (2005, p. 152) é veemente ao estabelecer que:

É o educador que deve estimular a negatricidade como forma de resistência político-relacional em face de mais um ataque sofisticado e sutil de homogeneização excludente via as tecnologias da informação e da comunicação. Até porque, face à incerteza do destino do *homo mass-mediactus*, a única certeza que cabe é a necessidade de posicionamento político igualitário; o currículo tem um compromisso inarredável com essa realidade e com a religação critica das tecnologias contemporâneas que hoje afetam o âmago da educação, dentro de uma macrovisão do *Homo Sapiens Sapiens Ludens Medicaticus* e, portanto, não apenas com o hegemônico *homo economicus* modernamente insularizado na tecnociência.

McLaren *apud* Macedo (2005, p.153) informa que necessitamos urgentemente, de uma pedagogia crítica, de um currículo crítico, nos quais as categorias de compreensão da diversidade e da alteridade não proíbam outras diferenças de serem nomeadas e acolhidas, desconstruiríamos no seio do currículo as inquisições da mente colonial e a monomania epistemológica.

E é com base nessa perspectiva que a concepção de currículo a qual nos aproximamos são as ideias críticas e pós-críticas. Este conceito alicerça o nosso pensamento de currículo, que segundo Macedo (2009, p. 24) é:

Um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo, enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógicos – educacionais...veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural.

Saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder, a pergunta “o quê?”, “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Silva (2013, p.14-15) apresenta que:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? As teorias de currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. O conhecimento que constitui o currículo esta inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Aprofundando as pesquisas sobre as teorias de currículo vemos que outros autores definem conceitos mais concretos/restritos ao termo de currículo como Santomé (1998, p. 15) conceitua:

Currículo como um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica. A função do currículo e sua razão de existir é a de explicitar o projeto - as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução.

Santomé (1998, p.17), estabelece quatro elementos constitutivos do currículo que se aproximam às perguntas feitas por Silva (2013, p.14), sobre o currículo: 1° O que ensinar? 2° Quando ensinar? 3° Como ensinar? e 4° O que, como e quando avaliar?

Ao nos inclinarmos às concepções críticas do currículo, queremos ratificar as desigualdades e injustiças implementadas por currículos que definem/elegem determinados conceitos. Teorias que congelam pensamentos, não se abrem pra reflexões, têm cosmovisões exclusivamente eurocentradas às concepções mais plurais, multirreferenciadas e implicada.

Giroux (1997, p.166) indica que o currículo deve ser:

tal abordagem programática do estudo acadêmico no currículo seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação, e (3) como um forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana através do repertório de ideologias e praticas que incorpora... forma de estudo que curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e praticas educativas.

Para tanto outros teóricos trazem suas contribuições para a perspectiva do currículo crítico, como Apple *apud* Silva (2014, p.47) que ancorado na visão marxista de construção de sociedade elabora outras perguntas à construção do currículo, como:

O por que? Por que esses conhecimentos é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

Macedo (2009, p.38), ratifica:

Chamamos de atos de currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção.

As teorias críticas de currículo pautam-se nas ideias marxistas em relação à organização das sociedades capitalistas e concebem que a educação produz e reproduz esta sociedade de classes. Teóricos como Michael Apple e Henri Giroux, lançam mão a crítica de visões curriculares tecnicistas e clássicas e vão indagar sobre o que é que o currículo faz com as pessoas?

Apple absorve algumas críticas feitas por Althusser e Bourdieu sobre a educação liberal, mas direcionando o seu foco para o questionamento do currículo e do conhecimento

escolar. Suas críticas nascem sob a centralidade da crítica marxista da sociedade, que gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho.

Silva (2014, p.45) salienta que nessa perspectiva:

Há uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura. Mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. Esse vínculo é mediado por processos que o correm no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.

Apple se atém a conceitos como, hegemonia, que possibilita enxergar o campo social como um campo de conflito e contestação, onde os grupos dominantes e classes dominantes esforçam-se permanentemente para incutir sua ideologia e manter sua dominação. Por isso o autor vê o currículo em termos estruturais e relacionais, ele é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares de classes e grupos dominantes.

O referido autor também concede um papel importante à escola, como produtora de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de “conhecimento técnico”, ele relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção, essa produção se dá nos níveis superiores do sistema educacional, nas universidades.

É importante ressaltar que Apple (*apud* SILVA, 2005, p.48) ressalta estar: “Em consonância com o paradigma marxista adotado, enfatiza as relações sociais de classe, embora admitindo, talvez secundariamente, a importância das **relações de gênero e raça** no processo de reprodução cultural e social exercido pelo currículo”.

Para além desses marcadores, Apple também se dedica a constatar que a hegemonia e o poder, determinam norteamentos e têm como resultados pressões e conflitos, impostos pela sociedade para confrontar tais determinismos e expressar suas verdadeiras necessidades.

Ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, Apple chama atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflitos e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição. (SILVA, 2005, p.48-49).

Giroux (1997, p.167) afirma que:

É mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os educadores possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos e classes subordinadas... estas podem ser “inconscientes” ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais.

Macedo (2009, p.56) compartilha de tais ideais e reitera:

Assimilando a idéia de que o currículo reproduz a sociedade, sua estrutura e dinâmica, seja em níveis classistas, seja em níveis de outras formas de hierarquização, como as exclusões étnico-raciais, por exemplo, a crítica curricular denuncia também o processo de homogeneização veiculado pelo currículo, em favor dos grupos hegemônicos e suas cosmovisões. Reivindica enfaticamente que as formações assumam a preparação para uma competência política capaz de desvelar as injustiças tomando como referência a heterogeneidade da sociedade. Formação socialmente justa e aprendizagem com e pela diferença constituem as pautas que sintetizam a proposta curricular crítica. (MACEDO, 2009, p.56).

Giroux (1997, p.168) reitera afirmando que:

os educadores devem ser capazes de avaliar os potenciais de ação que estão embutidos nos relacionamentos e práticas reais. Isto exige que se pense sobre a educação através de sua inter-relação com a formação social circundante. Esta forma de análise requer um certa familiaridade com as questões propostas pela teoria social e algum entendimento do estado como a agência através da qual a escolarização tem sido organizada nos últimos 150 anos.

Reconheço que as discussões de classe não contemplam totalmente outras bandeiras de lutas expressas em questões sociais, como as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo e pela necessidade da teoria crítica de currículo se aproximar e aprofundar conceitos acerca das relações de gênero, raça e etnia.

Silva (2014, p.99) elenca algumas estratégias e perspectivas para a incorporação das discussões sobre raça, etnia e gênero num currículo crítico:

Mais importante era descrever e explicar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las. A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e de poder [...] uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2015 p. 99-102).

Vivenciamos cotidianamente a rigidez e o conservadorismo do texto curricular, são perceptíveis as marcas da herança colonial nele e a reprodução dos caracteres de origem burguesa e eurocentrada. Não concebemos a discussão étnico-racial como um tema transversal, queremos baseado no conceito de pesquisa implicada que as especificidades dos estudantes e dos seus grupos étnico-raciais, das suas perspectivas sócio-históricas tanto quanto das lutas e conflitos geracionais em prol de condições societárias diferenciadas ou menos desiguais, sejam contemplados no ambiente escolar e mais especificamente na formação profissional no ensino superior. “No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para Uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação”. (SILVA, 2014, p.104).

Giroux (1997, p. 169 -170) norteia:

Creemos ser importante encarar a teoria curricular como de teoria social. Quando a teoria curricular é vista como deste ângulo, torna-se evidente que o discurso curricular está inextricavelmente relacionados com formas de conhecimento e práticas sociais que legitimam e reproduzem formas particulares de vida social. O currículo, nesse sentido, é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico... o currículo representa uma expressão de disputa em torno de que formas de autoridade política, ordens de representação, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos... é uma forma de ideologia que tem íntima relação com as questões de poder, principalmente enquanto estas estruturam as relações sociais em torno de considerações de gênero, raça e classe.

5 CAPÍTULO: OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DAS IFES

5.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é realizar a sistematização e análise dos dados coletados. O nosso campo de análise, como falado anteriormente, foram as IFES que têm o curso de graduação em Serviço Social e que disponibilizam/publicizam seus Projetos Político-Pedagógicos – PPP's; Matrizes Curriculares e ementas das disciplinas em sites e bases de dados em meios eletrônicos.

Tomamos como referência que estes documentos são públicos e com isso devem ser disponibilizados a todos que queiram conhecê-los. Os dados encontrados se referem ao número de IFES que possuem cursos de graduação em Serviço Social, coletados pelo sistema E-MEC do Ministério da Educação do Brasil¹³.

O Brasil atualmente tem 64 IFES, destas a metade, 32 IFES, tem o curso de Graduação em Serviço Social, dentre essas, pontuando a ocorrência de um curso de graduação num Instituto de Educação Federal, o IFCE¹⁴.

A coleta destes dados para a pesquisa ocorreu com base nas informações encontradas nos sites das IFES: tanto como nos colegiados; nas diretorias dos cursos de Serviço Social; como também nos sítios das Pró-reitorias de Graduação, Pró-reitoria de Ensino e/ou nos outros órgãos similares.

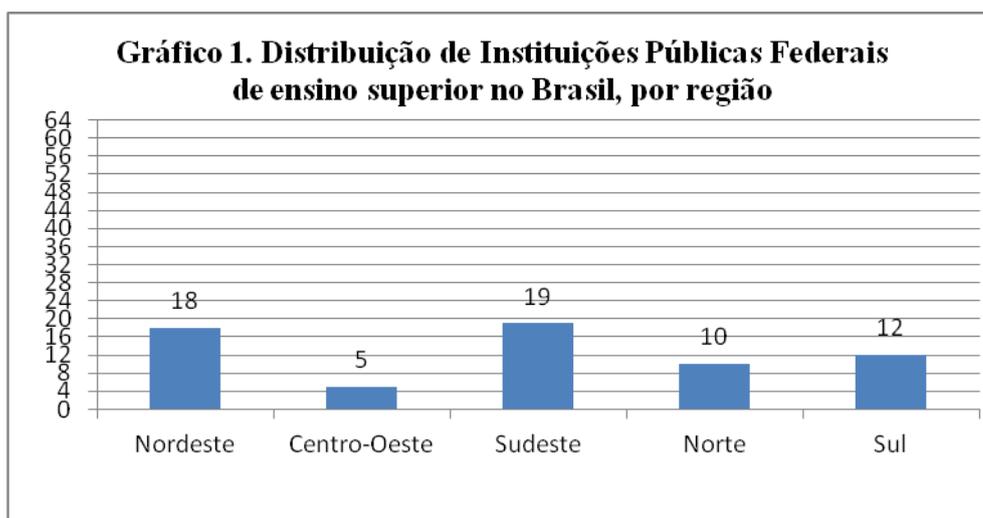
Como abordado anteriormente os caminhos de algumas pesquisas são trilhados de acordo com os fatores internos e externos ao pesquisador e/ou ao grupo que possam estar vinculados, e, também as possibilidades de acessar aos dados. A perspectiva de coleta foi se adequando às fontes. Inicialmente, iríamos coletar as informações por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), entretanto, não estavam disponibilizados nos sites institucionais. Todavia, das 32 IFES, apenas ¼ os disponibilizam.

¹³ Tabela no Anexo A.

¹⁴ O IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Lista completa no Apêndice A.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS IFES BRASILEIRAS E OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

O gráfico 1, faz uma cartografia das IFES pelo território nacional, divididas por região.



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

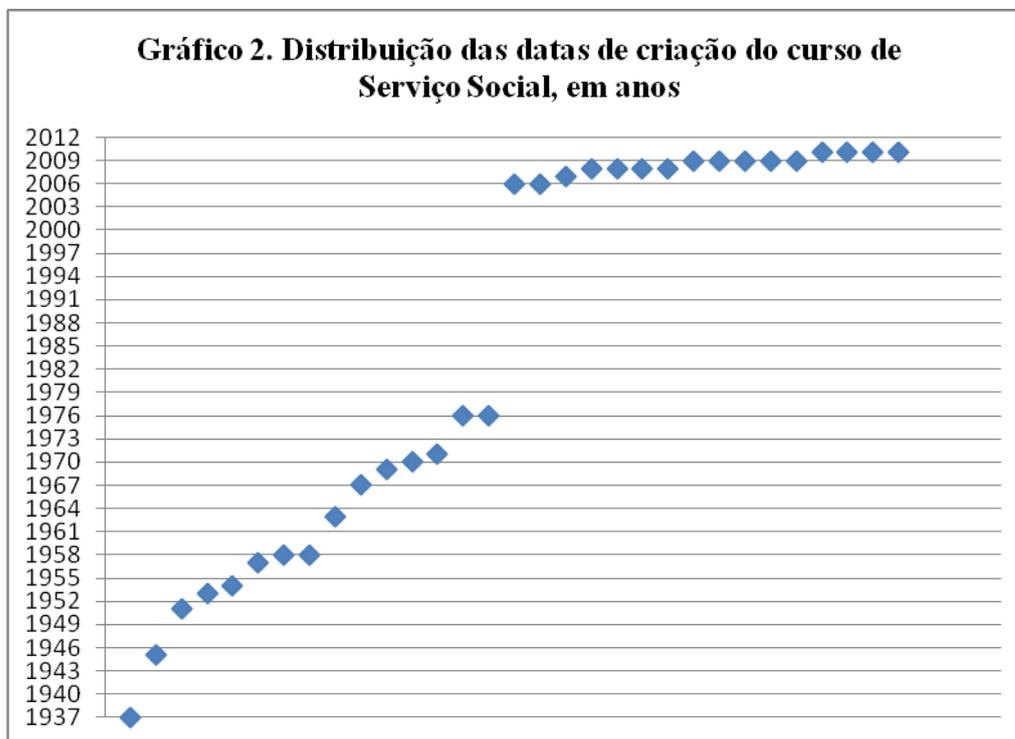
Verifica-se que a maior proporção de IFES no país esta concentrada na Região Sudeste (30%) e em seguida na Região Nordeste com (28%). Vale salientar que dada à proporção das duas regiões, não podemos vê-las sob o prisma de uma similaridade no acesso ao ensino superior público.

Historicamente, o Brasil concentrou grande parte do ensino superior público na região sudeste e só com a promulgação do REUNI (Decreto nº6.096/2007) a região nordeste pôde ampliar o número de IFES.

Um exemplo disso é o nosso Estado que até a implementação do REUNI só existia a UFBA, enquanto instituição de ensino superior pública Federal neste e no ano de 2002 foi criada a UNIVASF. Com o processo de expansão e interiorização do ensino superior público federal foram criadas mais três universidades, a saber: a UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2008), a UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia (2013), a UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia (2013).

Saliento que o 1º curso de graduação em Serviço Social numa IFES do Estado, foi o da UFRB, no ano de 2008, seguido pela UFBA no ano de 2009.

O gráfico a seguir demonstra o período de fundação das IFES que tem graduação em Serviço Social no país, e faz um paralelo àquelas que foram instituídas/implementadas a partir do REUNI. Vejamos:



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

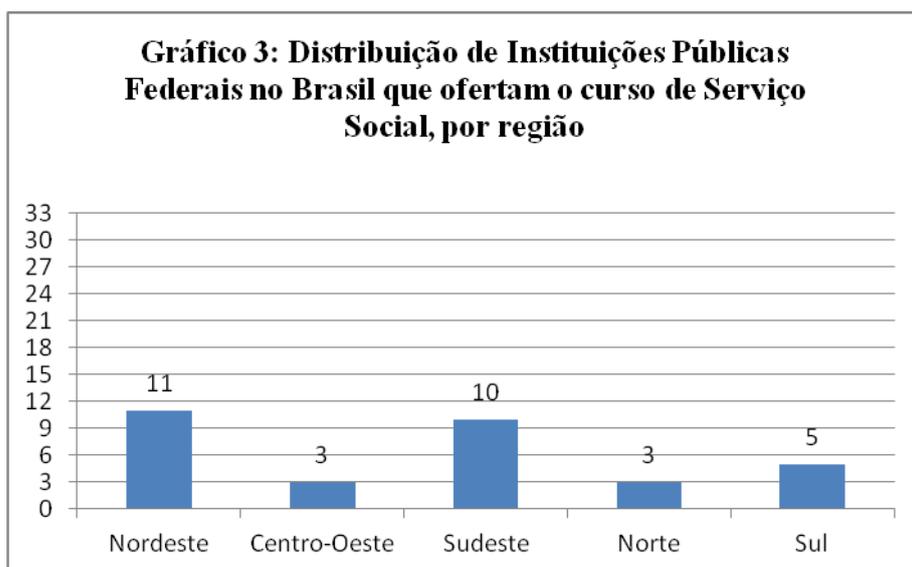
Esse gráfico descreve que a IFES mais antiga analisada por esta pesquisa foi a (UFRJ), que agrega, no ano de 1937 o curso de graduação em Serviço Social. E as IFES mais recentes foram implementadas no ano de 2010, são elas (UFCG, UFU, UNIRIO e IFCE).

Outro fator relevante e perceptível ao analisar a tabela acima é a lacuna entre o ano de 1976 e o ano de 2006. Foram 30 anos, sem a criação de cursos de graduação em Serviço Social nas instituições públicas federais do país. Esses trinta anos demonstram o quanto a política educacional pública do Brasil ficou estagnada em prol do apoio, fortalecimento, incentivo e direcionamento financeiro para os organismos gerenciadores das instituições de ensino superior privados do país.

Reconhecemos por tanto que a movimentação em prol da construção de novas IFES e, por conseguinte, a implementação de novos cursos de graduação em Serviço Social nelas, são fruto da consolidação do REUNI, como estratégia de requalificação, expansão, interiorização e ampliação do ensino superior público do país.

Como resultado desse processo, houve a criação de mais 19 cursos de graduação, distribuídos nas cinco regiões do país. A região sudeste teve seu maior crescimento com a criação de 10 novos cursos de graduação em IFES, seguida pela região nordeste com a criação de 04 novos cursos de graduação¹⁵.

O terceiro gráfico analisado reporta-se diretamente à quantidade de cursos de Serviço Social por região. Foi verificada a existência de 32 universidades federais, que estão distribuídas na seguinte proporção entre as regiões do país:



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

Os dados demonstram que atualmente existem mais cursos de Serviço Social na região nordeste do que na região sudeste, desenhando assim uma nova configuração espacial na distribuição dos cursos e na formação profissional pelo país. Uma vez que, a região Sudeste sempre concentrou a maior proporção dos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social do país, bem como abrigam em suas IES – Instituições de Ensino Superior, a maioria dos teóricos e escritores do cenário do Serviço Social nacional.

Essa proporção também pode ser percebida, quando analisamos os dados por região, comparando a existência ou não de IFES que tem o curso de Graduação em Serviço Social. Verifica-se na tabela:

¹⁵ Tabela com as datas de criação das IFES, por região do país - Apêndice B.

Tabela 1. Proporção entre as instituições públicas federais de ensino superior que ofertam o curso de serviço social e as instituições públicas federais de ensino superior brasileiras, por região.

Região	Ofertam o curso de Serviço Social	Não ofertam o curso de Serviço Social	Total
Nordeste	11	07	18
Centro-oeste	03	02	05
Sudeste	10	09	19
Norte	03	07	10
Sul	05	07	12
Total	32	32	64

Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

Os dados demonstram que nas regiões norte e sul do país os cursos de graduação em Serviço Social, não se fazem presentes na maioria das IFES. Como é verificado nas outras regiões brasileiras.

Após identificar a distribuição geográfica da formação em Serviço Social no país, necessitávamos de documentos que elucidassem essas informações e respondessem oficialmente a implementação dos referidos cursos de graduação. Optamos por analisar os PPP's, por serem documentos oficiais que imprimem o norteamento didático e político dos cursos.

Muito dos cursos de graduação em Serviço Social das IFES, não têm seus documentos oficiais divulgado em seus meios de comunicação eletrônicos: sites, sistemas, bases de dados, etc.

Essa informação é verificada no gráfico abaixo:

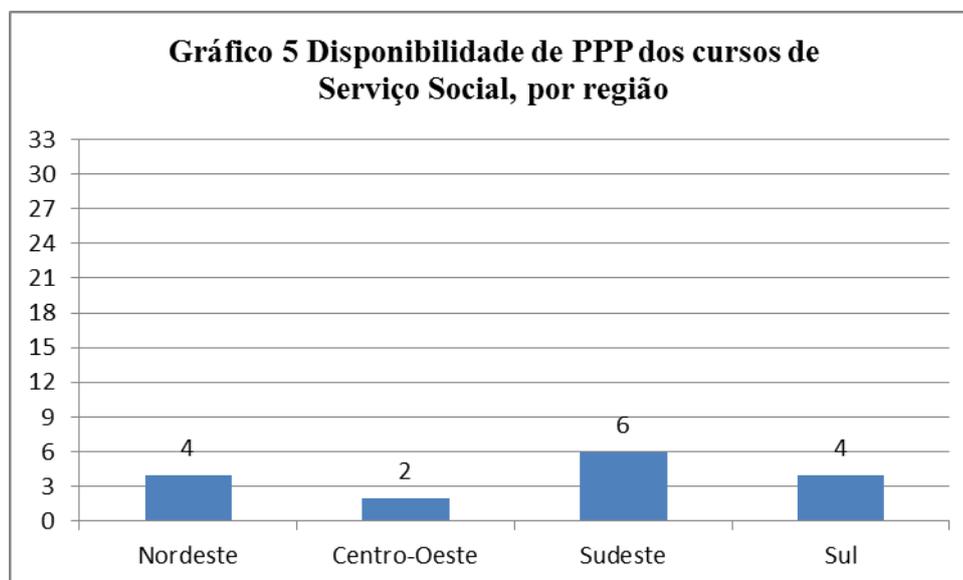


Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

Das 24 IFES localizadas como tendo o curso de graduação em Serviço Social ativo, apenas 16 disponibilizam seus PPP's em meios de comunicação eletrônico.

No gráfico 5, podemos verificar qual é essa distribuição por região. A saber:



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

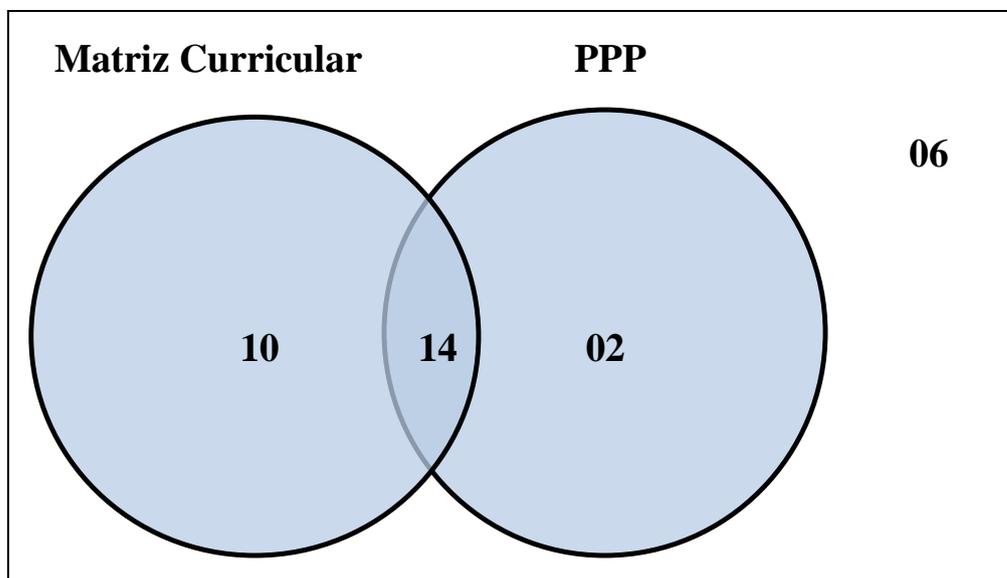
**A região Norte não possui nenhuma IES que disponibilize o PPP do curso de Serviço Social.

A distribuição acima demonstra que apenas 04 IFES da região nordeste disponibilizam o PPP; 06 IFES da região sudeste; 04 IFES da região sul e 02 IFES da região centro-oeste. Outro entrave à pesquisa é que nenhuma IFES da região norte disponibiliza seus PPP em meios eletrônicos.

Partindo dessa constatação, avaliamos que a pesquisa estaria frágil se fossemos analisar um universo tão restrito de IFES, que configura apenas $\frac{1}{4}$ dos cursos ativos do país. Para ser fidedigna com a atual conjuntura das IFES que tem curso de graduação em Serviço Social, verificando a impossibilidade do trabalho com os PPPs, vislumbramos a possibilidade de utilizarmos as matrizes curriculares destes cursos como material de análise.

Portanto, para ilustrar a real situação quanto à publicidade dos documentos oficiais dos cursos de graduação fizemos uma comparação entre os PPP's e as matrizes curriculares encontrados, constatando o seguinte diagrama:

DIAGRAMA 1 - Disponibilidade de Matriz Curricular ou PPP's do curso de Serviço Social no site das IFES



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

Os dados foram assim encontrados:

- 24 IFES disponibilizaram somente a matriz curricular¹⁶;
- 16 IFES disponibilizaram somente o PPP¹⁷;
- 14 IFES disponibilizam tanto matriz curricular, quanto PPP¹⁸ e
- 06 IFES não disponibilizam nem matriz curricular, nem PPP¹⁹.

Analisando as informações contidas no diagrama, reorientamos o foco sobre a obtenção dos dados para a pesquisa, priorizando as matrizes curriculares, também conhecidas como grades curriculares.

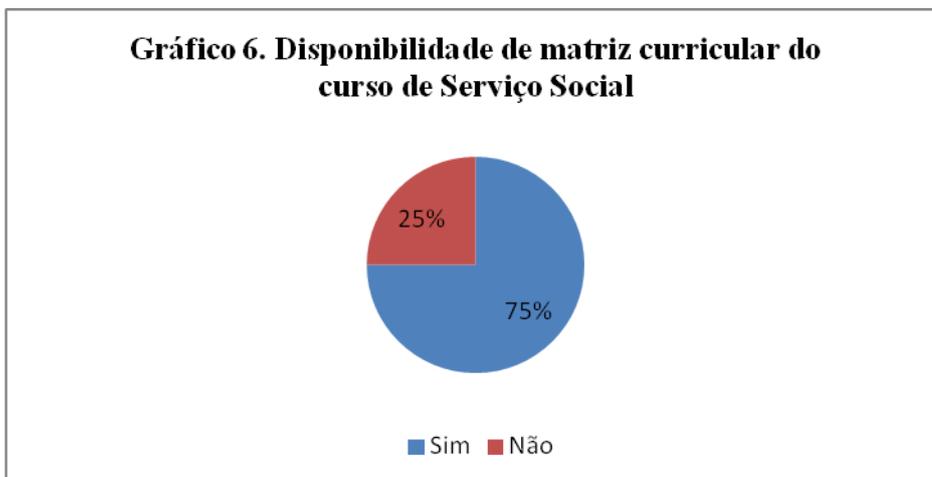
Constatou-se que o número disponível de matrizes curriculares é superior aos PPP's, possibilitando realizar análises mais adensadas acerca do tema. Vejamos o gráfico:

¹⁶ Apêndice D.

¹⁷ Apêndice C.

¹⁸ Apêndice F.

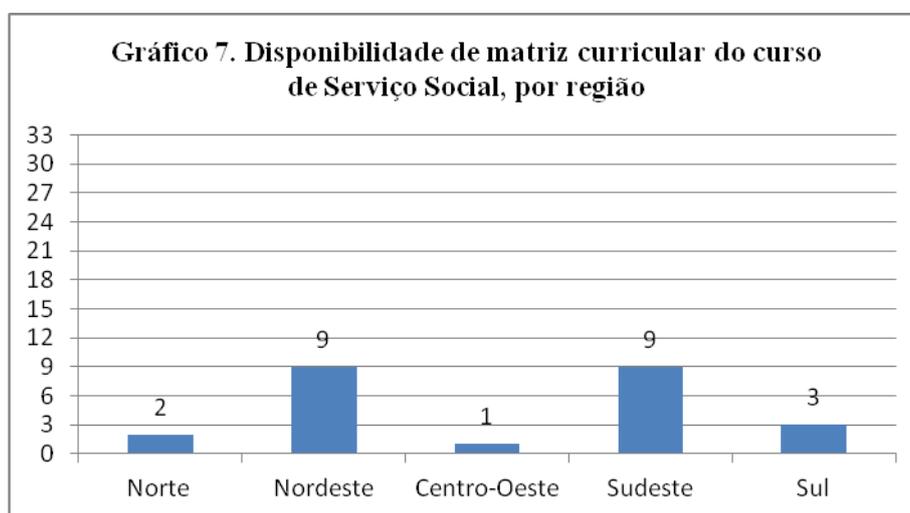
¹⁹ Apêndice G



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e- MEC)
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

Com a utilização das matrizes curriculares, o número de IFES se amplia de 16 para 24, e agrega também as IFES da região norte, que seriam excluídas caso optássemos pela pesquisa com base nos PPP's.

A proporção encontrada por região foi a seguinte:



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).

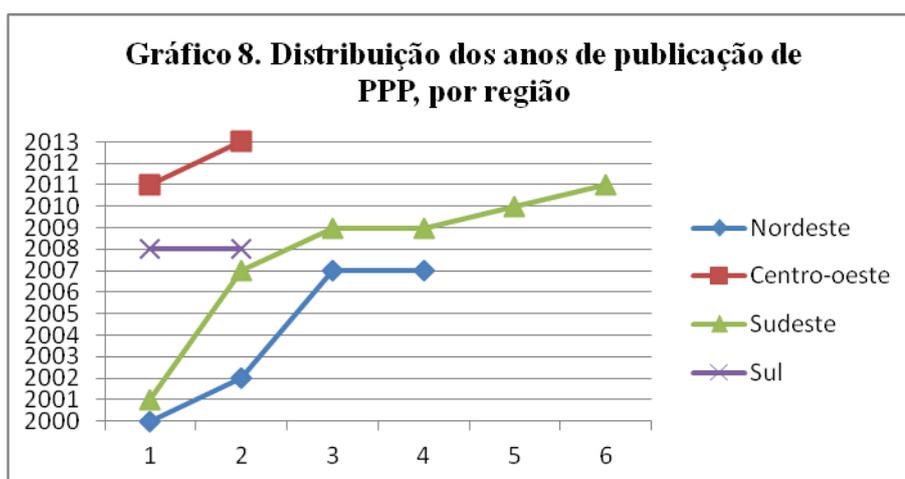
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

É a partir desta definição sobre o universo da pesquisa, 24 IFES, que publicizam suas matrizes curriculares em meios de comunicação eletrônicos, que passamos a observar o objeto

do nosso trabalho: a existência de disciplinas sobre raça e etnia nos cursos de graduação em Serviço Social.

Para tanto, antes de iniciarmos a quantificação das possíveis disciplinas que discorrem sobre as temáticas acima descritas, reconhecemos a necessidade de verificarmos os anos de criação dos PPP, que nos elucidaram um pouco da conjuntura sócio – histórica e política nos quais os mesmos foram construídos, e, conseqüentemente as respectivas matrizes.

O gráfico abaixo descreverá um pouco desse universo temporal:



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

**Na região Norte, nenhuma IES disponibiliza PPP.

***Dos documentos disponibilizados, em 03 a data não é explicitada.

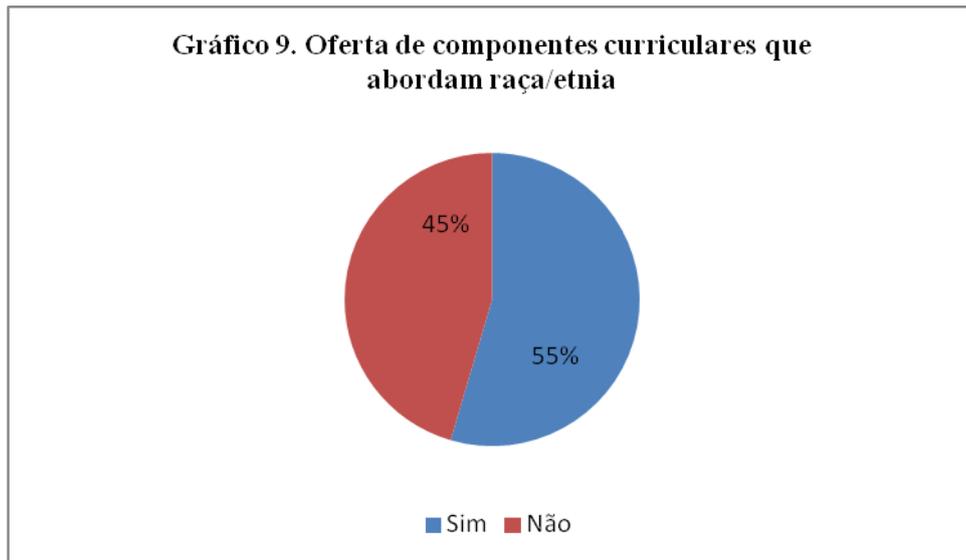
A região nordeste tem o PPP mais antigo encontrado na pesquisa, do ano de 2000, e os demais estão distribuídos nos anos de 2002 e 2007. A região centro-oeste apresenta os PPP's construídos mais recentemente, em 2011 e 2013. A região sudeste tem os PPP's nos seguintes anos: 2001, 2007, 2009, 2010 e 2011. Os PPP's da região sul são do ano de 2008. E a região norte, como já informado anteriormente, não os publiciza.

5.3 RAÇA/ETNIA NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

Raça/etnia como vimos nos capítulos anteriores não tem sido aprofundado nas produções do Serviço Social, e, a partir dos dados aqui coletados podemos aferir que tal fato se relaciona a não inserção dessa categoria nos currículos, impactando na quantidade e qualidade dos debates no processo de formação. Chegamos a este ponto do trabalho

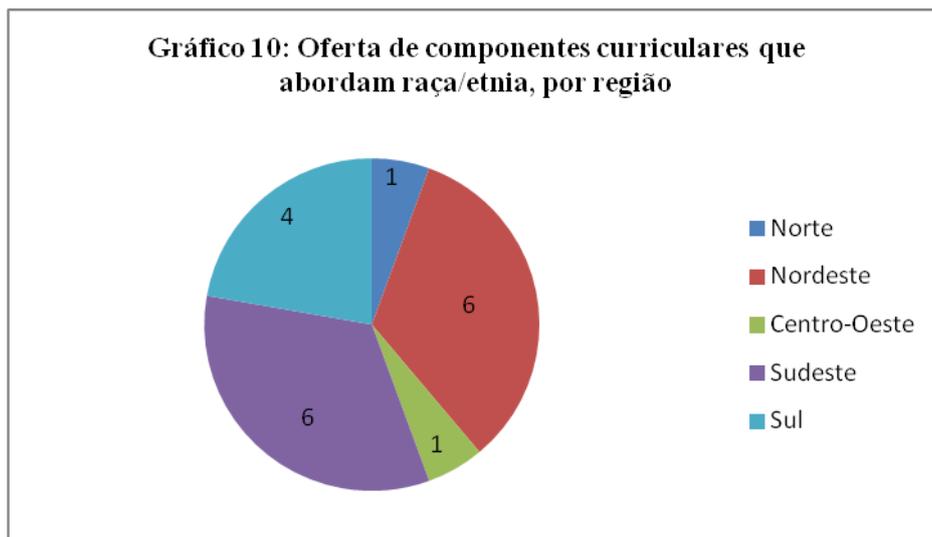
apresentaremos as disciplinas, que marcam as representações de raça e etnia nas suas matrizes curriculares.

Em relação ao percentual de disciplinas encontradas no universo das 24 IFES pesquisadas, o gráfico abaixo revela que 55% destas têm disciplinas que abordam a temática étnico-racial somando assim 18 IFES:



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e- MEC).
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

O gráfico 10, explicita como as IFES estão distribuídas por região, a saber:



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

Este gráfico descreve que nas regiões nordeste e sudeste, a maior parte das IFES implementam disciplinas que abordam temáticas étnico-raciais (06) cada uma delas, seguidas pela região sul com (04) IFES. As regiões norte e centro-oeste tem apenas (01) IFES cada, que abordam à temática.

No entanto, necessitávamos saber, quantas disciplinas cada uma das 18 IFES, têm ministrado? A pesquisa, demonstrou que são, 22 disciplinas, nas 18 IFES divididas, pelas 05 regiões do país, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição das IFES e disciplinas que abarcam temáticas étnico-raciais.

	IFES	REGIÃO	DISCIPLINAS	NATUREZA
1	UNB – Universidade Nacional de Brasília	Centro-Oeste	Gênero, Raça/etnia e Política Social	Optativa
2	UFAL – Universidade Federal de Alagoas	Nordeste	Saúde da População Negra	Optativa
3	UFBA – Universidade Federal da Bahia	Nordeste	Diversidade de gênero, raça, etnia no contexto dos Direitos Humanos	Obrigatória
4	UFMA – Universidade Federal do Maranhão	Nordeste	Relações étnico-raciais no Brasil e o serviço social	Optativa
5	UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste	Relações étnico-raciais no Brasil e o serviço social	Optativa
6	UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Nordeste	Saúde – Gênero e Violência	Optativa
			Serviço social nos estudos Culturais	Optativa
7	UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste	Antropologia Afro Americana	Optativa
			Classes e Movimentos sociais	Obrigatória
8	UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sudeste	Capitalismo e Questão Social	Obrigatória
			Identidades culturais e serviço social no Brasil	Obrigatória
9	UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Sudeste	Pensamento Social Brasileiro Geral	Obrigatória
10	UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto	Sudeste	Políticas de Ações Afirmativas	Optativa
			Raça/Etnia, gênero e sexualidades	Optativa
11	UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste	Gênero, raça e etnia	Optativa
12	UFU - Universidade Federal de Uberlândia	Sudeste	Cultura afro-brasileira	Optativa
13	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Sul	Serviço Social: Família e segmentos vulneráveis	Obrigatória
14	UFPR – Universidade Federal do Paraná	Sul	Cidadania e Formação sócio-histórica do Brasil I	Obrigatória
15	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul	Educação e movimentos sociais	Optativa
16	UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Exclusão social e etnicidade	Obrigatória

17	UFPA – Universidade Federal do Pará	Norte	Seminário diversidade étnico cultural na Amazônia	Atividade complementar
18	UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste	Identidades e diferenças raça, gênero e classes	Optativa

Dentre as 22 disciplinas encontradas pela pesquisa, algumas delas (05)²⁰ não publicizam suas ementas. Impossibilitando que fosse verificada como esta temática é abordada nos seus conteúdos. Mais uma vez, foi necessário redirecionar o espaço da pesquisa, delimitado a 14 IFES e suas 17 disciplinas.

Dentre as disciplinas analisadas pela pesquisa, elencamos as que descrevem em seus títulos, conceitos e nomenclaturas a respeito da temática étnico-racial, a saber:

- Gênero, Raça/etnia e Política Social;
- Saúde da População Negra;
- Diversidade de Gênero, Raça, Etnia no Contexto dos Direitos Humanos;
- Relações Étnico-raciais no Brasil e o Serviço Social;
- Políticas de Ações Afirmativas;
- Raça/Etnia, gênero e sexualidades;
- Gênero, raça e etnia;
- Cultura afro-brasileira;
- Exclusão Social e Etnicidade;
- Seminário Diversidade Étnico Cultural na Amazônia e
- Identidades e Diferenças/Raça, Gênero e Classes.
- Antropologia Afro Americana²¹

As disciplinas citadas acima fazem explícitas referências à temática étnico-racial. Entretanto, ao verificarmos os ementários notamos que os mesmos se assemelham a uma panela de pressão com vários elementos – tudo junto e misturado – pressionando para que de fato não ecloda a questão racial enquanto discussão e intervenção. Essa realidade é um impacto da forma como a sociedade brasileira tem tratado a questão étnico-racial que reflete no sistema educacional. Essas disciplinas que são ministradas nos vários cursos de Serviço Social estão vinculadas a outros departamentos como (Cultura afro-brasileira, Antropologia Afro Americana, entre outras), nos quais se fazem obrigatórias. Na realidade específica da

²⁰ São elas: Relações Étnico-raciais no Brasil e o Serviço social (UFMA); Políticas de Ações Afirmativas e Raça/Etnia, gênero e sexualidades (UFOP); Seminário diversidade Étnico Cultural da Amazônia (UFPA) e Identidades e Diferenças Raça, Gênero e Classes (UFES).

²¹ Apêndice H.

UFBA até o ano 2013 das 19 licenciaturas existentes em nenhuma haviam disciplinas obrigatórias com o componentes étnico-raciais.

Ressaltamos também as disciplinas que não descrevem em seus títulos, a abordagem das temáticas étnico-raciais, mas que em suas ementas explicitam a discussão dos temas, a saber:

- Serviço Social nos Estudos Culturais;
- Identidades culturais e Serviço Social no Brasil;
- Pensamento Social Brasileiro Geral;
- Saúde – Gênero e violência;
- Classes e movimentos sociais;
- Capitalismo e questão social;
- Serviço social: Família e Segmentos vulneráveis
- Cidadania e Formação sócio-histórica do Brasil I
- Educação e Movimentos Sociais.²²

Esse grupo de disciplinas se assemelha ao primeiro, porém ao analisarmos o seu conteúdo, percebe a recorrência da palavra cultura. O que é cultura? Parece ser tudo; e, mesmo um conceito em construção. Assim, ao falarmos de cultura se escamoteia algo velado pela democracia racial: o racismo e as desigualdades. Assim, destacamos as ementas de algumas das disciplinas desse grupo como *Identidades, culturais e Serviço Social no Brasil* ministrada no curso da UFRJ²³

O Serviço Social e a cultura. Identidade e diversidade cultural. Alteridade e cidadania. O **mito da democracia racial**. Identidade cultural, mudanças sociais e tradição. Subjetividade e identidade cultural. Universalismo e particularismo. Objetivo: Oferecer um quadro analítico das identidades culturais configuradas na sociedade brasileira e das condicionantes que põem ao exercício profissional.

É importante, também, refletir acerca dos enunciados da disciplina *Cultura afro-brasileira e resistência escrava* pela Universidade Federal de Uberlândia, pois apesar de ser optativa poderia dar elementos para a reflexão da relação questão racial e questão social, entendida desde de uma outra perspectiva não negligencie a realidade conjuntural da população negra.

Cultura afro-brasileira e resistência escrava no Brasil escravista. Estudo da historiografia sobre o tema. Objetivos: Apresentar a variedade cultural e religiosa das sociedades africanas das quais se originavam os escravos do Brasil; - Analisar as manifestações culturais afro-brasileiras; - Discutir formas africanas e afro-brasileiras de interpretar a escravidão e a sociedade escravista entre os séculos XVI e XIX no

²² Apêndice H.

²³ Apêndice H.

Brasil; - Investigar as diferentes manifestações de resistência escrava às formas de dominação no Brasil.²⁴

As demais disciplinas e ementas estão no apêndice – H seguem as mesmas estruturas das disciplinas explicitadas acima, são pontuais no trato das questões étnico-raciais sugerindo não haver um diálogo com as demais atividades.

A profusão de termos e nomenclaturas encontradas na pesquisa foram organizadas em uma tabela, que quantifica a frequência que esses aparecem nas ementas, conforme se explicita no quadro 02:

Quadro 2: Terminologia Utilizada nas Ementas como referência à temática Raça/Etnia

Terminologia	Frequência
Raça	04
Etnia	06
Raça/etnia	02
Etnicidade	03
Racismo	03
Estudos Raciais	01
Questões Étnico-raciais	01
Questão Racial	01
Cor	01
População Negra	01
Afrocentrismo	01
Movimentos de Reafricanização	01
Movimento Negro	01
Movimentos Sociais Étnico-raciais	01
Desigualdades Étnico-raciais	01
Mito da Democracia Social	01
Atlântico Negro	01
Diáspora Africana	01
Resistência Escrava às Formas de Dominação	01
Cultura Afro-brasileira	01
Populações Indígenas	01

Quadro nº2 Fonte: Ementas disponibilizadas em site oficiais institucionais, de componentes curriculares oferecidos pelas IFES que ofertam o curso de graduação em Serviço Social.

Tais dados foram analisados a partir da natureza dos seus componentes curriculares, ou seja: obrigatório, optativo/eletivos e atividades complementares. Essa variável é de extrema relevância, considerando que a natureza das disciplinas descreve a importância que

²⁴ Apêndice H.

elas têm no processo de formação daquele curso e para os atores/construtores dos respectivos PPP's e matrizes curriculares.

A tabela abaixo descreve a natureza das disciplinas:

Tabela 2. Oferta de componentes curriculares que abarcam raça/etnia

Tipo de componente curricular	Quantidade
Obrigatórios	08
Optativos/eletivos	09
Total	17

Fonte: Organização da autora da pesquisa

Fica evidente que das 17 disciplinas encontradas, que abordam questões étnico-raciais, 08 são componentes curriculares obrigatórios e os outros 09 componentes são optativos/eletivos.

Observamos que em sua maioria, são de disciplinas de caráter optativo. Com isso os estudantes podem ou não incluí-las no seu processo de formação. Dificultando mais uma vez a possibilidade de uma formação mais plural acerca das questões étnico-raciais.

E independente da natureza dos componentes curriculares, sejam eles obrigatórios e optativos/eletivos, as disciplinas não têm um processo de aprofundamento e ampliação dos conteúdos estudados por elas. Dentre as disciplinas encontradas na pesquisa, nenhuma delas têm pré-requisitos para cursá-las, ou são pré-requisitos de outras disciplinas, exceto o componente curricular “Educação e Movimentos Sociais”, ofertado pela UFRGS, que possui pré-requisito (82 créditos obrigatórios)²⁵.

Ao questionar a existência de pré-requisitos nas disciplinas analisadas pela pesquisa, não quero introduzir uma discussão e/ou defesa de um modelo curricular construído a partir da hierarquização das disciplinas.

Quero ressaltar que em processos de formação a concisão, redução e possível superficialidade no teor dos assuntos abordados, não possibilitam a continuidade destes, nem o aprofundamento das discussões em torno deles, e não potencializam uma formação mais ampla e plural.

²⁵ As ementas estão no Apêndice - F.

Em dois componentes curriculares analisados: Saúde da População Negra – UFAL; e Exclusão Social e Etnicidade – UFSM, não foram encontradas nenhum tipo de informação acerca da natureza das disciplinas, se eram obrigatórias, optativas/eletivas ou atividades complementares.

Essas informações descrevem o grau de pontualidade dada a temática étnico-racial no referido curso, trazendo ao mesmo uma disciplina oriunda do curso de medicina, particularizando a questão étnico-racial à política de saúde. Analisando essa matriz verificou-se a não existência de outro componente que pudesse discutir com os discentes as conformações históricas políticas e sociais da sociedade brasileira que envolvem cotidiano desse contingente populacional frente a macro estrutura política e economia.

O exposto até o momento permite-nos afirmar que a discussão da questão racial, ainda é diminuta no processo de formação no que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula por meio das disciplinas, trabalhadas em tela de forma estanque. Assim, resta-nos a pergunta: o processo de formação permite aos egressos, adquirir competências para intervir, propor e executar políticas, programas e projetos destinados à superação das desigualdades étnico-raciais?

Os dados descritos acima verificam a desproporção no trabalho de disciplinas sobre raça e etnia nos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil. Essa situação que revela uma omissão profissional - na execução dos Parâmetros Mínimos da formação em Serviço Social entre outras normativas indicadas pela ABPESS (GT-06 /ABPESS), bem como, a não observância no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – estaria ancorada na crença de que superando a contradição de classe todas as demais estariam solucionadas?

Macedo (1998, p.62-64 *apud* NASCIMENTO e JESUS 2010, p. 37) afirma que:

[está na] afirmação das limitações dos diversos campos de saber, da tomada de consciência dos ‘vazios’ criativos, da necessidade do rigor fecundante e da consciência da nossa ignorância enquanto inquietação. [...] Há, nesse sistema de pensamento, uma cosmovisão, uma visão de homem e de educação, na qual deseja fertilizar um certo humanismo radical, incessantemente inquietado, uma certa contra- instituição epistemológica humanamente fundada. (MACEDO, 1998, p. 62-64)

Ao pesquisar os livros de Serviço Social, que se dediquem a discutir e pautar a organização curricular para a formação profissional, não temos nenhuma obra nova desde o

livro de Sá **Conhecimento e currículo em serviço social: análise das contradições** (1936-1975), datado do ano de 1995.

Giroux (1997, p.43) corrobora com essa inquietação ao indicar que:

A questão real gira em torno de se o campo está moribundo, tanto política como eticamente. Será que a área curricular encontra-se em um estado de paralisia, incapaz de desenvolver intenções emancipadoras ou novas possibilidades curriculares?

Retomo aqui fragmentos de uma de nossas hipóteses iniciais a partir de Pinto (2010), isto é falta competências no âmbito do Serviço Social para discutir e implementar “currículo” aliado as dificuldades já apresentadas para se pensar a questão étnico-racial. Para tanto, convocamos as referidas autoras para dizer que,

a insuficiência de assistentes sociais especializadas em currículo, o que dificulta a tradução e a interpretação do Código de Ética e das Diretrizes Curriculares na formulação dos projetos pedagógicos, deixando uma lacuna entre as Diretrizes Curriculares, o Código de Ética Profissional e os componentes curriculares dos Cursos de Serviço Social, no que tange às questões étnico-raciais e de gênero. Desta forma, consideramos que os currículos dos Cursos de Serviço Social podem incorrer no risco de reproduzir as desigualdades étnico-raciais e de gênero na formação, na produção do conhecimento, nos desenhos, na implementação e avaliação de políticas públicas.

Pensamos ainda, que por ser uma profissão defende um projeto societário revolucionário, deveria transformar e redirecionar suas perspectivas lograr os seus objetivos e propósitos. Coaduno com o pensamento de Giroux (1997, p.45), quando ratifica que:

essa perspectiva crítica, a teoria parece incapaz de libertar-se de sua camisa de força empírica a fim de levantar questões acerca da natureza da verdade, da diferença entre aparência e realidade, ou da distinção entre conhecimento e mera opinião. Ainda mais importante, a teoria no paradigma curricular dominante parece incapaz de fornecer uma base racional para criticar os “fatos” de determinada sociedade. A teoria, neste caso, não apenas ignora sua função ética, mas também está destituída de sua função política.

E vou além, na medida em que reconheço ser, o Racismo, a grande muralha intransponível para a categoria profissional que impede que possamos enxergar a realidade social brasileira e o seu processo de formação para além do que está posto nos nossos manuais.

A citação de Giroux (1997, p.46), reforça o pensamento da transposição de barreiras, que sejam ideológicas, políticas, partidárias, teóricas, raciais, sociais, quando diz que o “se perde aqui é a noção de que o conhecimento não é simplesmente “sobre” uma realidade

externa, ele é, sobretudo autoconhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação”.

E mesmo que tenhamos o marxismo como possibilidade e referência maior eleita pela profissão de desvelar e codificar as interações sociais, e seus entraves e maiores questões. Não podemos fingir não enxergar as mazelas e exclusões determinadas pelo processo de escravidão, servidão, exclusão e negação de direitos básicos, como a educação, a saúde e a habitação sofridos pela população negra deste país.

O Serviço Social brasileiro não pode permanecer dando as costas para essa dívida histórica com a população brasileira. E para tanto, é necessário primeiramente reordenar os processos formativos da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de finalizar, retomo os objetivos da pesquisa, os quais logramos atingir: analisar os dados de um dos elementos que envolvem o processo de formação em Serviço Social: o currículo. Assim, a partir do levantamento realizado dentre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil que têm disciplinas que trabalham as questões étnico-raciais no processo de formação profissional.

Entendemos que a matriz curricular não simplesmente a disposição de disciplinas em semestre, sem dúvidas ela é expressão de um tempo e de uma história. Desta forma, ao pensarmos no currículo encontramos as mesmas contradições existentes na sociedade mais ampla: o racismo transversalizado pela discriminação. Assim, os achados neste trabalho, corroboram nossas hipóteses. Acreditamos que o racismo, permeia e define todas as relações sociais neste país, e desta forma o Serviço Social e os Assistentes Sociais não podem ser percebidos fora deste contexto social.

Levamos também a hipótese de que a matriz cristã católica e caritativa do nascimento da profissão não rompeu seu olhar sobre o objeto de ação profissional, a partir de uma visão em torno do acesso aos direitos, dos segmentos sociais marginalizados dos espaços de poder e da construção da ordem societária.

Consideramos que o dogma acerca da questão social enquanto o único viés de apreensão das demandas populacionais e transformações sociais não responde a todas as requisições feitas ao Serviço Social, deixando uma parcela da população sem uma resposta profissional cuidadosa e baseadas nas suas reais necessidades.

No transcorrer deste trabalho foi perceptível a sensação de que o conceito utilizado de questão social, não se amplia e agrega outras conformações sociais. Além de certa forma, negar e negligenciar as lutas e transformações sociais vividas e consolidadas pela população negra brasileira.

Para tanto, acredito que esse hiato entre as bases teóricas da profissão e as requisições da população negra só pode ser superado, quando a categoria profissional redirecionar o seu processo de formação, implementando uma reestruturação curricular, que a reativação das discussões, ou melhor, a implementação dos objetivos formativos em torno dos conceitos descritos nos Parâmetros Curriculares Mínimos da ABEPSS, de 1996, e a reoxigenação das discussões do GT – 06 da mesma entidade, implementando normativas e recomendações

acerca da consolidação dos temas elencados naquele eixo; fomentar a discussão nos âmbitos das IFES, com apoio das comissões temáticas de raça e etnia dos CRESS.

Como um novo processo de Reconceituação do Serviço Social, que em outro período histórico contextualizou as práticas profissionais e fomentou a instrumentalização da profissão às necessidades da conjuntura brasileira. Agora redirecionando suas forças para o combate ao racismo e toda forma de discriminação, consolidando dentro da categoria profissionais – entidades, teóricos e profissionais – a implementação de perspectivas mais contextualizadas com a sua população demandatária, nortear um processo formativo que se debruce a compreender o processo de consolidação societária brasileira, em torno do que a Lei nº 10.639 institui acerca do ensino da História Africana e Afro-brasileira, possibilitando construções que permitam a análise sob a perspectiva marxista e entenda que ela também tentou e tenta consolidar arcabouço teórico para interagir e analisar das desigualdades advindas da diferença racial.

Para além, é preciso consolidar as bandeiras de luta implementadas pela população e movimento negros organizados, em torno das pautas e legislações que abordam as questões étnico-raciais, como a Declaração de Durban (2001), o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, as diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, entre outras legislações, subsidiando e construindo alicerces para implementação de cursos de graduação, que imprima um currículo e uma formação profissional a partir de uma visão multirreferenciada e centrada em dimensões políticas e éticas transversalizadas pelas categorias étnico-raciais e de gênero.

REFERÊNCIAS

ALCARY, Valério. **Por quê as cotas são uma proposta mais igualitária que a equidade meritocrática**. Critica Marxista. 1 ed. 2007, ISSN 0104-9321.

ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. **Lutas Sociais, desigualdade social e discriminação racial**. Critica Marxista. 1 ed. 2007, ISSN 0104-9321.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**, Rio de Janeiro, 08 de Novembro de 1996.

_____. **A estratégia dos grupos temáticos de pesquisa (GTPs)**. Disponível em <<http://www.abepss.org.br/files/1-A-ABEPSS-e-o-Fortalecimento-da-Pesquisa.pdf>>. Acessado em 05/02/2014.

BACKX, Sheila . **Serviço Social: reexaminando sua história**. 2. ed. Rio de Janeiro: JC Editora, 1994. v. 1.

BEM, Arim Soares do. **Cultura, política e racismo**. Revista Princípios. Agosto- Outubro de 1994. BERGO, Antonio Carlos. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. Reflexão, Campinas, ano VIII, n. 25, p. 47-97, jan./abr. 1983.

BRASIL, **Constituição Federal de Republica Federativa do Brasil**. 1988

_____. **Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Regulamenta a profissão de Assistente social e dá outras providências.

_____. Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e da outras providências.

_____. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492, de 03 de Abril de 2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.

_____. Ministério da Educação. **Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social**. Agosto de 1997.

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

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

_____. **PARECER CNE/CP 3/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, às instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº412, de 04/08/1982**. Estabelece o Currículo Mínimo do Serviço Social

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 06 de 23/09/1982**. Institui o Currículo Mínimo do Serviço Social.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BUONICORE, Augusto C. **Reflexões sobre o marxismo e a questão racial**. Revista espaço acadêmico, n.51 – Agosto/2005 – mensal – ISSN 1519.6186. BUONICORE, Augusto C. **Marxismo, História e Revolução Brasileira: Encontros e desencontros**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

CARMICHAEL, Stokely e HAMILTON, Charles V. **Poder negro**. México: Siglo XXI, 1967.

CHADAREVIAN, Pedro Caldas. Os precursores da interpretação marxista do problema racial. In: **Des théories Du racisme à l'analyse économique actuelle de ses conséquences sur le marche du travail au Brésil**. Tese de doutorado, Université de La Sorbonne, Paris 3, setembro de 2006.

CHAVES, Marjorie Nogueira. Para além da cor: questão social e genocídio da juventude negra. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão CEP: 65 085 - 580, São Luís, Maranhão, Brasil *Fone(98) 3272-8666- 3272-8668 UFMA -2013*.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução nº273/93 de 13 de março de 1993** – Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. CFESS (Org.). **Assistentes sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Brasília: CFESS, 2005. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual2006.pdf>. Acesso em: 19/06/2014.

DOMINGUES, Petrônio José. **'Vai ficar tudo preto'**: Monteiro Lopes e a cor na política. *Novos Estudos CEBRAP (Impresso)*, v. 95, p. 59-81, 2013

_____. **Como se fosse Bumerangue Frente Negra Brasileira no circuito transatlântico**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso)*, v. 28, p. 155-170, 2013.

_____. **Diáspora afro-brasileira impressa. Leituras da História**, v. 49, p. 38-43, 2012.

_____. **"Um desejo infinito de vencer"**: o protagonismo negro no pós-abolição. *Topoi (Rio de Janeiro)*, v. 12, p. 118-139, 2011

_____. **Lino Guedes: de filho de ex-escravo a 'elite de cor'**. *Afro-Ásia (UFBA. Impresso)*, v. 41, p. 133-166, 2010.

_____. **Tudo preto: a invenção do teatro negro no Brasil**. *Luso-Brazilian Review*, v. 46, p. 113-128, 2009.

_____. **Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição**. *Anos 90 (UFRGS. Impresso)*, v. 30, p. 215-250, 2009.

_____. **Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil**. *Cadernos Pagu*, 28, 2007a, p. 345-374. Disponível em: <http://www.file:///C:/Users/USER/Downloads/15.pdf%20-%20frentenegrinas.pdf>. Acesso em: março de 2015.

_____. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. *23 Tempo*, 2007b, p. 100-122. Disponível em: <http://www.file:///C:/Users/USER/Downloads/v12n23a07.pdf-PETRONIO%20-%20UTILIZAR.pdf>. Acesso em: março de 2015.

_____. **Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica**. Disponível em: <http://www.file:///C:/Users/USER/Downloads/PETRONIO,%20Domingues%20-%20Movimento%20da%20negritude.pdf>. Acesso em: março de 2015.

_____. **A nova abolição: a imprensa negra paulista**. *Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. Impresso)*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 89-122, 2004.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL - UFF. **Currículo do curso de graduação em Serviço Social**. Niterói: EdUFF, 2000.111p.

GUEDES, O. S. , LACERDA, L. E. P. **Do conservadorismo à moral conservadora no Serviço Social Brasileiro**. *Serviço Social em Revista (Online)*, v. Vol.08, p. 01-15, 2006.

GUEDES, O. S. . **A influência do neotomismo da gênese do Serviço Social Brasileiro**. *Serviço Social em Revista, UEL*, v. 4, p. 16794842-25, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IAMAMOTO, M. V. ; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 26. ed. São Paulo: Cortez;[Lima, Peru]: CELATS, 2009.

IANNI, Octavio. **A questão social**. Revista USP. Setembro, Outubro e Novembro de 1989. p. 145-154.

IANNI, Octavio. **Entrevista de Octavio Ianni: O preconceito racial no Brasil**. Revista Estudos Avançados 18 (50), 2004 p.6-20. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex&pid=so103-40142004000100002. Acessado em 21/01/2015.

IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**. Revista Estudos Avançados 18 (50), 2004.p. 21-30. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf> > . Acessado em 02/07/2015.

JESUS, R. de C. D. P. de. **De como torna se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. 2007**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2007.

LESSA, Sergio. **Cotas e o renascimento do racismo**. Critica Marxista. . 1 ed. 2007, ISSN 0104-9321. LIMA, Rita de Lourdes de. Formação profissional em Serviço Social e gênero: algumas considerações. Revista Serviço social e sociedade, São Paulo, n.117, p. 45-68, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n117/04.pdf>> Acessado no dia 16 de maio de 2014.

MACEDO, R. S. Chrysallis, **currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002. 196p.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. In: **Espaço do Currículo**. v.5, n.1, pp, 176 -183, de Junho a dezembro de 2012. ISSN 1983 – 1579

_____. **Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Liber Livro, Brasília, 2012.

MAESTRI, Mario. **Raça, classe e política no Brasil**. Critica Marxista. . 1 ed. 2007, ISSN 0104-9321.

MOURA, Clovis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Revista Princípios. Agosto- Outubro de 1994.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2ª edição – Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p.304.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010, 338pgs.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dennis de. **Relações raciais e poder**. Revista Princípios. Agosto- Outubro de 1994.

OLIVEIRA, J. R. de . **A criação do Curso de Serviço Social na UFBA**. Aula inaugural do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 19 de março de 2009.

ONU, Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de Dezembro de 1948.

ONU, Assembléia Geral das Nações Unidas. **Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966.

PINTO, Elisabete Aparecida. **Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**. Livro no prelo. 2015.

_____. **O Serviço Social e a Questão Étnico-Racial**. São Paulo: Terceira Margem, 2003b.

_____. “FALA PRETA! no contexto das organizações de mulheres negras”. In: SOTER (Org.). **Gênero e teologia: interpelações e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2003a.

_____. **Sexualidade na Identidade da Mulher Negra a partir da Diáspora Africana: o caso do Brasil**, Tese de Doutorado, São Paulo: PUC/SP, 2004b

_____. **Ventres livres: o aborto na perspectiva étnica e de gênero**. São Paulo: Fala Preta/Terceira Margem, 2002. (Coleção Falas Pretas, 1)

_____. **Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**. Dissertação de Mestrado, Campinas: FE-Unicamp, 1993.

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 Serviço Social na UFBA. In: **educação, desenvolvimento humano e responsabilidade social**. V.10. Salvador: Fast Design, 2010, p. 13-34.

PINTO, Elisabete Aparecida e ALMEIDA, Ivan Antonio (Orgs.). **Religiões: tolerância e igualdade no espaço da diversidade (exclusão e inclusão social, étnica e de gênero)**. São Paulo: Fala Preta, 2004a. (Coleção Falas Pretas, 2)

PRAXEDES, W. L. A. . **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. VII, p. 1-6, 2008.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **A construção do projeto pedagógico**. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Arquivologia. Salvador- BA Set. 2000.

SA, Jeanete Liasch Martins de. **Conhecimento e currículo em serviço social: análise das contradições (1936- 1975)**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Josiane Soares. “**Questão social**”: particularidade no Brasil, São Paulo: Cortez, 2012, v.6. SANTOS, Luciola. A construção do Currículo. Seleção do conhecimento escolar. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17510Currículo.pdf>. > acessado em: DATA.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre, 1998.

SCOTT, Joan. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Chritine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: *Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **A formação histórica da questão social no Brasil e sua vinculação com o serviço social**: uma viagem incompleta, mas repleta de emoções! Tese de doutorado – PUC –SP 2005; p.215.

SILVA, Martiniano J. **Origens, modalidades e formas de racismo**. Revista Princípios. Agosto-Outubro de 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ed.; 5. reimp - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

Sociedade Protetora dos Desvalidos. Disponível em: <www.spd.org.br> texto extraído da Aba -Nossa historia Acessado em 05 de junho de 2015.

UFBA. **Resolução nº01/04** – Altera a Resolução 01/2002 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do vestibular. De 26 de Julho de 2004.

_____. **Resolução nº 02/2008** – Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA. De 01 de Julho de 2008.

_____.**Estatuto e Regimento Interno UFBA**. 02 de Julho de 2010. VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e espaço. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Currículo.pdf>.> Acessado em: 05 de julho de 2014.

VELASCO, Bárbara M de. “**Morte À Ré...Pública**” – Frente Negra Brasileira:Monarquismo Paulista no Século XX . IV Congresso Internacional de História, Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/487.pdf>> Acessado em 20 de julho de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - LISTA DAS IFES QUE TEM GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – POR REGIÃO

Norte (03):

UFPA - Universidade Federal do Pará
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins

Nordeste (11):

UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Centro-Oeste (03):

UNB - Universidade Nacional de Brasília
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

Sudeste (10):

Unifesp - Universidade Federal de São Paulo
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

Sul (05):

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unipampa - Universidade Federal do Pampa
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

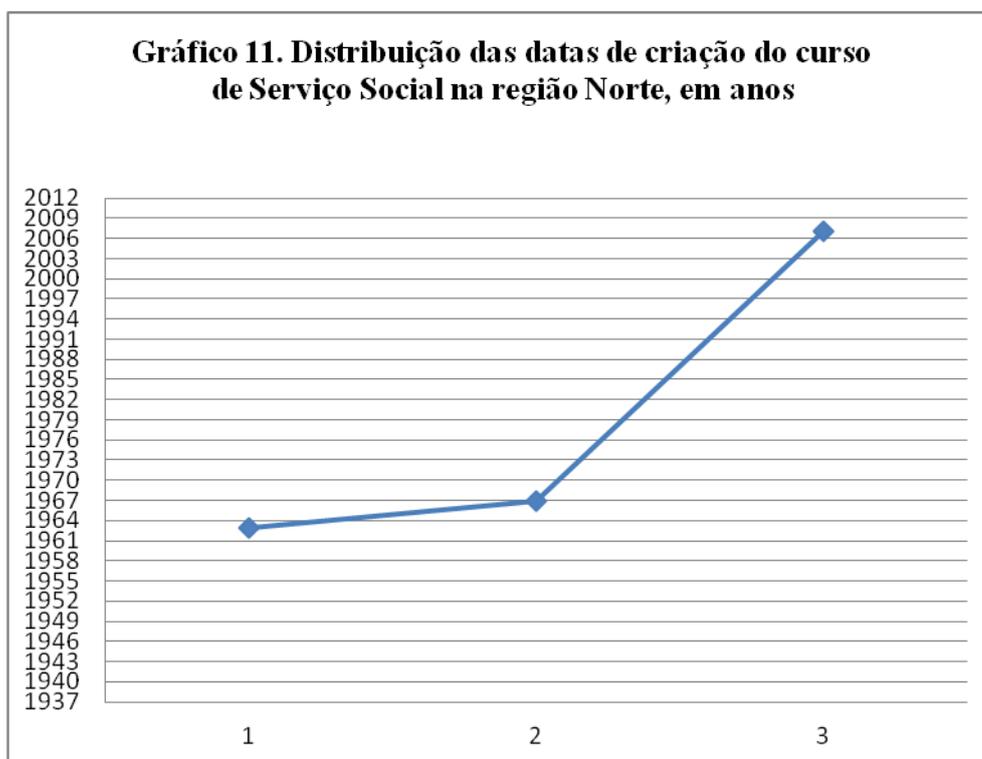
APÊNDICE B - DISTRIBUIÇÃO E GRÁFICOS DAS DATAS DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL, POR ANO E POR REGIÃO:

1. Norte

Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) - 2007

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - 1967

Universidade Federal do Pará (UFPA) – 1963



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e-MEC).
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

2. Nordeste

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - 2009

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - 1951

Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - 1957

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - 2010

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - 1970

Universidade Federal de Sergipe (UFS) - 1954

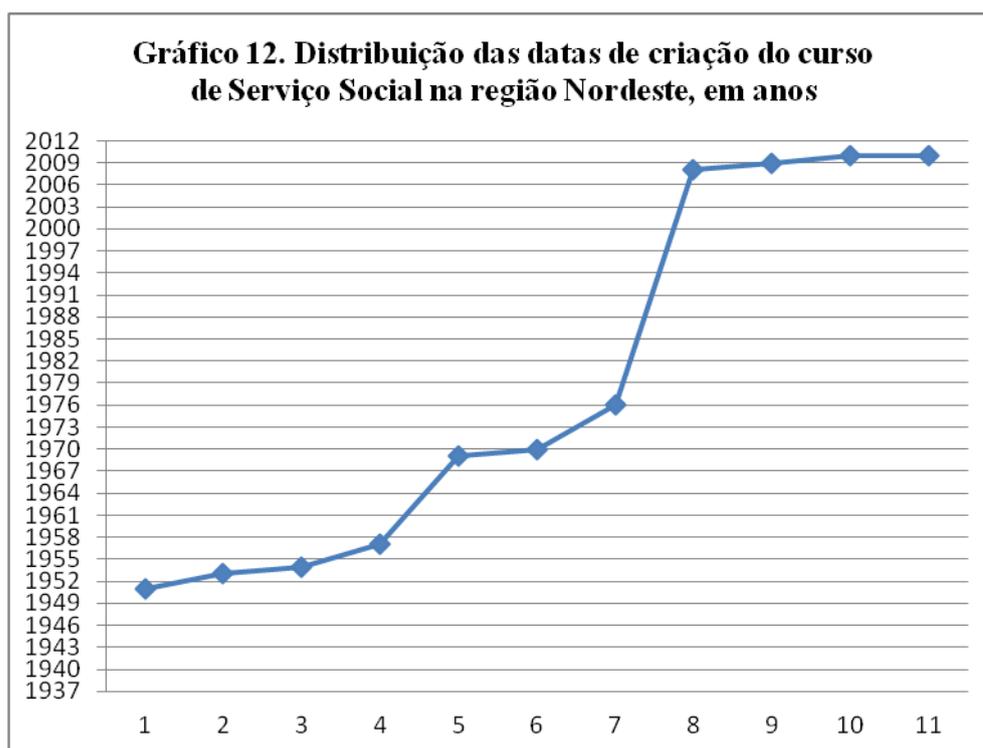
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - 1953

Universidade Federal do Piauí (UFPI) - 1976

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – 2008

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – 1969

Instituto Federal do Ceará (IFCE) – 2010



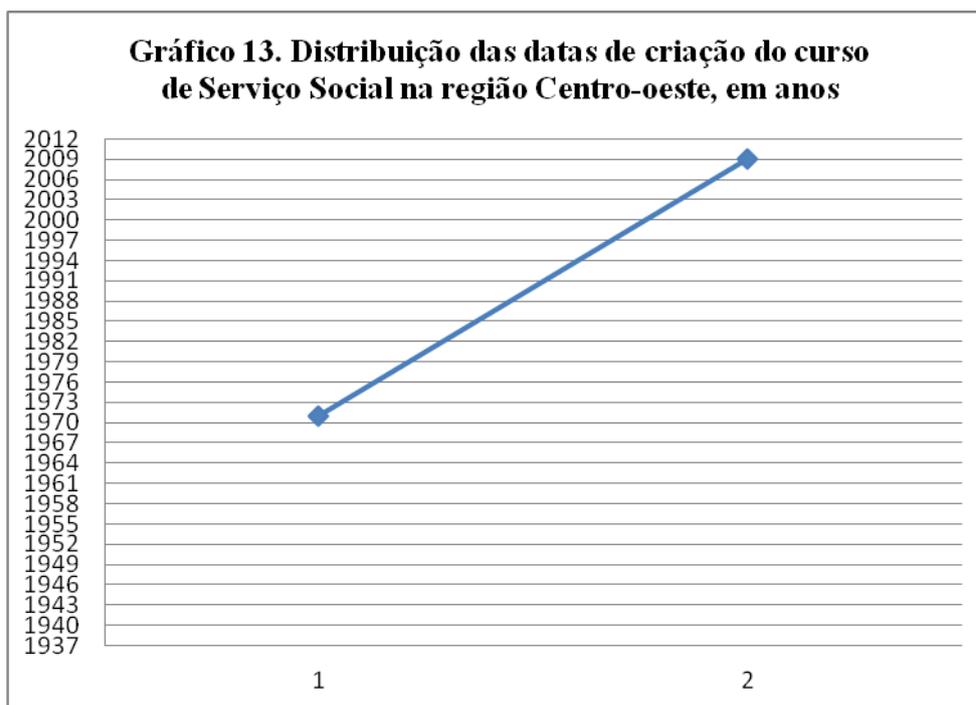
Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e- MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

3. Centro - Oeste

Universidade de Brasília (UNB) - 1971

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – 2009



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e- MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

4. Sudeste

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - 1958

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - 2008

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - 2009

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - 2010

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - 1976

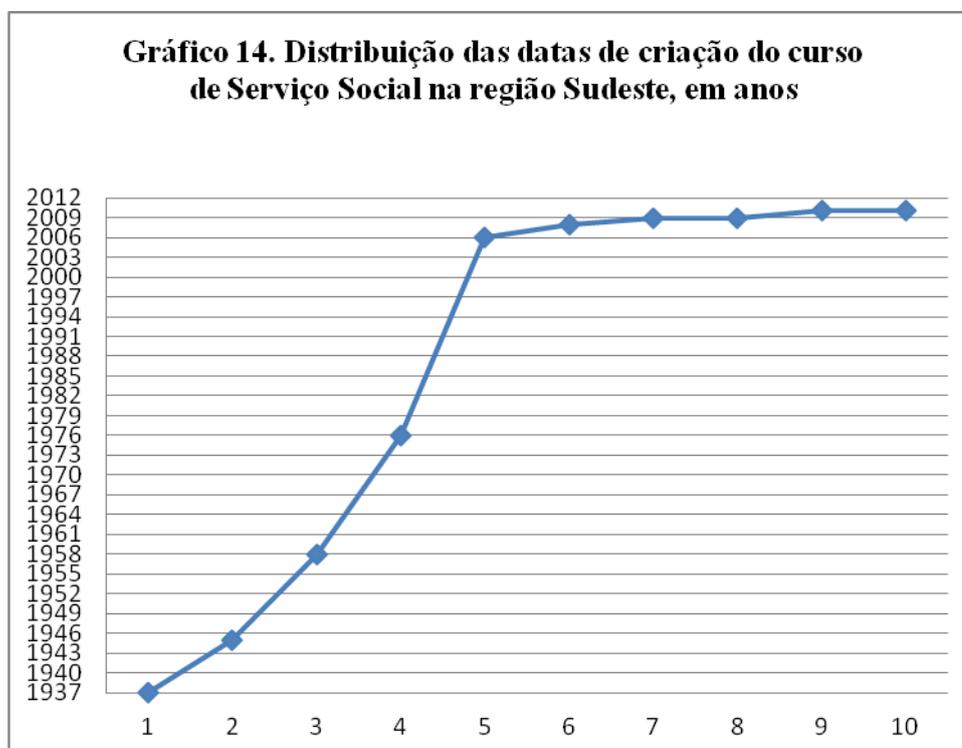
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - 2010

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - 1937

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) - 2006

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - 2009

Universidade Federal Fluminense (UFF) – 1945



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e- MEC).

*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

5. Sul

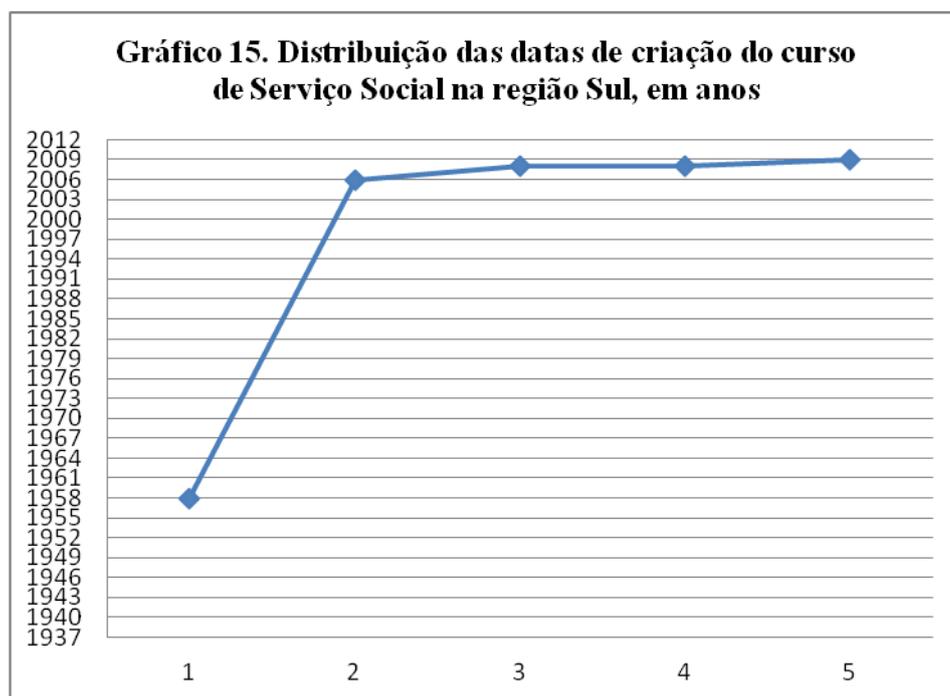
Fundação Universidade Federal do Pampa - (UNIPAMPA) - 2008

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - 1958

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - 2008

Universidade Federal do Paraná (UFPR) – 2006

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 2009



Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico do Ministério da Educação (Sistema e- MEC).
*Inclui Universidades Federais e 01 Instituto Federal.

APÊNDICE C - IFES QUE DISPONIBILIZAM OS PPP's NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, POR REGIÃO (16):

Nordeste (04):

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro-Oeste (02):

UNB - Universidade Nacional de Brasília

UFG - Universidade Federal de Goiás

Sudeste (06):

Unifesp - Universidade Federal de São Paulo

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Sul (04):

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unipampa - Universidade Federal do Pampa

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICE D - IFES QUE DISPONIBILIZAM AS MATRIZES CURRICULARES NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, POR REGIÃO (24):**Norte (02):**

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins

Nordeste (09):

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS - Universidade Federal de Sergipe

Centro-Oeste (01):

UNB - Universidade Nacional de Brasília

Sudeste (09):

Unifesp - Universidade Federal de São Paulo

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Sul (03):

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unipampa - Universidade Federal do Pampa

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICE E - IFES QUE POSSUEM DISCIPLINAS QUE TRABALHAM AS CATEGORIAS RAÇA/ETNIA, POR REGIÃO (18):

Nordeste (06):

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro-Oeste (01):

UNB - Universidade Nacional de Brasília

Norte (01):

UFPA – Universidade Federal do Pará*

*Atividade Complementar

Sudeste (06):

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Sul (04):

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICE F - IFES QUE DISPONIBILIZAM TANTO MATRIZ CURRICULAR QUANTO PPP (14)

Centro-Oeste (01):

UnB - Universidade Nacional de Brasília

Nordeste (04):

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sudeste (06):

Unifesp - Universidade Federal de São Paulo

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Sul (03):

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unipampa - Universidade Federal do Pampa

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICE G - IES QUE NÃO DISPONIBILIZAM NEM MATRIZ CURRICULAR NEM PPP (06):

Norte (01):

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Nordeste (02):

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Centro-Oeste (01):

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

Sudeste (01):

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

Sul (01):

UFPR - Universidade Federal do Paraná

APÊNDICE H – EMENTA DAS DISCIPLINAS QUE ABORDAM AS CATEGORIAS RAÇA E ETNIA POR IFES

Instituição	Disciplina	Ementa
UNB Universidade Nacional de Brasília	Gênero, Raça/etnia e Política Social	136166 – GÊNERO, RAÇA/ETNIA E POLÍTICA SOCIAL, Optativa Créditos: 4, CHS: 60 (T:4, P: 0) Pré-requisitos: Sem pré-requisitos. Conceitos e definições de gênero, raça, etnia, classe social: suas interseccionalidades. Incorporação das questões de Gênero e de Raça no desenvolvimento do <i>Welfare State</i> : as experiências europeias e norte americana. Movimentos de mulheres e raciais e a participação política. As convenções internacionais e o combate a discriminação de gênero e raça. Avanços conceituais e políticos do emprego das categorias de gênero e raça/etnia no campo das políticas sociais: relações de gênero e raça/etnia na gestão pública contemporânea. Institucionalidade de Gênero e Raça no mundo e no Brasil: emergência dos organismos de políticas transversais. As políticas sociais setoriais e as políticas transversais (p. 106 do PPP).
UFAL Universidade Federal de Alagoas	Saúde da população negra	Estudo sobre a saúde da população negra, sua epidemiologia, voltado para uma educação permanente, uma revisão de procedimentos, processos e condutas, informação e comunicação em saúde e, pesquisa científica na área (p. 197 do PPP de Medicina).
UFBA Universidade Federal da Bahia	Diversidade de Gênero, Raça, Etnia no Contexto dos Direitos Humanos	Conceitos fundamentais: igualdade, diferença, equidade e diversidade. O conceito de interseccionalidades e a lógica da articulação dinâmica de hierarquias sociais. Sexo, gênero e sexismo. Raça, cor, racismo e etnicidade . Idade e geração: sua importância teórica e política. Compreensão de caráter estrutural das relações de gênero, raça/etnia e idade/geração, suas complexas 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 (site SUPAC: < https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=IPSC09&nuPerInicial=20092 >).
UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Serviço Social nos estudos culturais	Através do viés político, metodológico e interdisciplinar, forjados pelos estudos culturais, identificar e questionar os sentidos e inter-relações de poder e dominação das práticas sociais, presentes nas sociedades industriais contemporâneas, situando-as em relação a diferenças, diversidade, multiplicidade e complexidade existentes no interior e entre culturas. Privilegiando temas como gênero, formas e preferências sexual, etnia , cultura popular a disciplina deve buscar estabelecer nexos e aproximações entre os projetos políticos e campos de saber específicos do Serviço social e dos Estudos Culturais (p. 75 do PPP).

	Antropologia Afro Americana	Africanistas vs. Americanistas: ‘campos’ tradicionais da antropologia. Apresentação do ‘campo’ afroamericano: constantes e divergências. A diáspora africana nas Américas. Conceito de Atlântico Negro . Religião, língua e música: produção de identidades e etnicidade . Movimentos de reafricanização . Problemática do afrocentrismo . Questão das reparações e das ações afirmativas: abordagem comparativa.
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Identidades culturais e Serviço Social no Brasil	O Serviço Social e a cultura. Identidade e diversidade cultural. Alteridade e cidadania. O mito da democracia racial . Identidade cultural, mudanças sociais e tradição. Subjetividade e identidade cultural. Universalismo e particularismo. Objetivo: Oferecer um quadro analítico das identidades culturais configuradas na sociedade brasileira e das condicionantes que põem ao exercício profissional (p. 40 do PPP).
UFVJM Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Pensamento Social Brasileiro Geral	O pensamento sociológico brasileiro clássico. Origem e formação de uma <i>intelligentsia</i> brasileira. Interpretações não acadêmicas do Brasil: dilemas nacionais, escravidão e império. Os dois “brasis”, modernidade e atraso nacional. Instituições políticas, raça e a formação de um pensamento autoritário brasileiro. Os “demiurgos” do pensamento social brasileiro: Gilberto Freyre, a questão racial e o elogio ibérico; Sérgio Buarque de Holanda, a colonização, iberismo e americanismo; Caio Prado Jr., o sentido da colonização e a interpretação marxista do Brasil. Celso Furtado, substituição de importação e desenvolvimento. As contribuições da interpretação sociológica do Brasil para o Serviço Social. Objetivo: Identificar as principais matrizes do pensamento social e político brasileiro e suas distintas abordagens teóricas. Tornar possível o reconhecimento das primeiras tentativas de interpretação do Brasil e de seus dilemas até a consolidação dos intérpretes clássicos. Desenvolver a capacidade de refletir sobre temas fundamentais da origem da formação social e política brasileira como a questão da colonização, escravidão, origem ibérica e modernização e suas relações com o serviço social.
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Gênero, raça e etnia	Teorias sociológicas e concepções de gênero, raça e etnia . Políticas sociais, diversidade de gênero e a realidade brasileira. Racismo . Políticas de cotas.
UFU Universidade Federal de Uberlândia	Cultura afro-brasileira	Cultura afro-brasileira e resistência escrava no Brasil escravista. Estudo da historiografia sobre o tema. Objetivos: Apresentar a variedade cultural e religiosa das sociedades africanas das quais se originavam os escravos do Brasil; - Analisar as manifestações culturais afro-brasileiras; - Discutir formas africanas e afro-brasileiras de interpretar a escravidão e a sociedade escravista entre os séculos XVI e XIX no Brasil;

		- Investigar as diferentes manifestações de resistência escrava às formas de dominação no Brasil.
UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Exclusão social e etnicidade	Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de: Introduzir no âmbito do Curso de Serviço Social a extensão e profundidade dos conceitos referentes a eticidade e de sua relação com a exclusão social no Brasil.
UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Relações Étnico-raciais e Serviço Social	Estudos raciais, racismo e diversidade. Lutas sociais dos negros brasileiros. O debate sobre as ações afirmativas. Serviço Social e questões étnico-raciais .
	Saúde – Gênero e violência	Conceitos de saúde. Políticas de saúde no Brasil. Conceitos de gênero. Gênero e classes sociais. Gênero e racismo . Conceitos de violência. Estranhamento e violência. Desigualdade social e saúde da mulher no Brasil. Morbimortalidade e gênero no Brasil contemporâneo. Violência, saúde e gênero no Brasil.
	Classes e Movimentos Sociais (equivalência = Serviço Social e Movimentos Populares)	As teorias sobre as classes sociais e sujeitos coletivos. A estrutura de classes na sociedade brasileira enfatizando as classes subalternas em suas condições de vida, trabalho, manifestações ideó-políticas e sócio-culturais. Direitos sociais e humanos no Brasil. Movimentos sociais em suas relações de classe, gênero e étnico-raciais . Identidade e subjetividade na construção dos movimentos societários. Importância e significado do terceiro setor.
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Capitalismo e Questão Social	Concepções de questão social. Mecanismos econômicos, políticos e culturais geradores de desigualdades e exclusão social no capitalismo e as reações da sociedade civil organizada. Configurações estruturais da questão social no Brasil: desigualdades sociais de classe, de gênero e étnico-raciais . Reprodução da pobreza e da exclusão nos contextos rural e urbano. Metamorfoses da questão social na contemporaneidade: vulnerabilidade, seletividade estrutural e inutilidade social
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Serviço Social: Família e Segmentos Vulneráveis	Família: inter-relações entre o público e o privado. Relações de gênero e gerações. A construção da identidade dos sujeitos sociais nas relações de classe, etnia , gênero e gerações. Pressupostos teóricos para o trabalho com famílias e segmentos sociais vulneráveis. Trabalho com famílias. Trabalho com grupos. Trabalho com indivíduos. Trabalho com redes (p. 79 do PPP).
UFPR Universidade Federal do Paraná	Cidadania e Formação Sócio-histórica do Brasil I	A importância da formação sócio-histórica para o Serviço Social. Populações indígenas . Pilares do Brasil colônia. Nação e cidadania no Brasil império. Emergência da República Velha. Interpretação marxista da história do Brasil. Ideais de um país moderno. O Brasil pós 1930 e o Estado Novo e o Pós-1945 (documento ementa).
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do sul	Educação e Movimentos Sociais	Abordagem desde uma perspectiva epistemológica do caráter educativo dos movimentos sociais populares e dos paradigmas sustentadores da criação e gestão das políticas públicas em educação. Abordagem desde uma perspectiva histórica dos

	<p>movimentos sociais por educação, a organização popular e a expansão do sistema escolar: educação e movimento operário, educação e movimento negro, educação e movimento pela terra, educação popular e educação pública. Abordagem do caráter das demandas na, e por educação popular: ambiental, de saúde pública, para a cidadania, de crianças e adolescentes, etnia, especial, sexual, contra as discriminações, contra o uso de drogas, por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ensino superior, educação e jovens e adultos, educação especial (p. 43 do PPP).</p>
--	---

ANEXOS

ANEXO A – TABELA E-MEC IFES BRASIL

Ministério da Educação – Sistema e-MEC

Relatório da Consulta Avançada

Resultado da Consulta Por : **Instituição de Ensino Superior**

Relatório Processado : 08/03/2015 – 13:12:01 Total de Registro(s): 63

Código	Instituição(IES)	Organização Acadêmica	Categoria	CI	IGC	Situação
4504	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
717	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (UFCSPA)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
699	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)	Universidade	Pública	-	3	Ativa
4925	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC)	Universidade	Pública	4	5	Ativa
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
3849	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)	Universidade	Pública	3	3	Ativa
3984	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
15497	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	Universidade	Pública	-	SC	Ativa
2	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
15121	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)	Universidade	Pública	-	SC	Ativa
15001	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)	Universidade	Pública	-	SC	Ativa
579	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
577	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Universidade	Pública	-	3	Ativa
595	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
2564	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
584	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
598	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ – UNIFEI (UNIFEI)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
592	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)	Universidade	Pública	5	5	Ativa

1	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
694	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Universidade	Pública	4	5	Ativa
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
580	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
789	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)	Universidade	Pública	3	3	Ativa
585	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Universidade	Pública	4	5	Ativa
582	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
7	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	Universidade	Pública	4	5	Ativa
107	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI (UFSJ)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
591	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)	Universidade	Pública	-	5	Ativa
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	Universidade	Pública	4	5	Ativa
549	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)	Universidade	Pública	3	3	Ativa
830	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)	Universidade	Pública	-	3	Ativa
4	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	Universidade	Pública	3	3	Ativa
18759	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)	Universidade	Pública	-	3	Ativa
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
573	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
693	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
548	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	Universidade	Pública	4	3	Ativa
18506	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (UFOB)	Universidade	Pública	-	-	Ativa
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)	Universidade	Pública	-	2	Ativa
569	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
571	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	Universidade	Pública	4	4	Ativa

5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	Universidade	Pública	3	3	Ativa
4503	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)	Universidade	Pública	-	4	Ativa
586	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	Universidade	Pública	5	4	Ativa
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
570	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Universidade	Pública	5	4	Ativa
581	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Universidade	Pública	4	5	Ativa
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFESBA)	Universidade	Pública	-	-	Ativa
18440	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)	Universidade	Pública	-	SC	Ativa
596	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
597	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)	Universidade	Pública	3	4	Ativa
572	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	Universidade	Pública	5	4	Ativa
590	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA)	Universidade	Pública	3	3	Ativa
587	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
574	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
589	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)	Universidade	Pública	4	4	Ativa
588	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)	Universidade	Pública	4	4	Ativa

ANEXO B - DOCUMENTO DOS GRUPOS TEMÁTICOS DE PESQUISA DA ABPESS

1. OS GRUPOS TEMÁTICOS DE PESQUISA: Concepção, Finalidade, Estrutura e Composição, Participantes e Ementário

1.1. Concepção:

Reconhecidamente como necessários à reflexão teórica, os Grupos Temáticos de Pesquisa mostram-se como um espaço dinâmico, estimulante e efetivo de elaboração, produção e circulação do conhecimento. Organizando-se em torno de pesquisadores da área de Serviço Social e afins, os Grupos Temáticos de Pesquisa congregam pesquisadores para tratarem de temas de relevância social, constituindo-se em núcleos capazes de disseminar informações sobre temáticas específicas, promover debates fecundos sobre os temas de ponta do interesse profissional e das forças progressistas da sociedade. Promove, ainda, a integração entre a pesquisa desenvolvida nas unidades de formação acadêmicas (UFAs) e as linhas de pesquisa consideradas relevantes para a área, estimulando e fortalecendo as instâncias do debate sobre a política científica no país, ao lado e em articulação com outras associações científicas.

Os Grupos Temáticos de Pesquisa, como o próprio nome já o indica, são formados por pesquisadores, Grupos, Núcleos, Redes da área e de áreas afins, para tratarem de temas de relevância social. Esses grupos têm vida própria e autonomia, mas estão vinculados organicamente à ABEPSS.

1.2 Finalidades:

I – Propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva de fortalecer a área do Serviço Social;

II – Organizar estratégias de fortalecimento ou redimensionamento das linhas de pesquisa na área de Serviço Social;

III- Realizar levantamentos permanentes das pesquisas desenvolvidas e dos eixos temáticos de cada grupo;

IV- Coordenar ações acadêmico-científicas da entidade relativas aos eixos de cada grupo temático;

V- Propor à diretoria estrutura de organização temática para o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS.

VI- Socializar as pesquisas relativas aos eixos de cada grupo temático com a sociedade, com outras entidades da categoria e demais interessados.

VII – Contribuir com a construção de uma agenda de pesquisa voltada para a temática do GTP que expresse as necessidades e os interesses da profissão junto à mesma.

1.3 Estrutura e Composição:

Está estruturado em 7 eixos temáticos que comportam dimensões diferenciadas e transversais, como: democracia, cidadania, esfera pública, direitos humanos, dentre outros, os quais contemplam a relação entre projeto profissional e projeto societário. Contam com uma Comissão Coordenadora, eleita nos Colóquios, no âmbito do ENPESS e renovada a cada dois anos, em consonância com os mandatos da diretoria da ABEPSS. O processo de definição dos integrantes da Comissão Coordenadora dos GTPs deve contemplar: dois coordenadores indicados nos Colóquios do ENPESS e um coordenador indicado pela Diretoria da ABEPSS.

Para definição dos integrantes da Comissão Coordenadora, deverão ser atendidos os seguintes critérios:

a) reconhecida produção na área;

- b) vínculo orgânico com o projeto de formação profissional da ABEPSS
- c) diversidade regional;
- d) participação nos fóruns de pesquisa e profissionais do serviço social;
- e) interlocução com as ciências humanas e sociais;
- f) capacidade de articulação e agregação.

2.4- Participantes dos GTPs:

O GTP é uma estrutura consultiva que em torno dele gravitam uma rede de pesquisadores da área. Os participantes destes grupos serão constituídos por diferentes sujeitos comprometidos com a “produção” ampla do conhecimento na área, tais como: grupos de pesquisas cadastradas no CNPQ, pesquisadores individuais vinculados às universidades/Faculdades, aos movimentos sociais, instituições, organizações/espços sócio-ocupacionais e demais espaços de produção do conhecimento.

2.5. Ementário

2.4.1 Trabalho, Questão Social e Serviço Social

Trabalho e ser social. Crítica da economia política. Produção e reprodução da vida social. Aspectos econômicos, políticos e culturais e seus desdobramentos no quadro da pobreza e da desigualdade social. Divisão do trabalho no capitalismo mundializado e os fundamentos da lei do desenvolvimento desigual e combinado. Especificidades regionais e as expressões da questão social, reveladoras da condição dependente e subordinada dos países da América Latina. Elementos constitutivos da reestruturação produtiva do capital e suas repercussões no mundo do trabalho. Trabalho e formas de exploração contemporâneas. Sujeitos sociais, práticas de classe e direitos do trabalho. Cultura do trabalho no século XXI. Políticas sociais e trabalho. Relações de trabalho do assistente social.

2.4.2 Política Social e Serviço Social

As abordagens conceitual e histórica acerca de categorias teóricas presentes no debate dos fundamentos da política social e de sua apreensão pelo Serviço Social. As interpretações da formação da classe trabalhadora no Brasil, tendo por base uma ampla e fértil tradição crítica. Análise da formação da classe trabalhadora, da história brasileira, problematizando o lugar do trabalho na revolução burguesa no Brasil, na relação com as demais forças em presença, na configuração da política social brasileira. Os impasses da política social no contexto da crise contemporânea do capitalismo, com seus impactos para as classes, o Estado e o fundo público.

2.4.3. Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional

O projeto ético-político do Serviço Social como expressão da direção social da profissão e sua interface com os fundamentos, a formação e o trabalho profissional. Fundamentos Teóricos do Serviço Social: historicidade, configuração e paradigmas teóricos na realidade nacional e internacional – nos âmbitos latinoamericano e mundial. Formação profissional – diretrizes e exigências postas para o ensino, a pesquisa e a extensão no contexto da política de ensino superior brasileira. O trabalho do assistente social nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, atribuições e competências e sua respectiva conexão com o mercado de trabalho. Identidade e

perfil profissional do Assistente Social na sua relação com as classes sociais e, em particular, com a classe que vive do trabalho.

2.4.4. Movimentos Sociais e Serviço Social

Classe, consciência de classe e lutas sociais; Organizações dos trabalhadores: partido e sindicato; O debate dos chamados “novos movimentos sociais”. As lutas sociais e suas configurações sócio-históricas. A reflexão teórico-política e interventiva da relação do Serviço Social com os movimentos e organizações da classe trabalhadora; A intervenção profissional nos processos de mobilização e organização popular; A organização política dos assistentes sociais na sua condição de trabalhador assalariado e sua relação com a luta geral dos trabalhadores.

2.4.5. Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social

Propriedade privada da terra, trabalho e formas de produção e reprodução capitalista; Apropriação privada dos recursos naturais; Impactos da reconfiguração das atividades econômicas no campo e na cidade sobre o mundo do trabalho. Desenvolvimento capitalista, o papel do Estado e a particularidade brasileira e latinoamericana: mundialização do capital e manifestações da crise estrutural do capital na cidade e no campo; Gestão ambiental pública e privada e o Serviço Social; O Serviço Social e a educação ambiental crítica; Formação profissional e questão urbana, agrária e ambiental.

2.4.6. Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades

Sistema capitalista-patriarcal-racista-heteronormativo. Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, geração e sexualidades. Interseccionalidade das opressões de classe, gênero, raça/cor/etnia, geração e sexualidade.

a) Gênero: Divisão sexual do trabalho, trabalho doméstico e reprodução social no capitalismo; Condição social das mulheres e políticas públicas. Violência contra mulher e a Lei Maria da Penha: atualidade e desafios. Feminismo: teoria, história, debates e dilemas estratégicos na contemporaneidade. Feminismo, Serviço Social e Projeto Ético- Político do Serviço Social.

b) Raça/ Etnia: Estado e raça. Formação social e Divisão racial do trabalho no capitalismo. Raça e etnia como construção social. Pensamento Social e raça/etnia. Desigualdades étnico-raciais, de gênero, geração e classe. Indicadores sócio- demográficos e desigualdade racial. Movimentos sociais e antirracismo. Serviço Social e Políticas públicas de promoção da igualdade racial. Formação profissional e desigualdades étnico- raciais: avanços e desafios para o projeto ético- político do serviço social. Exercício profissional, preconceito e discriminação racial.

c) Questão geracional – Velhice: A contextualização da velhice no mundo contemporâneo. Aspectos demográficos e suas repercussões sociais. O envelhecimento como expressão da questão social. As transformações no mundo do trabalho: o trabalhador brasileiro em tempo de capital fictício e o sistema de proteção social. O trabalho desprotegido e as incertezas da proteção previdenciária no horizonte do trabalhador que envelhece. As dimensões sócio-históricas, as lutas políticas e as conquistas no âmbito dos direitos da pessoa idosa. O cenário atual: indicadores e perspectivas relacionadas ao cuidado, à proteção social e ao protagonismo político. As políticas públicas para a velhice no Brasil. Aspectos culturais: entre o estigma, a compaixão e o respeito. Os novos papéis sociais na velhice. O idoso entre a dependência e

autonomia nas relações sociais e familiares. As demandas pela reconfiguração do espaço urbano e de equipamentos sociais. O trabalho do assistente social e a questão do envelhecimento.

d) Sexualidades: Diferentes expressões de homofobia e sexismo. Diversos arranjos familiares e opressões associadas às sexualidades não-hegemônicas e às múltiplas expressões de feminilidade e masculinidade. Violações dos direitos sexuais no campo dos direitos humanos. Políticas públicas, gênero, sexualidade e serviço social. Movimentos sociais de enfrentamento à homofobia e ao sexismo.

2.4.7. Ética, Direitos Humanos e Serviço Social

Investigação dos fundamentos ontológicos das objetivações ético morais do ser social e de suas configurações no Serviço Social: trajetória histórica do *ethos* profissional; dimensões teórico-práticas da ética profissional e implicações ético-políticas da formação, da pesquisa e do exercício profissional. Estudo dos fundamentos sócio-históricos dos direitos humanos na sociedade capitalista no interior das lutas sociais entre classes e projetos políticos. Investigação das práticas sociais orientadas por valores ético-políticos emancipatórios e pela defesa dos direitos humanos no Serviço Social, em face da formação e do exercício profissional e das diferentes formas de opressão e de violação dos direitos humanos, evidenciando os sujeitos e seu processo de resistência.

3. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE OS EIXOS ESTRUTURANTES DOS GRUPOS DE PESQUISA/ABEPSS: Aproximações com o Estado da Arte

Os sete GTPs da ABEPSS vem trabalhando na perspectiva de identificar e expor o estado da arte da produção do conhecimento do Serviço Social. Esta iniciativa tem um caráter aproximativo e exploratório e vem responder a uma necessidade dos pesquisadores de conhecer os sujeitos dessa produção, as áreas de investigação e as tendências gerais que estão expressas no conjunto de estudos e pesquisas da área do Serviço Social.

Os colóquios temáticos deste ENPESS irão aprofundar as suas estratégias para conhecer o que vem sendo produzido no Serviço Social, no âmbito da pesquisa, ensino e extensão e da relação entre graduação e pós-graduação. A diretoria da ABEPSS reafirma seu compromisso de socializar o resultado dos estudos em curso e que já vem sendo desenvolvidos pelos grupos.