

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS APLICADOS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

**A Questão do Negro
No Curso de Graduação
Em Serviço Social da
Universidade Federal Fluminense**

José Barbosa Da Silva Filho

Orientadora: Prof^a Dr^a: Iolanda de Oliveira

JOSÉ BARBOSA DA SILVA FILHO

A QUESTÃO DO NEGRO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Política Social da Escola de
Serviço Social da Universidade Federal
Fluminense como requisito para obtenção
Do Grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. IOLANDA DE OLIVEIRA.

Dezembro
2004

JOSÉ BARBOSA DA SILVA FILHO

A QUESTÃO DO NEGRO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Política Social na Escola de Serviço Social da
Universidade Federal Fluminense, como requisito
para a obtenção do Grau de Mestre.

Aprovada em dezembro de 2004.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iolanda de Oliveira – Orientadora
Faculdade de Serviço Social - UFF

Profa. Dra. Regina Pahim Pinto
Fundação Carlos Chagas

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão
Faculdade de Serviço Social - UFF

Niterói
Dezembro 2004

... existiria a verdade/ Verdade que ninguém ver/ Se todos fossem
no mundo iguais a você. (Vinicius de Moraes)

Para minha preta, esposa, amante e eterna namorada, Márcia, sem a qual este momento não existiria, pois sua dedicação, seu incentivo, seu colo e seu amor foram, são e serão as molas impulsoras das realizações da minha vida;

Aos meus filhos, Laucio Antonio e Laura Angélica, pela perpetuação da origem;

Para meus netos Luan, Laiana e Rayza, se orgulharem da negritude que os constitui

José Barbosa da Silva Filho

AGRADECIMENTOS

Ao Deus ocidental, aos Orixás africanos e brasileiros e aos Espíritos de Luz pela inspiração;

Ao pessoal do PENESB, - Eliezer, Rômulo, Ana Paula, Tiago – pela paciência e colaboração;

A Lúcia, nossa super-secretária, sempre solicita e pronta minorar os nossos dramas e desanuviar nossos pesadelos, quando o Prof. João Bosco dá um tempo;

As amigas e companheiras de jornada Perses Canela pelo afeto e perseverante incentivo; Claudia Regina pelo apoio e bons papos entre as nuvens e estradas dos Congressos e Encontros; Ana Lole pelo incomparável despreendimento e Rosely Rocha pelo sorriso e eterna sede de viver e aprender.

Aos professores do Mestrado em Política Social pelos momentos de reflexão e de apreensão de saberes;

Aos professores-pesquisadores do PENESB pela fraterna convivência e salutar aprendizagem;

Aos companheiros professores do GP 409 pela compreensão e pelos momentos no ‘café fofoca’ que me faziam relaxar da tensão pré-mestrado;

A Profa. Dra. Regina Pahim Pinto pela sapiência, paciência e meiguice com que nos conduz ao aprimoramento do “ser pesquisador”;

Ao Prof. André Augusto Pereira Brandão pela co-orientação libertária, porém inspiradora da busca, de questionamentos e de efetivação das nossas idéias;

Aos Docentes: Profa. Ana Ventura; Profa. Cenira Duarte; Profa. Elaine; Profa. Lenaura Lobato; Profa. Maria das Graças; Profa. Miriam Reis; Profa. Rita de Cássia; Prof.

Serafim Paz; Profa. Suely Gomes Costa; Profa. Teresa Meneses, pelas entrevistas que muito auxiliaram as minhas reflexões.

A minha orientadora Profa. Dra. Iolanda de Oliveira, a musa inspiradora dos penesbianos e eterno exemplo de sabedoria, competência, perseverança e fé nos ideais;

Que Deus os abençoe e que Oxóssi energize a todos.

RESUMO

A pesquisa “A Questão do Negro no Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal Fluminense” pretende colaborar com o debate em torno das questões que diz respeito a situação da população negra na sociedade brasileira, vitimada pela violência do preconceito histórico-cultural, da discriminação sócio-racial e da exclusão econômica na sua interação com os outros segmentos da população brasileira. Nosso trabalho se baseia na hipótese de que as posturas racistas e racialistas ainda existentes na nossa sociedade são reforçadas pelo desconhecimento das origens históricas-culturais-sociais e religiosas do negro africano da diáspora e do negro brasileiro por parte dos profissionais que lidam cotidianamente com este segmento da população. No caso específico da nossa reflexão, estudaremos os profissionais em Serviço Social formados pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

A questão que nos interessava esclarecer era: sendo profissionais que invariavelmente interagem com parcelas da população onde é grande o percentual de pretos e pardos, os conhecimentos que os Assistentes Sociais graduados pela UFF recebem em seu processo de formação, contemplam e problematizam temas relacionados com as questões que dizem respeito ao negro na sociedade brasileira? Em caso negativo, por que isso ocorre?

Para materializar esse intento foram realizadas análises: a) nos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) dos graduados em Serviço Social pela UFF de 1948 a 2002; b) em publicações direcionadas para os Assistentes Sociais; c) nas grades curriculares dos Cursos de Formação em Serviço Social da UFF, da UERJ, da UFRJ e da PUC-RJ. Também foram utilizadas entrevistas com Docentes da ESS-UFF e questionários distribuídos entre as formandas. Esses procedimentos metodológicos responderam a nossa questão e, infelizmente, a premissa negativa tornou-se verdadeira. As razões e os porquês encontram-se explicitados nesse texto.

ABSTRACT

The research "The Question of the Black Man in the Course of Graduation in Social Service of Fluminense Federal University" intends to collaborate with the debate around the questions that respect says the situation of the black population in the Brazilian society, victim for the violence of the description-cultural preconception, the partner-racial discrimination and the economic exclusion in its interaction with the other segments of the Brazilian population. Our work if bases on the hypothesis of that still existing the racist and racialistas positions in our society are strengthened by the unfamiliarity of the historical-culture-social and religious origins of the African black of the 'diáspora' and of the Brazilian black on the part of the professionals whom they daily deal with this segment of the population. In the specific case of our reflection, we will study the professionals in Social Service formed by Fluminense Federal University - UFF.

The question that in interested them to clarify age: being professional that most invariable percentage of black color and mediums brown interact with parcels of the population where are great, the knowledge that the Social Assistants graduated by the UFF receive in its process of formation, contemplate and problemate subjects related with the questions that say respect to the black in the Brazilian society? In negative case, why this occurs?

To materialize this intention analyses had been carried through: a) in the Works of Conclusion of Courses (TCCs) of graduated Social Service for the UFF of 1948 at 2002; b) in publications directed for the Social Assistants; c) in the curricular gratings of the Courses of Formation in Social Service of the UFF, the UERJ, the UFRJ and the PUC-RJ. Also interviews with Professors of the ESS-UFF had been analyzed and in the questionnaires distributed between students. These methodology procedures had answered our question and the negative premise became true. The reasons and the reasons meet explain in this final report.

SUMÁRIO

. INTRODUÇÃO	12
. CAPÍTULO I	
.A QUESTÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	23
1.0 – O Racismo: Origens e Desenvolvimento	25
1.1 – Teorias Raciais	27
1.2 – O Discurso Jesuítico na Construção do Imaginário Negativo sobre o Negro no Brasil	31
1.3 – O ‘Ser Negro’ na Sociedade Brasileira.....	36
. CAPÍTULO II	
.O SERVIÇO SOCIAL.....	43
2.1– O Serviço Social no Brasil.....	47
2.2 – O Profissional em Serviço Social na Atualidade	50
. CAPÍTULO III	
.O NEGRO E O SERVIÇO SOCIAL DA UFF	56
3.1 - A UFF e a Escola de Serviço Social	56
3. 2 - Análise dos dados encontrados.....	57
3.2.1 – Trabalhos de Conclusão de Curso	58

3.2.2 – Publicações	63
3.2.3 – Grades Curriculares	67
3.2.4 - Questionários discentes	68
3.2.5 – Entrevistas Docentes.....	77

. CAPÍTULO IV

.TEM ESPAÇO PARA O NEGRO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UFF	85
4.1 - As teorias curriculares	86
4.2 – O Currículo do Curso de Serviço Social da UFF	90
4.3- Conteúdos para serem incluídos entre os saberes dos graduandos em Serviço Social da UFF	103

. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
------------------------------	-----

.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
-----------------------------------	-----

.ANEXOS	129
---------------	-----

INTRODUÇÃO

A pesquisa “A Questão do Negro no Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal Fluminense”, tem como objetivo geral auxiliar na reflexão sobre a questão do negro na sociedade brasileira colocada na pauta dos movimentos sociais, juntamente com as preocupações políticas, sociais e econômicas que envolvem a sociedade brasileira da atualidade. Nosso trabalho se norteia pela hipótese de que as posturas racistas e racialistas¹ presentes no cotidiano dos brasileiros são em grande parte reforçadas pelo desconhecimento das origens históricas, culturais, sociais e religiosas dos negros africanos e dos negros brasileiros², por parte dos diferentes profissionais que lidam diretamente com este numeroso segmento da população nacional, 46% segundo o IBGE. No caso específico da nossa reflexão, estudaremos os profissionais em Serviço Social em formados pela Universidade Federal Fluminense, UFF.

Apesar de compreender que outros processos culturais educativos, além da formação escolar, co-participam da ocultação do conflituoso inter-relacionamento entre brancos e não-brancos em nossa sociedade, busquei averiguar entre as/os Assistentes Sociais formadas/os na ESS-UFF, por serem profissionais que invariavelmente interagem com segmentos da população onde é grande o número de pretos e pardos, se os conhecimentos que recebem em seu processo de formação contemplam e problematizam

¹ Para TODOROV (1985: 107), o termo **racismo** designa um comportamento antigo e de extensão universal, enquanto **racialismo** refere-se a uma ideologia, um movimento de idéias nascido na Europa Ocidental entre os séculos XVIII e XIX. Podemos dizer que o **racialismo** é uma convicção da existência de raças distintas biologicamente, enquanto o **racismo** se baseia nesta afirmação para hierarquizar as raças, naturalizando as diferenças e produzindo a desigualdade.

² Poderia utilizar os conceitos ‘afro-brasileiro e afrodescendentes’, porém eles são focos de discussões entre os estudiosos das relações raciais. Para alguns, além de parecer cópia de um termo dos negros norte-americanos, eles explicitam uma negação do conceito “negro”, para outros é uma afirmação da nossa brasilidade e africanidade. (ver SISS, 2003; BARBOSA&SILVA&SILVÉRIO, 2003; NASCIMENTO, 2003). Por isso utilizaremos ‘negro brasileiro’, ‘população negra’ e/ou ‘pretos e pardos’ acompanhando o IBGE.

temas relacionados com as questões que dizem respeito ao negro na sociedade brasileira?³
Em caso negativo, porque isso ocorre?

Essa questão é tanto mais pertinente dado que, de acordo com os dados preliminares do Censo Étnico-Racial realizado na UFF em 2002, o curso de graduação em Serviço Social, assim como outros cursos de menor “prestígio”,⁴ conta com um expressivo contingente de alunos negros, como comentaremos em outro capítulo desse estudo.

Diante dessa realidade, especificamente, nosso estudo tem como objetivos: **1.** Detectar, a partir de uma amostra específica, os conhecimentos acerca das questões que dizem respeito ao negro na sociedade brasileira adquiridos pelas/os Graduandas/os em Serviço Social da UFF em sua formação superior; **2.** Averiguar entre os Docentes da ESS-UFF seus posicionamentos acerca da necessidade da inclusão dessa temática na formação dos Assistentes Sociais; **3.** Investigar se na grade curricular e nos conteúdos programáticos das disciplinas dos Cursos de Graduação em Serviço Social da UFF, as questões que dizem respeito ao negro na sociedade brasileira estão presentes e, em caso positivo, como são concebidas, problematizadas e transmitidas aos estudantes, no caso negativo, porque não o são; **4.** Analisar em que medida o negro e a questão que lhe diz respeito estão presentes nos trabalhos monográficos das/os alunas/os já graduadas/os pela ESS-UFF e nas publicações específicas para os Assistentes Sociais; **5.** Apontar espaços na grade curricular do Curso de Graduação em Serviço Social da UFF que possibilitem a inclusão de estudos que abordem essas questões.

O estudo constará de dois momentos complementares: uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo.

Na pesquisa documental contemplamos:

a) Estudo histórico-bibliográfico sobre o Negro na História e na Sociedade Brasileira, onde buscaremos demarcar a trajetória das teorias raciais européias do século XIX, sua entrada no Brasil e suas conseqüências no cotidiano dos negros africanos da diáspora e da população negra brasileira atual. Tentaremos também vincular os discursos

³ Utilizo essa expressão por acreditar que ela pode constituir um sentido mais abrangente, ou seja, além do enfoque histórico-cultural, também os aspectos sócio-econômicos (pobreza, saúde, qualidade de vida, desemprego, etc) que fazem parte do cotidiano profissional dos Assistentes Sociais e que pode auxiliar na compreensão da complexidade que envolve as relações raciais na sociedade brasileira, quer no aspecto positivo (os feitos dos negro ao longo da história) quer no aspecto negativo (as discriminações, os estereótipos, etc.).

⁴ Alguns cursos das áreas de Humanas e Técnicas (Serviço Social, Arquivologia, Pedagogia, Biblioteconomia, Geografia, etc) são assim considerados por não terem o ‘status’ histórico e econômico de outros (Medicina, Engenharia, Arquitetura, Direito, etc), porém para os familiares e para entorno de vizinhança daqueles que são aprovados a influência é imensurável por quebrar a ‘ordem das coisas’ (BORDIEU). Ver TEIXEIRA, 2003; SILVA e SILVERIO, 2003.

oralizados nos púlpitos eclesiásticos pelos padres jesuítas, com destaque para o Padre Antonio Vieira, a essas teorias e à forma de reconhecimento e de representação do negro como construtor da sociedade e participe da produção cultural brasileira.

Esse estudo foi colocado com o intuito de aproximar o Assistente Social, para quem a pesquisa é direcionada, desta discussão não encontrada em sua formação como comprovado pela pesquisa.

b) Estudo bibliográfico sobre a história do Serviço Social no Brasil. Os estudos que abordam essa questão (VIEIRA, 1978; CASTRO, 1984; AGUIAR, 1984; LIMA, 1987; NETTO, 1990/1992; IAMAMOTTO e CARVALHO, 2001; IAMAMOTTO, 2003; COSTA, 1989/1990), assim como os debates, as polêmicas e as dissidências (COSTA, 1994/1995; GÓIS, 1993/ 2001; SÁ, 1995), certamente serão de grande importância tanto para aqueles que estudam a questão do negro no Brasil como para aqueles que militam no Movimento Negro, os outros alvos deste trabalho, e que desconhecem a realidade da formação teórico-metodológica e profissional dos Assistentes Sociais.

c) Seleção, leitura e análise das monografias de final de curso (TCC) das/os graduadas/os da Escola de Serviço Social da UFF (ESS-UFF) de 1948 a 2002, período abrangido pelas monografias existentes na Biblioteca Central da UFF. As monografias elaboradas pelos/as alunos/as constituem uma fonte importante para se conhecer o curso, não só porque indicam os temas em pauta em determinados momentos como o interesse e sensibilidade dos/as aluno/as para com as questões que dizem respeito ao negro, dado que os temas são de sua escolha;

d) Análise de publicações (periódicos) específicas para a área de Serviço Social e utilizadas pelos alunos/as durante o curso de graduação;

e) Análise da grade curricular/fluxograma do curso de graduação em Serviço Social da UFF em comparação com as grades de outros cursos da mesma área existentes no Rio de Janeiro: UFRJ; UERJ e PUC-RJ.

A pesquisa de campo é composta por:

a) Aplicação de questionários para os alunos/as do 9º período da ESS-UFF. Optou-se pela utilização deste instrumento por uma questão de logística, dado que ele possibilita atingir um número maior de alunos. O objetivo é aferir o grau de conhecimento das questões que dizem respeito ao negro por parte dos alunos que estão em fase de elaboração

do TCC, última etapa da formação profissional, e também averiguar a pertinência da introdução de disciplinas específicas a respeito da questão do negro ou o direcionamento de conteúdos nas disciplinas já existentes na grade sobre esses temas.

b) Realização de entrevistas com professores da ESS-UFF. A intenção é, além de conhecer a opinião dos docentes sobre a questão da pesquisa, averiguar as possibilidades de inclusão de conteúdos e/ou disciplinas que abordem a questão do negro no Brasil no currículo da graduação em Serviço Social.

Este esforço investigativo se justifica porque, como é do conhecimento de todos que estudam a questão do negro no Brasil, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 10639 de 09/01/2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio dos sistemas educacionais, público e privado, do Brasil. Para aqueles que há anos vinham lutando para que isto ocorresse, a notícia foi deveras prazerosa e demonstrou a validade da luta para almejar o reconhecimento da existência do negro fora do contexto escravista no plano educacional, que certamente reverberará no cotidiano social da população.

Porém, embora concorde que a referida lei diz mais respeito ao trabalho dos profissionais em Educação⁵, surge outra preocupação. E quanto àquelas pessoas que já se afastaram da escola e que tem o seu cotidiano marcado pelos seculares estereótipos criados contra o negro e sua cultura? Quem os orientará quanto ao respeito à alteridade, a representação social, a identidade, a história e a cultura dos negros, conceitos fundamentais para que a lei realmente tenha o efeito esperado? Provavelmente uma das respostas será: os outros profissionais graduados da área de Ciências Humanas e Sociais que trabalham em contato direto com a coletividade, caso dos Assistentes Sociais que, por força da sua profissão, invariavelmente interagem com segmentos da população onde é grande a concentração de pretos e pardos. Mas, como é possível ensinar, transmitir, orientar ou atuar sobre algo que desconhecemos ou que sabemos existir, porém não dominamos a sua essencialidade?

Infelizmente, a grande maioria dos profissionais brasileiros que teriam maior possibilidade de garantir o respeito na interação com o diferente, seja em sala de aula ou

⁵ Por isso, juntamente com outros programas em instituições públicas e privadas brasileiras, o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) localizado na Faculdade de Educação da UFF, campus do Gragoatá em Niterói, RJ, oferece cursos de Extensão e Especialização para professores do ensino básico, médio e superior sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Destaco este programa por minha vinculação a ele.

fora dela, se inserem em uma dessas duas situações: não conhecem ou não dominam conhecimentos mínimos sobre a questão racial que envolve o ‘ser negro’ na sociedade brasileira (VALENTE, 1987; SOUZA, 1983; SANTOS, 2002; REIS, 2002).

Um dos fatores que pode concorrer para este desconhecimento histórico-pedagógico é o fato dos cursos de Graduação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Serviço Social, Psicologia, Letras, Pedagogia, entre outras), com raras exceções, não contemplarem em seus currículos e nos conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas aos graduandos, estudos e discussões de temas sobre a milenar história africana e acerca da riqueza cultural que herdamos dos cerca de quatro milhões e quinhentos africanos escravizados e trazidos para o trabalho forçado em nosso país. Esta medida poderia contribuir para uma melhor compreensão dos problemas que o negro enfrenta em nossa sociedade, devido ao seu pertencimento étnico-racial ou pela cor da sua pele (SOUZA, 1983; VALENTE, 1987; SILVA, 1995; CHAGAS, 1996; FRENETTE, 2000; REIS, 2002).

Constatee este problema entre os/as Assistentes Sociais durante o II Congresso “Relações Raciais e Educação”, promovido pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), na Faculdade de Educação da UFF. Ao dialogar com algumas estudantes de Serviço Social, percebi o desconhecimento que estas possuíam em relação à questão racial que permeia o relacionamento sócio, cultural, político, econômico e religioso da nossa população. A idéia de classe e do poder econômico como determinantes para a explicação do preconceito, da discriminação e da exclusão sócio-econômica latente contra a população negra, assim como a certeza da existência de uma “democracia racial” e da culpabilização do negro pela situação que orienta o seu cotidiano e a sua relação social com os outros membros da sociedade brasileira, foram concepções percebidas nas entrelinhas das falas dessas alunas. Aquilo que Pierre Bourdieu denomina de ‘poder simbólico das palavras’⁶, caracterizava-se nessas falas.

Posteriormente, sendo aprovado para o Mestrado em Política Social oferecido pela Escola de Serviço Social da UFF, entrei em contato mais aprofundado com a dinâmica

⁶ “Poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (...) O que faz o poder das palavras, poder de manter a ordem ou a subverter é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. (BOURDIEU, Pierre – O Poder Simbólico. 3ª edição, Rio de Janeiro: 2000, p.14/15).

histórica-teórico-metodológica e profissional da formação dos/as Assistentes Sociais, o que reforçou a impressão obtida no meu diálogo com as citadas alunas.

Eu concordo com o ponto de vista de que devemos privilegiar as crianças, os jovens e adolescentes que se encontram nas escolas, mas também precisamos trabalhar com aqueles adultos, crianças, adolescentes que se encontram fora das salas de aula, por 'n' motivos e, como já foi dito, o profissional que interage com grande parte destes indivíduos em seu lócus de atuação é o Assistente Social.

Ora, tratando-se também de profissionais que lidam diretamente com as parcelas mais pauperizadas da população brasileira, constituída em sua maioria por pretos e pardos, (BARROS, 2000; BRANDÃO, 2002/2003; HENRIQUES, 2001; JACOUD e BEGHIN, 2002; PAIXÃO, 2003), acredito que o domínio de conhecimentos sobre a história e da cultura afro-brasileira pelos Assistentes Sociais seja imprescindível, tanto para um melhor aprimoramento pessoal como para um desempenho profissional mais consciente e crítico de intervenção diante da realidade social e econômica que diz respeito à população negra e faz parte do seu dia-a-dia profissional.

Frente a esse processo de ocultação da realidade histórica da população negra que norteia o cotidiano do povo brasileiro como um todo, como coibir práticas preconceituosas e discriminadoras, que certamente ocorrem, entre os indivíduos e os vários grupos com os quais o Assistente Social interage em seu cotidiano de trabalho? Como perceber, em sua atuação pessoal e profissional, comportamentos racistas e/ou racialistas, considerados naturais pelo imaginário⁷ popular, no trato com os usuários negros? Como agir quando ocorrer comportamentos, atitudes, ações racistas entre seus usuários ou entre seus pares?

Em seu estudo acerca da relação entre os Assistentes Sociais e os usuários negros, realizado em 1986, em Campinas, Elisabete Aparecida Pinto percebeu que,

no nível do discurso todos defendem a igualdade dos homens, sem distinção de cor, raça, sexo ou credo religioso, conforme os ensinamentos de Cristo. Entretanto no contato face a face, utilizando um discurso ambíguo e sutil, fazem questão de colocar o negro em uma categoria diferenciada do ser humano, feita para a submissão e subserviência (PINTO, 2003, p.118).

Creio que apesar dos 17 anos que separam a pesquisa da Assistente Social Elisabete Pinto dos dias atuais, esse tipo de visão sofreu poucas alterações. A atitude neutra ou de

⁷ Imaginário – é tudo que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana, fundamental para a constituição identitária do indivíduo. (BARBIER, René – Sobre o Imaginário. Em Aberto. Brasília, nº61, Jan/mar. 1994. p.15 – 23)

invisibilidade diante da realidade dos usuários que procuram a Assistência Social, de acordo com a análise dos trabalhos de conclusão do curso (TCCs) das/os graduandas/os da UFF e das grades curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social da UFF e das outras Universidades analisadas, continua a existir porque ao que parece a vinculação do conceito biológico de raça - como origem genética (PENA 2002) - e o desconhecimento sobre a influência do conceito sociológico de ‘raça’ – incorporado a cor da pele do indivíduo (NOGUEIRA, 1985; GUIMARÃES, 2002), na explicação das desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira, permanece inalterado. Essa falsa interpretação deve ser discutida para propiciar o envolvimento dos Assistentes Sociais na luta contra a desigualdade secular que norteia o relacionamento sócio-cultural-racial do povo brasileiro.

Portanto, concordo com PINTO (2003, p. 28) quando diz,

“Uma vez que o racismo e o preconceito fazem parte das relações de dominação e exploração, **é o assistente social** – que tem como principal função trabalhar as relações sociais através de uma ação educativa, visando à consciência e à participação – um profissional indispensável para a eliminação das situações de discriminação em que vivemos (negrito meu)

E assim sendo, para que não tenhamos mais uma “lei para inglês ver”, seria importante que os profissionais que lidam diretamente com a população, mesmo fora das salas de aula - caso dos Profissionais em Serviço Social - recebam uma formação que lhes dê subsídios para entender a complexidade das relações raciais no nosso cotidiano e possuam autonomia crítica para intervir, elucidar e desnaturalizar esta problemática em seus inter-relacionamentos sócio-culturais-profissionais.

Se compreendermos que a questão do negro, pela crescente desigualdade sócio-econômica que gera entre os estratos sociais, facultando a uns e privando a outros do acesso aos bens sociais disponibilizados para todos os cidadãos, origina uma Questão Social.

Aceitando a definição de Política Pública como uma intervenção do Estado na sociedade, mediatizando conflitos latentes ou reais entre os diversos sujeitos sociais “a partir da emergência política de uma questão” (FLEURY, 1994, p.130), certamente incorporaremos a questão racial, geradora da exclusão sócio-política-cultural e econômica dos negros brasileiros de direitos fundamentais para a pessoa humana, como uma questão de ação política para a resolução pacífica desse problema, ou seja, uma questão de Política Pública.

Se ainda nos fundamentarmos na concepção finalista de Política Social como “um esforço sistemático para reduzir as desigualdades entre os seres humanos” e/ou “conjunto de orientações normativas relativas as relações Estado-Sociedade, dirigidas para garantir o padrão de solidariedade vigente entre grupos e indivíduos numa sociedade concreta”, que FLEURY (1999) denomina de concepção funcional, concluiremos que a questão do negro na sociedade brasileira se apresenta como uma Questão Social, uma questão de Política Pública e de Política Social.

Sabendo que essas categorias, **Questão Social/Proteção Social, Política Social e Política Pública**, formam o eixo de sustentação profissional do Assistente Social, logicamente as questões que afetam o cotidiano da população negra brasileira deve ser parte das preocupações desses profissionais e a sua intervenção para resolução desse problema e se faz muito necessária. Nas palavras de uma Assistente Social

É preciso rever um conjunto de conhecimentos consagrados que usualmente explicam as situações de ‘desproteção’ e de exclusão social a que milhares de brasileiros teriam sido relegados em tantos séculos de história. (COSTA, 1995, p.120).

Para isso creio ser essencial que eles dominem conhecimentos histórico-culturais que dizem respeito ao segmento negro no Brasil, capazes de fazê-los compreender o momento histórico da arquitetura, o porquê da criação, o efeito da ação e como intervir freando a propagação das idéias estereotipadas e ideologizadas, presentes no imaginário nacional e que dão origem às ações discriminadoras e posturas preconceituosas contra a população negra. O curso de Graduação em Serviço Social da UFF, delega essas capacidades aos seus graduandos?

Não pretendemos discutir profundamente a existência do racismo, do preconceito e da discriminação contra o negro em nossa sociedade, por estes fatos serem amplamente comprovados. Nossa preocupação é fomentar o debate, dar visibilidade e procurar desvelar as causas que impedem os graduados em Serviço Social da UFF, e, quiçá, de outros cursos de graduação em Serviço Social do Rio de Janeiro e do Brasil, de conhecer a realidade subjetiva que permeia as relações desses profissionais com os usuários de seus serviços, em sua maioria pretos e pardos, nas diversas instituições, públicas e privadas, onde exercem seu ‘metier’.

O Serviço Social é uma profissão que tem características singulares. Ele não atua sobre uma única necessidade humana (tal qual o dentista, o médico, o pedagogo ...) nem tampouco se destina a todos os homens de uma sociedade, sem distinção de renda ou classe. Sua especificidade está no fato de atuar sobre toda as necessidades humanas de uma dada classe social, aquela formada pelos grupos subalternos, pauperizados ou excluídos dos bens, serviço e riquezas dessa mesma sociedade. (RIBEIRO, 2002, p.151).

Para a estudiosa isto torna patente, “a necessidade de inserção da população negra sob o viés político, social e econômico, dentro de um projeto de desenvolvimento da Nação” e a intervenção do Serviço Social na “elaboração de políticas públicas específicas para este grupo é importante” (RIBEIRO, 2002, p.152). Mas para isso, saber o como, o para quê e o porquê da exclusão é fundamental.

Neste propósito, no CAPÍTULO I – A QUESTÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA, discutiremos conceito “científico” de ‘raça’, utilizando como base da discussão as novas pesquisas em genética molecular e da genética de população sobre o ‘homo brasiliis’ (PENA, 2002), suas variáveis em relação ao saberes transmitidos para nossa população e a sua implicação nos problemas que afetam negro na nossa sociedade

Estando o trabalho ostensivamente direcionado para os Assistentes Sociais, creio ser essencial que conheçam: o que motivou a exclusão de fatos positivos sobre o negro da nossa História? Qual a influência da forma como foi escrita a História do Brasil para nossa questão de pesquisa? O que significa ‘ser negro’ no Brasil?

Para responder a estas indagações, realizaremos uma análise historiográfica da trajetória do negro africano na História e na sociedade brasileira, buscando mostrar como essa história foi construída e ideologicamente transplantada para o livro didático, para a cabeça do professor, para a sala de aula e para uma visão de mundo, preponderante entre a elite dominante daquela época, ainda presente hoje em parte da nossa população.

Para nós, se no currículo, nos conteúdos programáticos e nos livros didáticos, as *presenças* quando as imagens e as representações negativas existentes nos textos, transmitem a idéia “de desvalorização do negro do ponto de vista físico, intelectual e cultural” (PINTO, 1987, p.19), as *ausências* ao não ressaltarem “a sua participação nos acontecimentos históricos e sociais do País, os fatores históricos e políticos que contribuíram para a sua situação atual e os movimentos de resistência que os negros vêm desenvolvendo desde a escravidão até os dias atuais” (PINTO, op.cit.) intensificam os

estereótipos incorporados ao imaginário coletivo, levando-se em conta que os alunos, em todos os níveis, aceitam e repassam o que lhes é dito em sala de aula.

Neste capítulo, também pretendo iniciar uma reflexão, a ser aprofundada no futuro, acerca da importante participação das pregações jesuíticas, ocorridas durante os séculos XVI-XVII, na deflagração de uma série comportamentos preconceituosos, atitudes discriminadoras, símbolos depreciativos e de imagens estereotipadas dos negros ainda presentes no inconsciente coletivo⁸ da população brasileira.

Como historiador acredito que não devemos refletir sobre fatos fora do contexto onde ocorreram. Assim, no CAPÍTULO II – O SERVIÇO SOCIAL, buscaremos explicitar as seguintes questões. Quais as origens do Serviço Social? Como essa profissão chegou ao Brasil e quais os seus pressupostos? Que propostas teóricas-metodológicas caracterizavam a formação dos Assistentes Sociais de ontem e quais orientam a formação dos profissionais em Serviço Social da atualidade? Que mudanças são possíveis de serem focalizadas na história do Serviço Social e quais as suas possíveis implicações na minha questão de pesquisa?

Esses dois capítulos têm sua relevância no fato desta pesquisa dirigir-se a dois públicos que, apesar de próximos se desconhecem. **Os pesquisadores e o Movimento Negro**, com seu foco direcionado para as questões político-educacionais-econômicas, sem avaliar a importância da incorporação do Serviço Social na luta pelo reconhecimento da importância sócio-cultural dos negros e pela sua integração econômica na nossa sociedade, e os **profissionais em Serviço Social** desconhecendo a questão do negro na sociedade brasileira, quer as razões para a sua ocorrência quer a luta e as armas necessárias para o seu combate.

O CAPÍTULO III – O NEGRO E O SERVIÇO SOCIAL DA UFF, cerne da pesquisa, se iniciará com um histórico da ESS-UFF. Posteriormente, realizaremos a apresentação e a análise dos dados coletados nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); nos questionários aplicados aos discentes do 9º período em Serviço Social; nos fluxogramas

⁸ Não consciente, porque faz parte dos dados imutáveis da natureza; idéias recebidas, lugares comuns; códigos de conveniências e de moral, conformismo e proibições, expressões admitidas, impostas ou excluídas dos sentimentos, comum a toda sociedade em determinado momento. ARIÉS, Phillipe – História das Mentalidades. in, LEGOFF, Jacques – A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (154-175).

das Universidades UFF; UFRJ; UERJ e PUC; nas Publicações e nas entrevistas com o corpo docente da ESS-UFF.

No CAPÍTULO IV – TEM ESPAÇO PARA A QUESTÃO DO NEGRO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UFF? Realizaremos uma discussão sobre o Currículo em geral e o de Serviço Social, procurando explicação para a não inserção da temática racial na formação em Serviço Social e as consequências advindas desse fato, quer para o/a Assistente Social quer para aqueles usuários que buscam o seu atendimento.

Após essa discussão, apresentaremos os conteúdos que consideramos essenciais para serem incluídos entre os conhecimentos com possibilidades de dotar os futuros Assistentes Sociais, formados pela UFF, de autonomia sobre a questão que diz respeito ao negro, que divide a nossa sociedade entre brancos no cume da pirâmide e negros na base.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS – faremos um levantamento das ações, dos procedimentos metodológicos realizados e da conclusão que chegamos em relação a nossa indagação sobre a apreensão de saberes acerca da questão do negro pelos profissionais em Serviço Social.

Seja qual for a resposta encontrada, a desigualdade sócio-econômica é uma realidade identificada num simples olhar mais aguçado, assim como também é identificável a cor daqueles que se encontram do lado mais precarizado da sociedade. Esta realidade, juntamente com as construções históricas, gera representações negativas sobre o outro que necessitam serem abolidas da mente e da prática. Esta é uma das pretensões das resignificações simbólicas de aspectos fisionômicos, sociais, culturais e religiosos de origem africana e/ou negra brasileira que inserimos no final desta dissertação.

CAPITULO I

A QUESTÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

.Século VII – em sua expansão para o Oeste, quando chegam até a Península ibérica, os árabes muçulmanos iniciam o tráfico de africanos, escravizando e transportando africanos do Norte, do Sudão e do Mahgreb, para o trabalho cativo no próprio Continente e/ou nos reinos euro-asiáticos. (MEILLASSOUX, 1995; FAGE, 1995).

.Século XV – em busca de um novo caminho de acesso para as áreas comerciais asiáticas pelo Oceano Atlântico, os portugueses iniciam a exploração do Continente Africano, capturando e transportando negros para o cativeiro na Europa. Tem início a maior transmigração compulsória da história da Humanidade (BOXER, 1963/ 1967; SILVA, 2002).

.Séculos XVI/XIX – para viabilizar a exploração econômica do Novo Mundo, portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, holandeses retiram cerca de 15 milhões de habitantes da África subsaariana e os trafica para o trabalho escravo na cana de açúcar, nas minas e/ou nas plantações de fumo e algodão no Continente Americano. Desses 15 milhões, cerca de 4.5 milhões ficaram no Brasil. (FLORENTINO, 1997; ALENCASTRO, 2000)

.Século XIX – baseados na idéia de “raça” desenvolvida por Lineu, Buffon e Batton e na teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, alguns “pregadores científicos” europeus: Artur de Gobineau, Herbert Spencer, Lapouge, Edward Chamberlain, Louis Agassiz, entre outros divulgam teorias racistas, pregando a superioridade racial, cultural, intelectual, moral e religiosa dos povos europeus, com destaques para os arianos, sobre os povos dos outros Continentes. Para eles os negros encontravam-se no último estágio, a

“barbárie”, do processo civilizatório. (SEYFERTH: 1985/1995; SCHWARCZ: 1993/1996/1998; SANTOS: 2002). Estes argumentos orientaram o processo neo-colonial ou o imperialismo ocorrido na África a partir de 1880 (WESSELING: 1998).

.Século XX – em 1994 nos EUA, foi lançado o livro “A Curva do Sino” (The Bell Curve) onde os autores, Charles Murray e Richard Hernstein, em protesto contra as ações afirmativas em benefício dos afro-americanos, pregavam a superioridade intelectual dos brancos sobre os negros baseados no QI. Para eles os americanos brancos possuíam QI entre 90 – 120, enquanto os negros ficavam abaixo de 75, no nível de retardamento mental. (CARONE, 2002).

Estes fatos históricos, pseudo-científicos e literários, num processo histórico de longa duração, foram extremamente danosos para a cultura africana em geral e para representação, a subjetividade e a identidade dos negros africanos e seus descendentes brasileiros em particular, como destacamos na Introdução deste trabalho investigativo.

A partir daí, idéias e imagens estereotipadas do Continente Africano, de seus povos e dos indivíduos que lá habitavam, foram inventadas e disseminadas em tal quantidade e vigor que se tornaram verdades absolutas para os outros habitantes do Planeta. A heterogeneidade natural dos seres humanos é transformada em símbolo da desigualdade sócio-político-econômico e cultural, viabilizando o domínio e a exploração de uns, tidos como superiores, sobre os outros considerados inferiores. A sociedade brasileira se integra neste contexto.

A imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos. Quanto aos povos asiáticos e europeus as platéias imaginam, castelos, guerreiros e contextos históricos, sociais e culturais. (...) Há um bloqueio sistemático em pensar a África diferente das caricaturas presentes no imaginário social brasileiro. (CUNHA Jr. 1997: 58).

Assim sendo, os negros brasileiros foram e são vitimados pelas idéias e teorias européias disseminadas a partir do Período Colonial pelos Padres Jesuítas e defendidas pelos “homens de Letras e de Ciência” do século XIX-XX: Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oswaldo Cruz, Silvio Romero, entre outros, (GOMES, 1996), sendo utilizadas e re-elaboradas pelas elites Monárquicas e Republicanas e depois, transmitidas e interiorizadas pelo povo através dos púlpitos das Igrejas (VIEIRA, 1998; VAINFAS, 1996; MIRA, 1983), da Escola (SILVA, 2000; HANSEN, 2001; FONSECA, 2002; FAZZI,

2004), dos Meios de Comunicação (ARAÚJO, 2000; CARRANÇA & BORGES, 2004), da Literatura (BROOKSHAW, 1983; GOMES,1988), das Artes (MENDES,1983; FLORES,1995) e da Legislação e Medicina (SCHWARCZ, 1993). Essa interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário, que vão interferir no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, da representação social e da auto-estima da população negra. A História escrita e ensinada nas salas de aula, quer no ensino básico quer no superior, reforça estes pressupostos ao omitir a real idealização da História do Brasil e os interesses que conduziram a essa omissão (WEHLING, 1994/1999; MATTOS, 2000).

Esses enfoques, baseados nos padrões prescritos pela *teoria da evolução*, inventada pelos próprios europeus, originaram imagens ideologizadas das sociedades não-européias ocidentais, sejam africanas, asiáticas ou sul-americanas, só passíveis de conhecimento através do olhar ocidental (SAID, 1990; APPIAH, 1997). Esses padrões atuam fortemente nos olhares direcionados para aqueles seres humanos de epiderme negra em qualquer parte do planeta. São olhares depreciativos, inquisidores, penalizados e/ou ameaçadores. Dificilmente de naturalidade.

Se o saber gera o poder e este a dominação, a apreensão de saberes críticos gera a reação para a libertação. Como nos transmitiu Paulo Freire,

fazer história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Quanto mais conscientemente o povo faça a sua História, tanto mais o povo perceberá com lucidez as dificuldades que tem que enfrentar no processo permanente de libertação. (FREIRE, 1982, p.47)

Sendo assim, acredito ser importante para os Assistentes Sociais apreender como foi composto o imaginário sobre o negro no Brasil e as conseqüências que esse conhecimento produz nas relações sócio-culturais-econômicas da nossa população, principalmente entre os negros e os demais grupos sociais, podendo interferir inclusive em seu desempenho profissional. É isto que almejamos com este capítulo.

1.0 - RACISMO: ORIGENS E DESENVOLVIMENTO.

Uma das alegações daqueles contrários as políticas de ação afirmativa em favor dos negros é a inexistência do conceito de raça como determinante da proeminência de uns

seres humanos sobre os outros. Uma outra alegação para essa oposição é a alegada dificuldade em apontar quem é ‘negro’ no Brasil. Além dessas duas posições contrárias mais contemporâneas, uma outra, mais antiga, ainda faz parte dos argumentos utilizados para desmerecer a adoção de políticas públicas que beneficiem a população negra brasileira: a de que a questão que afeta o cotidiano e dificulta a inserção sócio-econômica do negro na nossa sociedade é um problema de classe e de poder econômico e não racial como apregoam aqueles defensores das políticas de ação afirmativa.

Neste texto encetaremos uma discussão acerca das teorias raciais e sua implicação na representação do ‘ser negro no Brasil’, e a sua junção com o imaginário construído a partir do discurso eclesiástico do período colonial.

1.1 – AS TEORIAS RACIAIS.

Somos seres simbólicos e assim sendo, temos tendência em classificar, comparar, enumerar, distinguir todas as coisas conhecidas, inclusive os seres humanos. Idade, sexo, religião, posição social, opção sexual, nacionalidade, cor de pele, entre outras características, são utilizadas para diferenciar um indivíduo ou grupos do outro. Uma das variáveis classificatórias mais utilizada é a divisão dos seres humanos por RAÇA.

Do ponto de vista científico, o termo raça possui duas acepções básicas. A primeira refere-se a seu uso sociológico: designa um grupo humano ao qual se atribui determinada origem e cujos membros possuem características mentais e físicas comuns. (...) Na segunda acepção, de cunho biológico, a palavra raça designa um grupo de indivíduos que têm uma parte importante de seus genes em comum e que podem ser diferenciados dos membros de outros grupos a partir desses genes. Entende-se raça, pois, como uma população que possui um estoque ou patrimônio genético próprio. (BORGES, 2002: 44).

Assim como as definições conceituais, a classificação para diferenciar os seres é uma atitude comum. Porém quando esta classificação passa a ser utilizada para hierarquizar indivíduos ou grupos visando o domínio, a exploração e a opressão, tirando-lhes a dignidade humana, dentro do pressuposto da superioridade de uns e a inferioridade de outros, então se estabelece o *racismo*.

Relações conflituosas, buscando afirmações hegemônicas entre seres humanos ou grupos sociais são registradas pela história desde os mais remotos tempos. No processo

evolutivo da humanidade, com o fim do nomadismo e a divisão das “famílias” comunitárias em tribos ou grupos autônomos, estas relações conflituosas se acirram, seja por questões religiosas, de espaço agrícola ou disputa do poder, porém não estavam orientadas por pseudo-superioridade de uns sobre outros pela coloração epitelial ou racial. Os “*bárbaros*”, termo usado pelas civilizações grega e romana, na verdade refere-se ao *outro* diferente na cultura e na civilidade, sem conotação fenotípica. Da mesma forma, no mundo cristão medieval até a modernidade, “o termo bárbaro, acrescido de mais um sinônimo – selvagem – era aplicado, num sentido étnico, aos não-cristãos e a todos que não viviam de acordo com as normas sociais e culturais européias.” (SEYFERT, 2002 : 19).

A partir do século XVIII, alguns naturalistas: desenvolveram teorias que classificaram os seres humanos baseadas na idéia de “raças” . Lineu dividiu a espécie humana em quatro raças:

o homem europeu:, engenhoso, inventivo, **branco**, sanguíneo, governado pelas leis; o homem americano: satisfeito com sua condição, gostando da liberdade, **pardo**, irascível, governado pelos costumes; o homem asiático:avarento, **amarelo**, melancólico, governado pela opinião e o homem africano: manhoso preguiçoso, negligente, **negro**, governado pela vontade arbitrária de seus amos. (BORGES, 2002: 45). (negrito meu).

Claro que o europeu era o indicado para dominar as outras raças, por ser superior, como bem apontam as qualidades descritas por Lineu e corroboradas por outros naturalistas europeus. Da mesma forma, percebe-se que características até então sugestionadas para as cores branca e preta, num sentido simbólico de representação opositiva do “bem” e do “mal”, do “puro e do pecador”, do dia (luz) e da noite (escuridão) passa a caracterizar os seres humanos.

No século XIX, a palavra raça começou a mudar de significado. De representante da diversidade passa a determinar a desigualdade biológica, indicativa da superioridade cultural, social, econômica de grupamentos humanos sobre outros. À classificação continental utilizada por Lineu são acrescentadas outras características fenotípicas: cor da pele, tipo de cabelo, forma do nariz e dos lábios, formato do crânio e facial, como critérios exteriores indicativos da desigualdade e fomentadoras de teorias geradoras e justificadoras da exclusão, da exploração, da escravização de grupos humanos ditos inferiores, por outros grupos considerados superiores.

O *iluminismo, o evolucionismo, o positivismo, o determinismo geográfico e o darwinismo social*, teorias baseadas em princípios hoje comprovadamente falsos, somadas as novas Ciências: *frenologia, antropometria e eugenia*, deram escopo para a naturalização dessas idéias, originando o racismo (SANTOS, 2002; SEYFERTH, 1995; SCHWARCZ, 1993).

Para Tzvetan Todorov, o vocábulo *racismo* designa dois conceitos muito diferentes em sua terminologia,

trata-se de um lado de um comportamento feito, o mais das vezes de ódio e desprezo com respeito as pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e por outro lado, de uma ideologia, de uma doutrina referente as raças humanas. (TODOROV, 1993:107).

O primeiro caso, enquanto *comportamento*, ele chama de **racismo**, um comportamento antigo e de extensão universal; o segundo termo, enquanto *doutrina ideológica*, ele denomina **racialismo** que, para Antonio Sérgio Guimarães é “uma crença na determinação biológica de qualidades morais, psicológicas e intelectuais, ao longo da transmissão de caracteres fenotípicos que definem ‘raças’ “(GUIMARÃES, 2002:51).

Dentro desse ponto de vista, o Prof. Munanga (1995) subdivide o racismo em três elementos: **1.** enquanto **ideologia** “uma doutrina, uma visão de mundo, uma filosofia da história, e que às vezes se apresenta como uma teoria científica, mas que nada tem a ver com a Ciência. Tem sim uma função importante: legitimar uma ação”. **2.** enquanto **preconceito**, “uma atitude, uma disposição afetiva imaginária, uma opinião, que pode ser verbalizada ou não. Pode se transformar numa verdadeira crença comparável a uma crença religiosa. Há pessoas que crêem mesmo que os negros são inferiores aos brancos.” **3.** Enquanto **discriminação** “que é um comportamento coletivo observável ... até mensurável, ligado a certos modos de interação social e que remete às medidas de exclusão, suscetíveis de serem abolidas ou modificadas”.

Ainda segundo Kabengele Munanga, “esses três elementos são interligados, porque para discriminar alguém concretamente, tem que se ter preconceito e a ideologia racista enquanto doutrina reforça e legitima as práticas discriminatórias” (MUNANGA, 1995). Ou seja, imaginemos uma pessoa que já possuía disposições preconceituosas, lendo um livro ou assistindo um outro veículo de comunicação cultural considerados confiáveis e neles encontrar elementos ditos científicos, afirmando a hierarquização das raças e que umas são

superiores (branca européia, ocidental) e outras inferiores (negra africana, amarela asiática e ameríndia) e que essa herança genética tem relação com a inteligência, com a cultura, com a moral individual ou grupal, dos seres humanos. Essas afirmações racialistas vão legitimar os preconceitos e estereótipos já existentes, adquiridos no cotidiano familiar ou de vizinhança, tornando esse indivíduo um racista convicto da legitimidade das desigualdades raciais, e, por conseguinte, da aceitação de sua manifestação no social, econômico, cultural, religioso, político e demais sistemas da sociedade.

Essa visão de mundo ideologizada,⁹ gera as teorias raciais e o Brasil é inserido neste contexto como um grande laboratório experimental (SCHWARCZ, 1993). Nas Faculdades de Medicina e de Direito, os *Homens de Ciência*, (NINA RODRIGUES, SILVIO ROMERO, EUCLIDES DA CUNHA, OLIVEIRA VIANA, entre outros) se esforçam para demonstrar a inferioridade dos negros e os prejuízos que a mestiçagem trazia para o povo brasileiro, “defendendo arduamente os argumentos biológicos, segundo os quais o destino dos povos é determinado por sua raça.” (SANTOS, 2002: 47). É o parto a fórceps do racismo à brasileira, representado pela tentativa de branqueamento físico e mental da população.

O avanço dos estudos e experiências no campo da GENÉTICA, comprovam a inexistência das raças como bio-determinante da superioridade/inferioridade dos seres humanos, com base no princípio de

“que a diversidade humana é tão grande que não se pode falar em raças. Ou seja, os seres humanos pertencem todos à mesma e única raça; a Espécie humana.(...) pelo Projeto GENOMA foi constatado que, em média, a diferença entre um negro, um branco e um asiático é de pouco mais de 0,01%. Isso significa que todos os seres humanos são 99,99 % idênticos do ponto de vista biológico. São portanto falsas, as pretensas correlações entre a cor da pele ou o formato do rosto e as capacidades mentais ou qualidades morais de um indivíduo ou de um grupo humano. Tais capacidades ou qualidades... têm origem cultural. São provocadas pela educação e moldadas pela aprendizagem.”.(BORGES, 47). (grifo meu)

Da mesma forma uma pesquisa desenvolvida por FABRICIO DOS SANTOS e SERGIO PENA, *Retrato Molecular do Brasil*, publicada no periódico *Ciência Hoje* n° 159/ Abril 2000, utilizando “conhecimentos de genética molecular, genética das populações, filogenética, demografia e geografia histórica”, demonstra que o DNA do brasileiro branco, embora possuindo cerca de 90%, do cromossomo Y (patrilinhagens) de

⁹ - Ideologia no sentido marxista do termo, como mistificação de uma dada realidade.

origem européia, basicamente portuguesa, na sua composição genética, possui 60% de matrinhagens ameríndias e africanas, comprovados através do DNA mitocondrial (PENA, 2002, p.25), desmitificando a decantada brancura brasileira.

Justificando historicamente esta composição genética, Sergio Pena argumenta que:

Os primeiros imigrantes portugueses não trouxeram suas mulheres, e registros históricos indicam que iniciaram rapidamente um processo de miscigenação com mulheres indígenas;. Com a vinda dos escravos, a partir da segunda metade do século 16, o processo de miscigenação se estendeu às africanas.(PENA, 2002, p.27).

Para confirmação ele cita a carta de Padre Manuel da Nóbrega solicitando ao Rei de Portugal, o envio de mulheres brancas para a Colônia e também o Alvará de Lei emitido pelo Marquês de Pombal, em 1755, estimulando casamentos entre portugueses e índias, o que já é um indício de discriminação em relação às mulheres negras.

No século XIX, com a Independência e com o fim da escravidão, o Brasil se transforma num verdadeiro ponto de encontro étnico-cultural:

O Brasil recebeu enormes levas de imigrantes, destacando-se portugueses e italianos, seguidos de espanhóis, alemães, japoneses e sírio-libaneses. Embora muitos imigrantes tenham vindo com suas famílias, havia um excesso significativo de homens. Como eram, em geral, pobres, casavam-se com mulheres pobres, o que no Brasil significava mulheres de pele escura (por causa da correlação entre cor da pele e classe social) (PENA, 2002, p.27).

Sem dominar ainda esse tipo de conhecimento, ocorre no mundo do século XIX o que a Prof^a Lília SCHWARCZ (1993) chama de “*naturalização da desigualdade*” ou seja, os homens que sempre se souberam diferentes porém pertencentes a uma mesma raça, a HUMANA, agora criam uma ciência determinista, o *darwinismo social*, estabelecendo teorias que transformam essa diferença em desigualdade, até em perda da humanidade. Baseados nos princípios da evolução da espécie e da seleção natural, os darwinistas acreditavam na formação de uma raça pura, mais forte e sábia, a branca, que eliminaria as raças mais fracas e menos sábias. Hitler e o nazismo são as comprovações do quanto essas crenças podem atingir e dos danos que podem causar.

Ainda agora no Brasil do século XXI, por desconhecimento das origens destas e de outras teorias, produto da ausência da temática racial no processo ensino-aprendizagem nos diversos níveis do sistema de ensino brasileiro, a população permanece aceitando como um processo natural à teoria de que a diferença de epiderme implica desigualdade sócio-

econômica-cultural-intelectual e mental e que essa diferença epitelial determina a noção de inferioridade/superioridade, naturalizando também os conceitos históricos de dominação, exploração, opressão de um indivíduo/uma classe e/ou um povo/uma Nação sobre a outra. No caso do branco sobre o negro.

Não se nasce racista. O indivíduo torna-se racista, preconceituoso, discriminador porque recebe isso através do processo de socialização. O meio social com o qual ele convive é quem determina a aceitação ou não das diferenças e características naturais de cada indivíduo, seja pela **essência humana** ou pela **aparência** exterior.

Para o senso comum o racismo enquanto preconceito é uma consequência da ignorância, da falta de conhecimento. Embora, para o Prof. Kabengele Munanga (2005), o racismo seja uma ideologia e não se corrige ideologia através da Educação, eu acredito que a apreensão de conhecimentos que demonstrem a factualidade das idéias racialistas, além de potencializar a reação contra as práticas racistas, são passíveis de modificar comportamentos e formas de “ver o mundo” (PAULO FREIRE), desmistificando a realidade ilusória contida na concepção ideológica destas idéias. Idéias que, com outra roupagem, foram colocadas no imaginário do povo brasileiro bem antes do século XIX. É o que apresento a seguir.

1.2 – O DISCURSO JESUÍTICO NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO NEGATIVO SOBRE O NEGRO NO BRASIL.

Antes do discurso histórico, presente nos livros literários e didáticos, e das teorias raciais, um outro discurso tão influente quanto o escolar, dos meios de comunicação e do científico, atuou de uma forma violentamente eficiente na formação do imaginário negativo sobre o negro: o pronunciado nos púlpitos eclesiásticos pelos Padres da Companhia de Jesus, os Jesuítas.

A Companhia de Jesus foi fundada no século XVI, por Ignácio Lopes de Recalde, nascido em 1534 na cidade de Loyola, no contexto da Contra-Reforma Católica, com o propósito de impedir a proliferação do Protestantismo. Os Jesuítas representavam o modelo

do novo Clero ansiado pela Igreja Católica, orientado pelo Concílio de Trento, para a recomposição, renovação e crescimento do seu rebanho (LUIZETO, 1989).

Desta forma, o Brasil Colônia, com seus exóticos habitantes com as *'vergonhas de fora'* (CAMINHA, 1999), foi eleito como um dos melhores laboratórios (SCHWARCZ, 1993) para a execução das teses e práticas eclesiásticas dos Jesuítas, pois os índios “parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem nenhuma crença” (CAMINHA, 1999).

O projeto do império marítimo português¹⁰ além de encontrar o caminho para as Índias e da conquista de novos territórios, tinha também como um dos seus objetivos a conquista de almas pagãs para serem incorporadas ao patrimônio da Igreja Católica, expandindo a Doutrina¹¹ e fazendo frente ao crescimento do Protestantismo, que avançava avassaladoramente pela Europa Ocidental. Como diz Gilberto Freire (1981, p.196) “na falta de sentimento ou da consciência da superioridade da raça, tão saliente nos colonizadores ingleses, o colonizador do Brasil apoiou-se no critério da pureza da Fé.”

Inicialmente a preocupação dos Jesuítas era com a conversão e proteção dos silvícolas e com a adequação dos costumes dos colonos europeus às regras civilizatórias da Cristandade. Posteriormente, com a implantação do sistema escravista africano e com o desenvolvimento do projeto agrícola açucareiro exportador, o negro africano é incluído no discurso evangelizador da Companhia de Jesus no Novo Mundo.

Para o historiador Ronaldo Vainfás (1996), os Jesuítas passaram a se preocupar com a escravidão africana a partir do século XVII, pós-República de Palmares. Até então, paradoxalmente, enquanto a escravidão negra africana era aceita - várias instituições cristãs, católicas e/ou protestantes (BARBOSA, 2002) e os próprios religiosos possuíam escravos - o cativo nativo era combatido com denodo. Assim, não se pregava a libertação do cativo para os negros mas o conformismo e a esperança de uma vida melhor após a morte. É neste contexto que o discurso jesuíta vai atuar e as idéias emitidas por eles há trezentos anos repercutem até os dias de atuais.

¹⁰ Os portugueses chegaram a dominar territórios nos 4 continentes: Europa (Portugal); África (Angola, Moçambique e Cabo Verde/Príncipe); Ásia (Goa, Timor Leste); América (Brasil). (ver BOXER, 1977)

¹¹ Também participavam do projeto português outras Ordens Religiosas como os Franciscanos, os Beneditinos, os Carmelitas. Porém no Brasil a presença Jesuítica foi hegemônica até o século XVIII (1759), quando foram expulsos pelas artimanhas do Marquês de Pombal.

Uma das afirmações mais danosas para o imaginário contra o negro, foi sem dúvida a condenação divina dos negros a escravidão. É a *Maldição de Cam*, episódio citado no Antigo Testamento (Gênesis 9: 18-27), que relata um incidente ocorrido entre Noé e seus filhos Cam (Canaã) Sem e Jaffé. Segundo a Bíblia, Noé excedeu-se no vinho e dormiu despido. Cam vendo-o naquele estado, chamou os irmãos para também observa-lo. Sem e Jaffé porém, munidos de um lençol foram de costas e cobriram a nudez do pai. Noé ao acordar e saber do ocorrido, ficou encolerizado, expulsou Cam de casa e o condenou, junto com seus descendentes e com a intercessão de Jeová, a escravidão eterna:

Maldito seja Canaã! Que ele seja, para seus irmãos, o último dos escravos. Bendito seja Iahweh, o Deus de Sem e que Canaã seja seu escravo! Que Deus dilate a Jaffé, que ele habite nas tendas de Sem e que Canaã seja seu escravo!. (BOSI, 1992:, p.57)

Alguns membros da Igreja inferiram e proliferaram a teoria de que os negros africanos eram descendentes de Cam/Canaã, podendo assim serem escravizados: "...camitas seriam ao povos escuros da Etiópia, Arábia do Sul, da Núbia, de Trípoli, da Somália ... (BOSI: 1992, p.257).

Para VAINFÁS (1996) o autor da divulgação dessa idéia no Brasil foi o Padre Jesuíta Jorge Benci, que andou por aqui no século XVII e é autor do livro *‘Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos’*, onde afirma que,

os escravos deviam andar todos despidos, visto que a servidão e o cativo tiveram sua origem no ludíbrio que fez Cam da nudez de Noé ... e em castigo deste abominável atrevimento foi amaldiçoada toda a sua descendência, que no sentir de muito é a mesma geração dos pretos que nos servem, e aprovando Deus esta maldição, foi condenada a escravidão e ao cativoiro... (apud, VAINFAS, 1986:, p.95) – grifo meu.

O outro pregador católico com bastante destaque e divulgador de teorias que vão balizar vários comportamentos preconceituosos contra o negro nos dias de hoje, foi o Padre Antonio Vieira. Considerado um dos maiores pregadores católicos dos séculos XVI-XVII, ele utilizou a sua verve oratória com o intuito de apascentar os negros escravos. Diante disso, o tema principal dos Sermões, XIV/ XVI/ XX /XXVII, é a escravidão negra.

O Sermão XIV de 1633, ele prega no dia de São João Evangelista para uma irmandade de pretos de um engenho na Bahia. Nessa pregação, após analisar o fato de Maria haver parido Jesus e manter-se virgem, ele passa a comentar sobre os outros partos atribuídos a Ela: o parto propriamente dito, na manjedoura; um outro, aos pés da cruz, quando adota

João representando a humanidade e um terceiro, quando ela “dá a luz” aos pretos, os filhos do Coré ou do calvário (da dor):

... de maneira que vós, os pretos, que tão humilde figura fazeis no mundo e na estimação dos homens, por vosso próprio nome e por vossa própria nação, estais escritos e matriculados nos livros de Deus e nas Escrituras Sagradas, e não com menos título nem com menos foro que de filhos da Mãe do mesmo Deus. (VIEIRA, 1998: 134).. (grifo meu)

Apesar da Sagrada Escritura, base dos sermões proferidos por Antonio Vieira, afirmar que, pela Criação, todos são semelhantes e iguais perante Deus, o Padre pregador desqualifica os negros africanos retirando deles essa condição ao vinculá-la ao seu local de origem, a cor da sua pele e com a sua profissão de Fé, ou seja, nascer na África, ser negro e não aceitar o catolicismo, implica em ser inferior aos demais seres humanos.

Buscando minorar esta implicação, o Jesuíta tenta convencer os escravos que a saída da África e a aceitação do cativo são as chaves para a sua salvação:

Oh! Se a gente preta, tirada das brenhas de sua Etiópia e passada ao Brasil, conheceu bem quanto deve a Deus e a sua Santíssima Mãe por este que pode parecer desterro, cativo e desgraça, e que não é senão milagre, e grande milagre. (VIEIRA, 1998, p.18).

e então, como forma de intensificação desse ‘presente do céu’, numa imagem metafórica de extrema criatividade e maldade, ele busca justificar o cativo dos negros africanos, comparando o trabalho nos engenhos de açúcar ao Sacrifício de Cristo no Calvário:

Não há trabalho nem gênero de vida no mundo mais parecido com a cruz e Paixão de Cristo que o vosso em um desses engenhos. Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado, porque padeceis em um modo muito semelhante ao que o mesmo Senhor padeceu na cruz e em toda a sua paixão. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes elas entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio e outra vez para a esponja em que lhe deram fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar e tais são as vossas noites e dias. Cristo despido e vós despidos. Cristo em tudo maltratado e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que se for acompanhada de paciência também terá merecimento de martírio. (VIEIRA, 1998, p.318)

No Sermão XX, pronunciado na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, o padre Antonio Vieira busca contemporizar a misericórdia divina em relação a condição de seus ouvintes, chamando a atenção para o fato da própria Mãe de Jesus, ao ser anunciada pelo Anjo da escolha bendita, aceitou e declarando ‘escrava’: *“eis aqui a escrava do*

Senhor...”. Em seguida, torna sublime a condição do ‘ser escravo’ ao dizer que Jesus também passou por essa condição:

... na traição de Judas, vendido como escravo por vilíssimo preço; na remissão a Caifás, manietado como escravo; no Pretório, açoitado como escravo ... ; no Calvário, como escravo despido e, finalmente, como escravo pregado na cruz e morto em uma cruz, que era suplício próprio de escravo. Bem-aventurados aqueles escravos a quem o senhor no fim da vida achar que foram vigilantes em fazer a sua obrigação. (VIEIRA, 1998, p.323).

Após demonstrar para os escravos as ‘virtudes’ do ‘ser/estar escravo’, ele inicia um discurso sobre as virtudes do ‘ser preto’:

... ninguém haverá que não reconheça e venere na cor preta duas prerrogativas notáveis. A primeira, que ela encobre melhor os defeitos, os quais as brancas manifesta e o faz mais feios; a segunda, que só ela não se deixa tinger de outra cor, admitindo a branca a variedade de todas. (VIEIRA, 1998, p.223)

Então o Jesuíta associa a cor preta dos escravos à Maldição de Cam ao pregar que, “por espaço de dois mil anos foram da mesma cor todos os homens, até que habitando a Etiópia, os descendentes do segundo filho de Noé, começaram muito deles a serem pretos” (VIEIRA, 1998: 324). A partir desse momento perderam o céu, ganhando a escravidão.

No Sermão XXVII, o grande orador católico aborda a diáspora africana e a compara a transmigração israelense para a Babilônia e assim como o povo de Israel conseguiu liberdade e encontrou Jeová, da mesma forma para os negros “é particular a providência de Deus que vivais de presente escravos e cativos, para que por meio do mesmo cativo temporal consigais muito facilmente a liberdade eterna” (VIEIRA, op. cit, p.56). Neste Sermão ele prega também a obediência dos escravos aos senhores, donos de seus corpos, pois assim procedendo estariam obedecendo a Deus, senhor de suas almas.

Em nenhum momento o Pe. Antonio Vieira proclama a favor do fim do cativo, que constitui a realidade objetiva dos escravos (BERGER e LUCKMAN, 2002). A intenção era realmente de desenvolver no negro escravo a passividade, a submissão e a aceitação do cativo como algo ‘natural’ e com o qual ele deveria conviver com a resignação, visto que, em última estância, a culpa era da sua hereditariedade camita. Ocorre o que BERGER e LUCKMAN, 2002) chamam de *alternação*. Ou seja,

sendo relativamente mais fácil inventar coisas que nunca aconteceram do que esquecer aquelas que realmente aconteceram, o indivíduo pode fabricar acontecimentos e inseri-los nos lugares adequados, sempre que forem necessários para harmonizar o passado lembrado com o passado reinterpretado. (BERGER/LUCKMAN, 2002, p.212).

São sabidas a força simbólica e a credibilidade que possuem as palavras pronunciadas por uma pessoa ocupando um púlpito, um quadro de giz, uma tribuna ou as páginas de um veículo de comunicação. Assim sendo, quando os Padres Jesuítas utilizam-se do púlpito para pregar contra o negro, numa época em que a religiosidade era latente e onde o temor do pecado, o pavor do inferno e a busca da salvação no céu eram epidêmicos, todos os estereótipos contra o negro veiculados pelos outros segmentos da sociedade são reforçados e tomam fundo de verdade. Conseqüentemente, além da amplitude, eles adquirem uma aceitação no senso comum que perpassa o momento em que ocorreram, caracterizando o poder simbólico das palavras na criação das desigualdades e preconceitos.

Assim, a relação negro=escravo < >escravo=negro é naturalizada pela população e admitida até hoje em conjunto com a culpabilização do negro pela sua condição de escravo. Da mesma forma a alegada incapacidade biológica de ação e reação do negro se reflete atualmente na inserção deste no mercado de trabalho e na aceitação de sua ausência no quadro das profissões de maior reconhecimento social que possibilita o poder de mandar.

Além disso, o episódio da Maldição de Cam foi o inspirador de um quadro pintado pelo pintor Modesto Broccos e Gómez, em 1895, denominado “A Redenção de Cam” (fig.1) e que foi levado por João Batista de Lacerda para o 2º Congresso Universal de Raças, realizado em 1911 em Londres, representando a modificação epitelial que iria ocorrer na população brasileira. O quadro, onde aparece uma idosa negra num gesto de agradecimento aos céus pelo fato de seu neto, fruto da miscigenação entre sua filha mulata e um branco português, haver nascido branco, possui a seguinte legenda: “*Le négre passant au blanc, a la troisieme generation, par l’effect du croisement des races*”(SEYFERTH, 1985). Para o negro, tornar-se branco seria a solução para os seus problemas. Este quadro é a representação visual e simbólica da teoria do branqueamento e do que é ser negro na nossa sociedade.

1.3 - O ‘SER NEGRO’ NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Mesmo depois de abolida a escravidão/ Negra é a mão de quem faz a limpeza/
Lavando a roupa encardida, esfregando o chão/ Negra é a mão, é a mão da pureza/
Negra é a vida consumida ao pé do fogão/ Negra é a mão nos preparando a mesa/
Limpando as manchas do mundo com água e sabão/ Negra é a mão de imaculada
nobreza. (A Mão da Limpeza - Gilberto Gil)

Todo brasileiro tem conhecimento que durante três séculos (XVI-XIX) oficialmente o Brasil era uma Nação escravocrata e que o tráfico negreiro africano era o principal sustentáculo da economia colonial. É assim que o negro se insere na sociedade brasileira: através da diáspora africana, quando milhões de africanos foram trasladados compulsoriamente para o trabalho cativo nos canaviais, algodoads, nas minas, nas casas grandes e nas mais diversas atividades em todo Continente Americano, sendo que o maior número deles concentrou-se no Brasil.¹²

Durante séculos, falar em escravidão no Brasil era falar do negro africano. O negro Bantu, Malê/Sudanês, Mandinga, Sonrai, Haussá, Peul, Moçambique, Angola, Mina, Ashanti, entre outras etnias africanas, ao chegar,

era uma mercadoria, objeto das mais variadas formas de transações mercantis; venda, compra, empréstimo, doação, transmissão por herança, penhor, empenho, seqüestro, embargo, arremate, Era uma propriedade. (FLORENTINO, 1997, p.31).

Esta condição relacional **negro=escravo** >< **escravo=negro** ficou indelevelmente marcada na nossa história - tanto que os indígenas escravizados eram denominados “*negros da terra*” (MONTEIRO, 1974) - e transformou tráfico e o trabalho compulsório de seres humanos num fenômeno *natural* em lugar de *histórico* no imaginário coletivo. Essa naturalização, reforçada pelas formas citadas acima, gerou atitudes preconceituosas e práticas discriminadoras contra o negro africano e posteriormente contra os seus descendentes pretos e pardos brasileiros, e ainda hoje se encontram presentes na imaginação e nas práticas de boa parte da sociedade. ‘O negro nasceu para ser escravo’ é uma expressão ainda utilizada sempre que alguém discute com uma pessoa negra, por variados motivos, especialmente em relação ao trabalho ou posição social.

É comum os meios de comunicação e de informação associar o “jeito de ser” do brasileiro, principalmente no sentido positivo, à herança dos imigrantes europeus (italianos, alemães, ibéricos...), usurpando as heranças bem mais aparentes oriundas da África, que fica do outro lado da rua, mais nos parece mais distante que o pólos (PANTOJA, 2004). A

¹² Os números exatos sobre os negros trazidos para o Brasil são muitos controversos e podem ser encontrados em: RODRIGUES, 1977; MATOSO, 1982; FLORENTINO, 1997; FLORENTINO e GÓES, 1997; GORENDER, 1988; ALENCASTRO, 2000; KARASCH, 2000; COSTA E SILVA, 2003, entre outros.

presença africana nas nossas manifestações sócio-culturais não ocorre unicamente nas manifestações esportivas e/ou de entretenimento, mas em todas as instâncias: na linguagem falada, escrita e gestual; no vestuário; nas artes; na mentalidade; na filosofia de vida; nos sentimentos; na religiosidade; nas relações pessoais e familiares. Não é reconhecida, mas é vivida, sentida e transmitida, principalmente pelas camadas populares, numa forma de resistência ao esmagamento sócio-cultural-histórico a que foram relegadas todas as heranças africanas apropriadas pelos brasileiros.

Porque e como isto aconteceu?

Em 1838 é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com a missão de escrever a nossa História e potencializar a criação da Nação Brasileira. Em ambas criações, uma coisa fica explicitada: a história que irá definir a Nação Brasileira, enquanto representante da idéia de civilização¹³, vai definir também aqueles que ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de ‘civilização’: *os índios e os negros*.

O conceito de nação operado é eminentemente restrito aos brancos sem ter, portanto, a abrangência que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída sob o ponto de vista dos letrados, a nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do ‘outro’ e cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p.6). (grifo meu).

Bem, concordando com Stuart Hall (1997) que o sentido de *nação* ou *cultura nacional* atualmente constrói identidades, deixando ela de ser “apenas uma entidade política, mas também e sobretudo, uma entidade simbólica que produz sentidos profundos de pertencimento, (MEYER, 2001, p. 373), ao negar-se visibilidade ao negro na História, excluindo-o ou silenciando sobre a sua ativa participação na construção desse ideário nacional, ou ainda, depreciando a sua figura como indivíduo e como grupo social, retira-se a sua percepção de pertencimento a uma determinada cultura nacional, a qual nos lega representatividade. Ao negro coube uma representação negativa. Como ocorreu?

Enquanto a escravidão era parte integrante do sistema econômico-social-cultural e ideológico brasileiro, o fato de ser/estar escravo, por si só, já implicava na inferioridade da raça negra, assim como do cativo, como indivíduo e ser humano. O negro tinha o seu lugar

¹³ Devemos ressaltar o fato do Brasil formar o único Império do Continente Americano, estando assim ombreado com as Cortes européias, que representavam a idéia de civilização, diferenciando-se das ‘repúblicas que nos ladeava.

e não era uma ameaça para a coletividade “embranquecida”. A partir da Abolição e com a Proclamação da República, o negro inicia a luta para a sua identificação, representação social e inserção na nova sociedade.

A 13 de maio de 1888 ele deixa de ser oficialmente **escravo** e a 15 de novembro de 1889, ele assume a condição de **cidadão** como os demais membros da sociedade. E agora? Como encarar o fato de que aquele ontem inferior de direito, hoje seja um igual, um competidor de direito e de fato? Formula-se então uma maneira de manter a desigualdade. Se a violência física institucionalizada já não pode ser adotada, utiliza-se a linguagem, a mentalidade, o imaginário e a ideologia para criar palavras e imagens estereotipadas, formas endemoniadas e teorias pseudocientíficas que desprestigiem esses que querem ser considerados iguais, perpetuando e reforçando a situação anterior. Neste contexto a **desumanização naturalizada** sofrida pelo *negro escravo* é transformada em **desqualificação, incapacidade, inferioridade, marginalidade** ideologizada do *negro cidadão*.

Isto é concebido apropriando-se de biologização da idéia de raça – desenvolvida na Europa e que classificava os seres humanos em três raças hierárquicas: branca, amarela e negra – associada à noção da superioridade ariana desenvolvida por Artur de Gobineau – que defendia a impossibilidade de um povo mestiço ou com uma maioria populacional negróide atingir a civilização e o progresso (RAEDERS, 1988) – e com o apoio das teorias deterministas, positivistas e evolucionistas que influenciavam o pensamento dos intelectuais do século XIX. Esta junção ideológica auxiliou na divulgação de idéias e teorias sobre o atraso cultural e histórico (pela selvageria natural da raça negra) e da deficiência mental (pela anatomia craniana) dos povos africanos (SCHWARCZ, 1993; SANTOS, 2002).

Após três séculos de cativeiro, *raiou a liberdade* para o negro escravo. Porém, como cantaram seus descendentes mangueirenses, estavam *‘livres do açoite da senzala, mas presos na miséria da favela’* (GRES Mangueira, 1988). Na verdade, a liberdade virou prisão, pois, ao assinar a Lei nº 3353 de 13 de maio de 1888, declarando *extinta a escravidão no Brasil*, o Governo Imperial não a faz acompanhar-se de medidas que facultasse realmente a inclusão sócio-econômica e política do ex-escravo. Analfabeto em sua maioria, sem uma profissão reconhecida, sofrendo discriminações e preconceitos pela

sua antiga condição e, principalmente, sem terra para possibilitar a sua subsistência e dignidade, os negros vão para os centros urbanos serem perseguidos e vitimizados cotidianamente em sua relação com aqueles que, de várias formas e durante várias gerações, se beneficiaram, se beneficiam e se beneficiarão da sua força de trabalho.

Isto e outras verdades da nossa História são silenciadas pela História idealizada pelo IHGB¹⁴ e que encontrou no Colégio Pedro II e em seus catedráticos (GASPARELLO, 2004; MATTOS, 2001) os dinamizadores dessas premissas, logo assimiladas pelos intelectuais em suas obras literárias, e pelos autores dos livros didáticos, sendo ainda hoje, transmitida pelos professores e apreendida pelos alunos nas salas de aulas do ensino básico até o universitário.

Alguns estudiosos dos problemas da sociedade brasileira – Jacques Lambert, Roger Bastide, Roberto daMata, Hélio Santos,¹⁵ entre outros – relataram a existência de dois brasis, a Belíndia - uma Bélgica rica com uma Índia extremamente pobre - separados sócio-econômica e culturalmente pela enorme diferença de renda que sempre caracterizou a sociedade brasileira desde a Colônia. De um lado a superabundância e do outro a absoluta escassez de tudo. Porém dos quatro estudiosos citados, apenas um, SANTOS (2002) associa essa construção sócio-econômica com a diferença epitelial. Do lado dos que tem tudo a maioria da população é ‘branca’, enquanto do lado daqueles que nada tem, o predomínio absoluto é de negros e pardos. Como diz o citado estudioso;

o abismo não é somente social e não separa apenas ricos de pobres. É também, e fundamentalmente, um fosso que isola negros e brancos. (...) Uma doméstica que viva em Guaianases (SP) ou Bangu (RJ) ao vir trabalhar na zona sul de uma dessas cidades, utilizará um transporte precário. Cachorros de madame e cavalos de corrida com certeza, viajam melhor. Ao chegar, usará o elevador de serviço para ir até o andar onde trabalha (seus patrões utilizam outro elevador chamado social). Adentrará ao local onde ganha seu pão *pela porta de serviço*. Se pernoitar no trabalho, permanecerá apartada num cubículo apelidado de quarto de empregada. Há uma certa incomunicabilidade entre esses dois brasis e a nossa doméstica transita de um Brasil para o outro sem contaminar o primeiro. (SANTOS, 2002).

¹⁴ Fruto de um concurso que premiava aquele que melhor dissertasse sobre como deveria ser escrita a nossa História. O vencedor foi o naturalista austríaco Karl Friedrich P. von Martius com a dissertação ‘Como se Deve Escrever a História do Brasil’ (Revista Trimestral do IHGB, nº 24, jan.1845). Ver também MARTIUS, 1982.

¹⁵ LAMBERT, Jacques – Os Dois Brasis. São Paulo: Ed. Nacional, col. Brasiliana 335, 1971; BASTIDE, Roger – Brasil, Terra de Contrastes. São Paulo: Difel, 1976; DAMATTA, Roberto - O Que Faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1994; DAMATTA, Roberto – Carnavais, Malandros e Heróis. Rio de Janeiro: Zahar, 1978; SANTOS, Hélio – Em Busca de um Caminho para o Brasil. São Paulo: Senac, 2001.

Devo ressaltar algo que o autor não citou no texto: a empregada em 90% dos casos é negra ou parda e sua patroa em 99% é branca. Essa é a síntese da pobreza, da desigualdade social e da exclusão sócio racial existente no Brasil. A pobreza brasileira tem cor: é **negra**. Como comenta TELLES (2003, p. 17) - “a exclusão dos negros passou a ser considerada como uma característica da sociedade brasileira, uma vez que os pobres são, em percentuais desproporcionalmente altos, majoritariamente negros”. (grifo meu)

Uma pesquisa para o Doutorado “Os Novos Contornos da Pobreza Urbana: Espaços Sociais Periféricos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, realizada por BRANDÃO (2002) em dois bairros de dois municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro¹⁶, torna patente a existência dessa realidade mesmo em áreas de situações extremas de pobreza coletiva, desmontando a teoria que afirma ser esta desigualdade uma questão de classe ou poder econômico e não de raça. Segundo o Prof. André Brandão,

... mesmo entre grupos populacionais que habitam áreas extremamente pobres e degradadas que compõem a malha metropolitana, é possível identificar diferenças que refletem uma situação pior para os negros (...) os dados que coletamos nos dizem que mesmo entre os segmentos populacionais homogeneamente pobres, onde brancos e negros dividem as mesmas ruas sem calçamento e com esgoto a céu aberto, na mesma e degradada periferia, os mecanismos de desigualdade racial operam mantendo os índices de escolaridade e ocupação dos pobres negros em patamares piores do que os dos pobres brancos (...) Se tomarmos a área que possui o maior número de ruas urbanizadas, veremos que os chefes e cônjuges brancos são 46,94% e os chefes e cônjuges afrodescendentes são 51,02%. Já na área que tem a pior caracterização urbanística dentre as outras, os chefes e cônjuges brancos são somente 28,44%, enquanto os chefes e cônjuges afrodescendentes chegam ao enorme montante de 68,81%. (BRANDÃO, 2002, p. 6/7).

Para este estudioso da questão do negro, a materialidade empírica é quem faz o imaginário “você pode colocar 100 auto-falantes gritando que o negro na é inferior intelectualmente ao branco, mas enquanto negros forem vistos carregando caixotes, a sensação de inferioridade irá permanecer” (ESE-UFF, 14/06/2003)

Vem daí a necessidade de se criar formas de modificar este “status quo” secular. Facultar a inserção sócio-político-econômico e cultural desse imenso contingente humano, 46% da população segundo o IBGE, tornou-se uma medida legal e moralmente necessária e indispensável para unir as duas partes historicamente separadas. Eis a razão maior para a

¹⁶ Os bairros foram Jardim Catarina em São Gonçalo, considerado o maior loteamento em área contínua do Brasil, e o bairro Gebara em Itaboraí. Esses municípios localizam-se no entorno da Baía de Guanabara e distam cerca de 20/40 Km, respectivamente, do Município do Rio de Janeiro.

formulação e implementação das Políticas de Ação Afirmativa (SISS, 2003; SANTOS e LOBATO (orgs), 2003; GOMES, 2001; SILVA E SILVÉRIO (orgs), 2003).

Urge mostrar para a população a discrepância entre um discurso que realça a participação de três etnias na formação de uma Nação, mas que ao mesmo tempo marginaliza, exclui, emudece duas delas e defende a hegemonia para a outra através do silêncio, da eugenia ou da exclusão. E, como foi colocado anteriormente, é essencial que aqueles em cujo cotidiano o 'tête-à-tête' com os grupos sociais é mais intenso e que ainda mantém o poder de modificar comportamentos, adquiram autonomia sobre este assunto. É o caso dos Educadores e, no contexto desse trabalho, os Assistentes Sociais.

Daí nosso interesse em averiguar se a questão racial faz parte da formação acadêmica cultural e profissional dos graduandos em Serviço Social da UFF.

CAPÍTULO II

O SERVIÇO SOCIAL

Assistente Social: sou escrava do dever! Praticando o ideal/ De aos meus semelhantes socorrer. Onde quer que eu encontre um problema, estarei para as causas sentir/ Hei de dar toda a minha atenção/ Pois minha missão é somente servir! Meu trabalho tem que ser consciente e cordial!/ Farei tudo, hei de vencer, com muito carinho, sem igual. (Hino do Assistente Social, apud, COSTA, 1995).

Durante muito tempo o Serviço Social fundamentou-se nos aspectos: *paliativo*, como auxílio aos necessitados; *curativo*, para minorar sofrimentos; *preventivo* para evitar a 'tentação' e *promocional*, para integrar o homem na sociedade. Por isso, ainda hoje, para o senso comum, Assistente Social é aquele profissional que assiste aos pobres, aos enfermos, aos idosos, aos abandonados e desajustados. Auxiliares dos médicos, consoladores dos aflitos e dos oprimidos.

O Serviço Social seria um serviço prestado à sociedade e se desenvolveu a partir de duas fontes ambivalentes: de um lado, a caridade, e de outro a noção de que os problemas sociais eram uma espécie de doença, advindo daí a denominação de seus agentes, 'Assistentes Sociais' que tem o significado de 'colocar-se à disposição' . (VIEIRA, 1978, p.57).

Este preconceito contra os profissionais em Serviço Social no Brasil se originou e se perpetua em torno do entendimento popular acerca da prática profissional dos Assistentes Sociais, o assistencialismo, comum até os anos 70, associado ao desconhecimento dos aspectos históricos-teóricos-metodológicos que norteiam os conteúdos temáticos ofertados no curso de formação em Serviço Social e das questões, discussões e pesquisas epistemológicas encontradas na alentada bibliografia de seus pesquisadores e docentes, nos dias atuais.

Outras idéias cristalizadas no imaginário popular em torno do profissional em Serviço Social no Brasil, além do assistencialismo, são: a ligação umbilical com a Igreja

Católica e a condição feminina e de “boa família” exigida para aqueles que desejassem exercer a profissão.

A hegemônica presença da ótica cristã na assistência ou proteção aos necessitados é um fenômeno histórico de longa duração. Inicia-se com a elevação do Cristianismo a credo religioso oficial do Império Romano, no século IV (391). A partir daí, praticar caridade ajudando aos que sofrem passa a ser uma virtude, um meio de atingir a Santidade e uma demonstração de amor a Deus, embora, paradoxalmente, a aceitação do sofrimento, da dor, da pobreza fosse considerada um dos méritos para alcançar o reino dos céus.

Antes de prosseguir com a histórica influência cristã na Proteção/Assistência Social, devemos frisar que a idéia de ajudar o próximo, ao outro, encontra-se presente nas coletividades humanas a partir da sua organização em clãs, quiçá desde o surgimento da raça humana na superfície terrestre (LEAKEY, 1995; NESTURJ, s/d). Sendo o ser humano naturalmente um ser dependente, pleno de necessidades e carecimentos (SPOSATI et alli, 2003), o auxílio mútuo é vital para a sobrevivência da espécie. Entre os povos primitivos a proteção aos anciãos e crianças constituía-se como uma responsabilidade de todos, ação que podemos constatar ainda hoje, entre os índios brasileiros e os aborígenes australianos, assim como entre as várias etnias e povos africanos. O mesmo acontecia entre os povos da Antiguidade Clássica Greco-romana, “onde uma série de regras religiosas comandavam as atitudes a serem observadas em relação as viúvas, pobres, crianças, doentes, prisioneiros, escravos e viajantes” (VIEIRA, 1978: 28). Da mesma forma, diversos livros do Antigo Testamento – Êxodos, Levítico, Deuteronômio – dão testemunho da preocupação dos Hebreus com os anciãos, pobres, servos e para a prática da ajuda ao próximo, vista como obrigação cuja falta seria passível de castigo por Jeová. A partir de Jesus Cristo, o ‘*amar ao próximo como a si mesmo*’ transforma-se no mandamento fundamental para o bom cristão.

Retornando para a influência do cristianismo na proteção social e acatando a linha do tempo histórico inventada pelos europeus, veremos que,

durante toda a Idade Média, a Igreja manteve o privilégio da administração das obras de caridade. Era nos Mosteiros ou junto a eles, que funcionavam dispensários, hospitais, leprosários, orfanatos e escolas... nos séculos XIII e XIV, surgiram congregações religiosas dedicadas especialmente à existência social e hospitalar, auxílio material e ajuda aos pobres. (VIEIRA, 1978, p.31).

A Modernidade e o Renascimento facultam um novo entendimento da pobreza. Esta deixa de ser vista como provação ou penitência para ser uma das conseqüências do

processo de evolução das sociedades e assim cabe a essa sociedade minorar a situação daqueles desassistidos. A filantropia – amor pela humanidade entre os gregos, “a intenção de que o ser humano tenha garantido uma condição digna de vida” (MESTRINER, 2001, p.14) – transmuta-se em benemerência, caridade, proteção para os velhos, às viúvas, os órfãos e doentes. Também nessa época surge JUAN LUIS VIVES, segundo VIEIRA (1978: 35), autor do primeiro tratado de Serviço Social, “*Da Assistência aos Pobres*” (Subvencione Pauperum) de 1526. As idéias de Vives transformaram-se em parâmetros para outros dois paladinos da Assistência Social: SÃO VICENTE DE PAULA e LUIZA DE MARILLAC.

Em 1617, os dois criaram as Damas de Caridade, grupo formado por Senhoras da sociedade que tinham como missão: “visitar os doentes nos hospitais e os pobres em suas casas, para levar-lhes os socorros necessários; cada dama se encarregava de um certo número de famílias” (VIEIRA, 1978, p. 37), e também as Filhas de Caridade, formadas por jovens camponesas instruídas para, praticar a paciência, tendo em vista a agressividade dos pobres em vista das circunstâncias com que se defrontam; a doçura para falar-lhes; a persuasão para que sigam os conselhos; a perseverança para leva-los a reabilitação e o amor, vendo em cada um deles a imagem do Salvador. (VIEIRA, 1978, p.38).

Como dá para perceber, a Assistência Social era vista como um sacerdócio, uma missão para aqueles que possuíam bens em prol daqueles considerados com dificuldades para manter a sobrevivência. A benemerência vai se constituir na ação do dom, da bondade, da caridade e do favor (MESTRINER, 2001). É um papel para a mulher.

No século XIX, o advento da Revolução Industrial e das relações capitalistas traz em seu bojo o incremento da exploração do trabalhador, deteriorando as condições de vida de um número bem maior de indivíduos, principalmente nos centros urbanos. A voracidade das máquinas por matéria prima e de seus donos por produtos, em conjunto com a crescente ideologia do lucro, necessita de mão-de-obra abundante e com baixa remuneração. Mediante essa situação e para prover o sustento da família não conseguido pelo pai, a mãe e a prole são cooptados a também se inserirem no mercado de trabalho. Assim mesmo, os poucos rendimentos auferidos aumentam o nível de empobrecimento dessas famílias e fortalece a sua luta por melhores condições de vida. Surgem as idéias e práticas socialistas utópicas e científicas em prol dos trabalhadores. É a Questão Social, que tem relação com a

dinâmica de crescimento do Estado, da evolução capitalista e da exploração da força de trabalho (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982/ 2004; SPOSATI et alli, 2003) problematizando a realidade social.

A partir daí, a Burguesia, o Estado e a Igreja premidos pelas inúmeras manifestações dos trabalhadores se unem e criam mecanismos de controle social, visando manter a ordem quebrada por aqueles que, visceralmente indignados pela danosa exploração capitalista, lutavam para não serem explorados e vilipendiados em sua luta pela sobrevivência. Fantasiada com a máscara da prática humanitária ou de proteção social, na verdade essas medidas buscavam defender os interesses do capital, sob o manto caritativo-filantrópico-assistencial da Igreja e sob o poder repressor-controlador do Estado. Na realidade brasileira, essa pregação era direcionada para conter o avanço das teorias socialistas em franca ascensão na Europa e também dos Sindicatos que defendendo os trabalhadores, pregavam o enfrentamento aos donos do capital.

Em busca de solucionar o conflito, a Igreja, em 1891, através da Encíclica *Rerum Novarum*, de autoria do papa Leão XII impõe a submissão a um e a caridade ao outro. Aos homens de boa vontade caberia: “não considerar os operários como escravos, respeitar neles a dignidade da pessoa e a nobreza que esta agrega ao chamado caráter de cristão” (CASTRO, 1989, p. 53). A conciliação e o amor fraterno entre as classes seria o fim almejado, para isso, “aos ricos se tinha de inculcar os deveres de justiça e caridade; aos pobres dar-lhes consolo para aceitarem a sua condição de despossuídos” (CASTRO, 1989, p. 53). Era a transformação da filantropia em assistencialismo. Para transformar a intenção em realidade, foi criada a *Ação Católica* que se internacionaliza e recebe sustentação ideológica com a criação da *União Internacional Católica de Serviço Social* (UCISS) e da *Conferência Internacional de Serviço Social* (CISS). Em 1899 é criada a primeira Escola de Serviço Social do mundo em Amsterdã, Holanda.

É nesse contexto histórico que o Serviço Social chega à América Latina (Santiago do Chile, 1925) e ao Brasil. Este também é o ponto de partida da nossa análise sobre o Serviço Social no Brasil e da sua relação com a proteção social, com a política social e pública e com a questão do negro latente na sociedade brasileira.

2.1 – O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.

Durante os períodos Colonial e grande parte do Imperial, a existência de ‘laços de proteção’ entre a população mais carente (COSTA, 1995), se apresentava mais como sistema de “proteção primária – família, vizinhança, relações de trabalho, religiosas, etc” - do que de proteção secundária – instituições estatais e privadas prestadoras de cuidados diversos desaguando em muitas políticas protecionistas...”(COSTA, 2002, p.301).

Com a República, a idéia da ‘Ordem e Progresso’ domina o pensamento político-social. Os movimentos reivindicatórios por melhores condições de vida e trabalho, liderados principalmente por imigrantes, interferem na ‘ordem’ e buscam se incluírem no ‘progresso’ produzindo a emergência de ações para coibi-los e essas se apresentam de dois tipos: repressivas e apaziguadoras. Uma que morde – a polícia - outra que assopra – a Igreja. A prisão e a oração seriam os remédios para a questão social emergente.

Institucionalmente, as ações ou leis de proteção/assistência social só vêm a serem problematizadas entre nós com o advento do processo de urbanização ocorrido a partir da segunda metade do século XIX, com o final da Guerra do Paraguai e a Abolição da Escravatura, recebendo um grande impulso com a imigração européia. O crescente número de homens livres, ex-escravos e escravos perambulando pelas ruas, conduz a elite aristocrática e governante, a tomar medidas para sua proteção individual e familiar. O estabelecimento da ‘ordem’ impulsiona a criação de leis para a proteção física e material da ‘boa sociedade’ (MATTOS, 1991) que irão violentar os direitos dos ‘outros’, do pobre.

A proteção secundária só se torna realidade a partir da década de 20, ainda capitaneada pela Igreja Católica, “dentro de uma perspectiva embrionária de assistência preventiva, de apostolado social” (IAMAMOTO, 1982, p.166). Esse envolvimento eclesiástico obscureceu a participação laica, embora ela tenha ocorrido de fato na Ação Social Católica através da formação de grupos reunidos na Juventude Católica e nas ligas de Senhoras. Conduz também à formação dos Centros de Ações Sociais com a idéia de assistencialismo, de dádiva governamental com fins políticos eleitorais e de controle do operariado. Também originou a proeminência feminina na Assistência Social, pois “a mulher foi feita para compreender e ajudar. Dotada de grande paciência ocupa-se

eficazmente dos seres fracos, das crianças, dos doentes. A sensibilidade torna-a amável e compassiva” (MARIA KIEL apud IAMAMOTO, 1982, p. 172).

Políticas governamentais nas áreas de saúde, previdência, educação, saneamento básico e suplementação alimentar, são consideradas Políticas Sociais Públicas e expressão da universalização de atendimento, conseguida através da intervenção do Estado, em Assistência, Ação ou Proteção Social

Neste contexto, só nos anos 30 o Estado Brasileiro, no bojo das transformações ocorridas com o movimento revolucionário liderado por Getúlio Vargas, monta um sistema organizado de assistência social. Esse sistema tem como destaques a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPC; IAPI; IAPM ...etc), a CLT e do Ministério da Saúde e Educação. Novas mudanças só acontecem a partir dos anos 60, infelizmente, como sempre em novo período autoritário antidemocrático, com o FGTS, o PIS-PASEP, o FUNRURAL e outros instrumentos de política pública em assistência social.

Ocorre na sociedade brasileira que estas ações de política social, que por definição “tem a finalidade de alcançar o Bem-Estar para toda a população (VIEIRA, 1979, p. 15), no mais das vezes, além de não atender a todos, tomam um cunho clientelista e corporativista ou ‘de favor’ – a ‘ideologia da outorga’ citada em COSTA (2000, p.13) - por parte de seus autores e isso desenvolve uma dependência e subalternidade em face ao doador, desmobilizando o potencial de cidadania que deveria desenvolver, reproduzindo não só a pobreza material de base econômica, mas também a pobreza política, que mantém o pobre na condição de objeto manipulado e alienado

Mesmo assim, essa população precisa ser apassivada e apascentada. Mais uma vez é a Igreja Católica, por meio da Ação Social, que lidera a criação de instituições voltadas para apaziguar esse contingente desatendido pelo Poder Público. E assim, em 1936, com as bênçãos do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), órgão ligado a Igreja Católica, é fundada a Escola de Serviço Social de São Paulo, a 1ª brasileira. No ano seguinte, unida pelo Grupo de Ação Social (GAS) e pelo Cardeal Leme, é criado o Instituto Social do Rio de Janeiro, ambas hoje integradas as PUCs SP e RJ (LIMA, 1977; SÁ, 1995; IAMAMOTO E CARVALHO, 2001; PINTO, 2003).

Como se nota, a vinculação umbilical do Serviço Social com a Igreja Católica, normatizada na Europa, prossegue aqui entre nós. Tanto que, entre as primeiras Escolas de

Serviço Social criadas no Brasil, sete delas foram fundadas e administradas por obra e graça da Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado¹⁷, fundada em Campinas, SP, em 03 de maio de 1928 (PINTO, 2003; VIEIRA, 2004).

Influenciadas pela teoria da Escola franco-belga, “tendo a função de ajustar o indivíduo ao meio e este ao indivíduo”(PINTO, 2003, p.38), o Serviço Social é visto “como uma forma de ação social ou restauração da ordem social exercido por um especialista por meio de um trabalho prático, técnico para difundir os ensinamentos da doutrina da Igreja em matéria social, que formaria apóstolos sociais.”(LIMA, 1987, p.44)

A década de 60 patrocina as primeiras modificações estruturais, nesta longa hegemonia eclesiástica no Serviço Social. As primeiras discussões sobre a necessidade de reconceituação têm como data base o ano de 1965. Em março de 1967 acontece o Seminário de Araxá, MG, onde se questiona a prática profissional e se busca teorizar e reconceituar o Serviço Social afim de inseri-lo nas novas correntes ideológicas que se apresentava. Mesmo criticado este encontro é considerado um marco, pois deu início ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil, buscando “superar o Serviço Social tradicional, que foi transplantado da Europa e dos Estados Unidos e adequá-lo à realidade latino-americana” (AGUIAR, 1984, p.120). Em 1970, foi realizado o Seminário de Teresópolis onde se discutiu a metodologia e o objeto do Serviço Social no Brasil e “nele, o moderno triunfa completamente sobre o tradicional, cristalizando-se operativa e instrumentalmente e deixando na mais secundária zona de penumbra (...) o texto produzido em Araxá” (NETTO, 2002, p.178).

Embora ocorrendo em um momento crucial do cotidiano político-sócio-cultural e ideológico da Nação Brasileira, o final dos anos 60 e início dos 70, é no bojo do Movimento de Reconceituação que o grupo vinculado ao pensamento marxiano e marxista,¹⁸ introduz a perspectiva dialética na formação do Assistente Social e a idéia de ‘classe’ como explicação para o contraste social que historicamente aflige o povo brasileiro. A partir do Seminário de Teresópolis, o Serviço Social procura se afastar de sua

¹⁷ Faculdades de Serviço Social de: Campinas; Lins (SP); Santa Catarina (Florianópolis); da UFSe (Aracaju); da UFJF (Juiz de Fora, MG); Curso de Serviço Social de João Pessoa (UFPa); Curso de Serviço Social da UNB (DF). (PINTO, 2003, p.54)

¹⁸ Marxiano é o termo utilizado por vários estudiosos para indicar as idéias baseadas nos estudos, teorias, idéias e escritos de Karl Marx e Friedrich Engels; Marxistas são aqueles cujas idéias se baseiam nas interpretações veiculadas por estudiosos das teorias destes dois socialistas alemães.

função tipicamente assistencialista-filantrópica para buscar se transformar num agente “interveniente, dinamizador e integrador do desenvolvimento da sociedade” (NETTO, 2002, p. 154)¹⁹.

Para NETTO (1996, p.112) “a década de oitenta assinalou a maioria do Serviço Social no Brasil no domínio da elaboração teórica”, acertuando a decisiva influência do pensamento marxista nesse desenvolvimento, chegando a influenciar na circulação de produções de intelectuais brasileiros em relação a estrangeira.

A Constituição de 1988, ao institucionalizar a Assistência Social na categoria de Política Pública, também propiciou condições para que em 7/12/1993 fosse sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social nº 8742/93 (LOAS), que coloca a assistência social como “direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva ... para garantir o atendimento às necessidades básicas” (LOAS, Art. 1º) e deverá ser realizada “de forma integrada ... visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais e à universalização dos direitos sociais” (LOAS, § único). O profissional em Serviço Social deve se adequar a essa nova realidade. Deixar de ser “um profissional executivo para ser um profissional propositivo” (IAMAMOTTO, 2004, p.20).

Atualmente o Brasil possui 140 cursos de Graduação em Serviço Social estando presente em todos Estados brasileiros, sendo que a região Sudeste se destaca com cerca de 40% da oferta. Além desses, vários cursos de Especialização, 16 cursos de Mestrado e 8 de Doutorado, completa a estrutura acadêmica da profissionalização do Assistente Social ofertado à sociedade brasileira (ABEPSS, 2004).

2.2 - O PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA ATUALIDADE.

Como dito acima, algumas versões acerca do profissional em Serviço Social fazem parte do imaginário popular: a ligação com a Igreja, o trabalho para o Governo, a feminilização, a origem familiar de seus profissionais e o trabalho com os pobres.

]

¹⁹ Para aprofundamentos sobre o Movimento de Reconceitualização: AGUIAR, 1984; FALEIROS, 1993; IAMAMOTO, 2001; NETTO, 1991/ 2002; PINTO, 2003.

“Desde sua origem o Serviço Social atua, em última análise, no vasto e complexo campo da pobreza, parecendo ser a carência, em sua dimensão socioeconômica e política, o elemento unificador das diferentes nomeações atribuídas à sua ‘clientela’.” (JUNCÁ, 2000, p.93).

Vimos que nos primórdios do Serviço Social no Brasil, a ótica religiosa configurada na Europa encontrava apoio na prática profissional, visto seus objetivos se direcionarem para o atendimento da pobreza – percebida como uma doença, um ‘caso’ - para a filantropia e os conhecimentos recebidos por seus profissionais basearem-se na moral, na filosofia e na religião. Na década de 40 a influência norte-americana se faz presente e ‘ser pobre’ passa a ser um problema de incapacidade individual de adaptação às mudanças sociais. O profissional em Assistência Social passa a ser o agente dessa integração ou adaptação. Nos anos 50, os cursos de Serviço Social, cujos profissionais passavam por uma crise de identidade, adquirem o status de Curso Superior e, aquelas escolas que eram destinados à “profissionalização em torno de práticas assistenciais, localiza-se no espaço universitário na expectativa de responder à necessidade de dominar, pelo conhecimento, a realidade social a enfrentar e os recursos profissionais adequados a desenvolvê-la” (COSTA, 1989, p.2), notando-se já “a presença de elementos que irão impulsionar o movimento de reconceituação nas décadas seguintes” (COSTA, 1989, p.3).

E então, como já explicitamos, a partir do Movimento de Reconceituação esses objetivos se deslocam do indivíduo para a comunidade e a doutrina social da Igreja até então incontestada, busca se adaptar, mas também cede espaço para novos tipos de paradigmas e abordagens, com ênfase na visão materialista da sociedade.

No sentido do trabalho profissional, o vínculo governamental ainda se mantém pelo poder empregador do Estado em seus três níveis: Municipal, Estadual e Federal. Porém novas opções profissionais no mercado privado, nos movimentos sociais e nas Organizações Não-Governamentais (ONG) formadoras do 3º setor, encontram-se em franca expansão, ensejando novos sentidos para a prática profissional.

A presença feminina nas hostes da Assistência Social permanece hegemônica, embora tenha perdido a sua vinculação burguesa. De acordo com os dados preliminares do Censo Étnico-Racial da UFF (TEIXEIRA e BRANDÃO, 2003), o curso de Graduação em Serviço Social da ESS-UFF, conta com 431 alunos e apresenta entre suas especificidades,

uma destacada maioria feminina, 399 alunas ou 92% do seu corpo discente. Essa característica histórica de longa duração pode ser notada empiricamente, no simples olhar, nos locais onde os profissionais em Serviço Social são mais utilizados.

Fica uma questão: sabendo que o Serviço Social se inicia em 1936, como explicar que numa época em que o trabalho feminino externo era condenado e os afazeres domésticos eram, e ainda são, considerados um dever ou obrigação, e onde a deificação da maternidade e o espírito sacerdotal no cuidar do marido e dos filhos eram dogmas e também “a Igreja e outros segmentos da burocracia estatal e da sociedade eram contrários ao trabalho feminino” (GÓIS, 1993, p.19), a maioria de seus profissionais fosse mulheres? E ainda, que o Estado e a Igreja, através do Serviço Social, utilize a mulher para viabilizar o seu projeto de atuação na sociedade, como comenta COSTA (1988, p.V): “como parte da minha formação de assistente social, à época um curso destinado, principalmente, para mulheres das camadas médias urbanas para o trato das questões da pobreza”. (grifo meu). A tradição da missão do ‘cuidar’ vista como destinação natural da mulher, como salientamos na Introdução, seria a resposta.

Na busca de esclarecer esse assunto, GÓIS (2001), baseado em depoimentos colhidos entre as ex-alunas da ESSERJ, aponta como motivações para a mulher buscar o Serviço Social, além do caráter missionário e do patriotismo: a sobrevivência, devido a endêmica baixa remuneração e pelo grande número de mulheres ‘chefes de família’; a auto-afirmação pessoal e profissional e, em alguns casos, a “*penetração no espaço público*”(GÓIS, 2001, p.126) fugindo do destino social que os homens traçaram para elas. No tocante a vinculação com setores abastados da sociedade, ele encontrou depoente que afirma: “fui para o Serviço Social porque precisava comer...” e também “registros de carência financeira em vários alunos, expressa, por exemplo, no condicionamento de obtenção de bolsa de estudos para realizar o curso”. (GÓIS, 1993, p.14).

Feminino ou masculino, em seu estudo “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”, Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, municiados analiticamente pelas idéias de Marx e Engels, comentam que o profissional em Serviço Social durante muito tempo fez uma ponte entre *capital x trabalho x poder público x sociedade*, buscando harmonizar as relações contraditórias entre estas instituições socioeconômicas e política. Por isso, segundo os citados estudiosos, o profissional em Serviço Social tem em si “um intelectual orgânico

gramsciano” (IAMAMOTO/ CARVALHO, 2001, p. 87) e, ao mesmo tempo, pela gênese da criação das Escolas de Serviço Social, fazem parte de um “Aparelho Ideológico de Estado”, formalizado por Althusser, por “situar-se no processo de reprodução das relações sociais ... como auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora”. (IAMAMOTO/CARVALHO, 2001, p. 94)²⁰.

Isto cria, no meu entender, um conflito de origem no Serviço Social, pois, sendo criado para proporcionar igualdade na busca de melhores condições de vida para aqueles com maiores dificuldades para auferi-la, deve exercer essa função numa sociedade capitalista onde o primado é a desigualdade. Da mesma forma, seus profissionais convivem com um outro paradoxo: embora busque dar autonomia a sua clientela, sua condição de estar a serviço do Estado e/ou de empresas privadas pode concorrer para inibir esta ação.

...na empresa, o Assistente Social pode participar do processo de reprodução da força de trabalho e/ou criação da riqueza social, como parte de um trabalho coletivo, produtivo de mais valia. Já na esfera do Estado ... seu trabalho se inscreve no campo da defesa e/ou realização de direitos sociais de cidadania, na gestão da coisa pública. (IAMAMOTO, 2004, p. 24).

A partir dos anos 80, como já comentado, no bojo do Movimento de Reconceituação, o Serviço Social passa por uma reformulação teórico-metodológica-ideológica e profissional. Logicamente, esta mudança gerou debates, discussões e revisões curriculares buscando adequar a profissão aos novos tempos e as novas expectativas, possibilidades e desafios de/para seus profissionais gerados na sociedade. Nas palavras de LIMA (1982, p.42) “a reconceituação não é um bloco monolítico de idéias e posições, senão o contrário, é uma onda veemente na qual se movem tendências e correntes nem sempre factíveis entre si”. Para Suely Gomes Costa, o movimento foi bem-vindo, porém a forma como a teoria do materialismo-dialético foi absorvida gerou problemas práticos no trabalho profissional, pois,

a enunciação do projeto ideal de sociedade, nessa abordagem, passou a servir para a seleção de conhecimentos a adquirir em vistas às estratégias de mudança da sociedade real e para a delimitação do ‘domínio’ do conteúdo crítico de conhecimento sobre a sociedade. Meia dúzia de conceitos gerais sobre as relações de dominação na sociedade de classes, verdadeiras palavras de ordem passaram a

²⁰ Para uma crítica a esta obra, GÓIS, João Bosco Hora – A Dissolução do Monolítico: persistências e mudanças na História do Serviço Social, in, Cadernos de Serviço Social I, ESS-UFF. (p.8-25) .

ser aplicadas a toda e qualquer situação sob análise. Tal conduta levou a idealização profissional a níveis extremos, aprofundando distâncias em relação às condições históricas reais. (Costa, 1989, p.10)

Atualmente o perfil proposto para o profissional em Serviço Social tem conexão direta com a conjuntura sócio-econômica e com a evolução crítico-ideológica e participativa da sociedade brasileira.

Embora sem investir na discussão do acelerado crescimento da pobreza em nosso País²¹, essa realidade obriga uma nova postura do Assistente Social em sua relação com os usuários, principalmente saindo do assistencialismo e adotando uma postura voltada para a autonomia da população que necessita de seus préstimos. Dar o peixe e também dar a vara, o anzol e mostrar o caminho para o rio.

Concomitantemente, a emergência de novos sujeitos, gerados pela dinâmica das transformações vegetativas e societárias da população: o envelhecimento e a nova juventude, as questões de gênero e sexual, as novas doenças, o desemprego e o crescente debate envolvendo o neoliberalismo, os excluídos, o Terceiro Setor e a cidadania, projetam a necessidade de uma mobilização mutante na formação dos novos Assistentes Sociais capazes de influenciar na formulação e implementação de políticas sociais, porque,

ninguém tem dúvidas de que o período histórico em que estamos situados marca-se por transformações societárias que afetam diretamente o conjunto da vida social e incidem fortemente sobre as profissões, suas áreas de intervenção, seus suportes de conhecimento e de implementação, suas funcionalidades, etc (NETTO, 1996, p.87),

por isso, para José Paulo Netto, a nova formação do profissional em Serviço Social deve ser *contínua*, capacitando-o para uma intervenção localizada ou ação focal “à base de uma compreensão estrutural da problemática focalizada.

Assim, nos anos 80/90, as Escolas de Serviço Social, historicamente concebidas como instituições de ensino graduado e profissionalizante, sem muito vínculo com a pesquisa para a extensão, o tripé fundador da Universidade brasileira, são reformuladas em suas dimensões teórico-metodológicas, ético-histórico-político e técnico-operativo (ABESS/CEDEPS, 1995) através da LOAS e das revisões curriculares que envolveram as

²¹ Para aprofundamento nesta questão, remeto a BARROS, Ricardo et alli – Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.15/nº42/fev.2000; BRANDÃO, André – Miséria da Periferia: desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Pallas, 2004.

Escolas de Serviço Social em todo território nacional, assunto do próximo capítulo, tendo as novas configurações da questão social brasileira como eixo central.

A mais importante questão social na atualidade brasileira é a secular pobreza, geradora da crescente exclusão socioeconômica que assola boa parte da nossa população principalmente nas áreas urbanas. Exclusão que leva o trabalhador, em sua luta pela sobrevivência, à mendicância, a prostituição, a delinquência ou, numa dramática opção, ao trabalho como lixo (JUNCA, 2000).

Nesses novos campos de trabalho, o Assistente Social tem que construir uma nova identidade, fugindo daquela que historicamente lhe foi atribuída, a assistencialista, para intervir na realidade vivenciada, consciente da sua capacidade de transformar seus usuários de objetos em sujeitos históricos, com condições de modificar o seu cotidiano excludente.

Neste contexto, ele deve desenvolver alternativas para que sua prática profissional, quer no Governo quer na empresa privada, fortaleça a concepção da Assistência Social como Política Pública, promotora do desenvolvimento social, fundamentada na participação popular e na universalização dos direitos sociais para todos os brasileiros, suprimindo a apartação secular que nos representa mundialmente. E que, atendendo ao projetado por NETTO (1996, p.126), ele não seja somente “um técnico bem adestrado que vai operar instrumentalmente sobre as demandas do mercado tal como elas se apresentam”, mas que revele um profissional também “intelectual que, com qualificação operativa, vai intervir sobre aquelas demandas a partir da compreensão teórico-crítica, identificando a significação, os limites e as alternativas da ação focalizada”.

A questão do negro na sociedade brasileira, principal vítima da exclusão e da pobreza sócio-econômica, se insere neste contexto. As Políticas de Ação Afirmativa, que tem entre seus propósitos transformar a realidade através do conhecimento, requerem a participação do profissional em Serviço Social na formulação, implementação e avaliação de medidas em Política Pública e Social que deleguem autonomia àqueles que têm sua cidadania subtraída por falsas interpretações do desenvolvimento histórico, cultural e estrutural da Nação brasileira.

O Assistente Social formado pela UFF está apto para essa ‘ação focal ou intervenção localizada’. É o que veremos a seguir.

CAPÍTULO III

O NEGRO E A ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.

3.1 – A UFF E A ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

A Universidade Federal Fluminense (UFF) foi criada pela lei nº 3848 de 18/12/1960 com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ). Foi inicialmente formada pela incorporação das Faculdades federais já existente em Niterói – Direito, Medicina, Veterinária, Farmácia e Odontologia; da agregação de unidades estaduais - Escola Fluminense de Engenharia, da Escola de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro e da Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro e particulares - Faculdade Fluminense de Filosofia e Faculdade de Ciências Econômicas de Niterói. Em 1964 o Hospital Municipal Antonio Pedro foi federalizado e incorporado à Universidade. Devido a este tipo de formação, a UFF possui unidades em vários bairros da cidade, formando quatro ‘campus’: Ingá, Gragoatá, Praia Vermelha e Valonguinho, possuindo ainda unidades de ensino nas cidades de Volta Redonda, Angra dos Reis e Campos dos Goiatazes, no Estado do Rio de Janeiro e um campus avançado no município de Oriximiná, no Pará.

Devido a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado Guanabara, onde desde o século XVIII (1763) se localizava a Capital Federal e foi substituído em 1961 por Brasília, a UFERJ teve o seu nome alterado, pela lei nº 4831 de 05/11/1965, para Universidade

Federal Fluminense (UFF) a fim de evitar confusão com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sediada no antigo Distrito Federal.

A Escola de Serviço Social de Niterói foi criada em 23/08/1945, através do decreto nº 1397 de 06/07/1945. Sua criação se deve a pressão da então presidente da Legião Brasileira de Assistência (LBA) Alzira Vargas do Amaral Peixoto, filha do Presidente Getúlio Vargas e esposa do interventor e depois Governador do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto. Sendo vinculada ao Conselho Estadual de Serviço Social, diferenciava-se da maioria das Escolas de Serviço Social (GOMES, 1989) que geralmente vinculavam-se a Igreja Católica, como foi colocada em outra parte desse trabalho. Lembrando que nesta época o Distrito Federal (hoje cidade do Rio de Janeiro) já possuía Escolas de Serviço Social²². Outro tabu quebrado pela ESSN foi que na sua 1ª turma “a maioria dos assistentes sociais pioneiros era constituída de professores primários oriundas do interior do Estado, portanto, não pertencentes às camadas mais bem aquinhoadas da região fluminense ou de sua capital” (GOMES, 1994, p.136)

Em 1956 foi reconhecida como entidade de ensino superior e através da Lei Estadual nº 3656 de 12/06/1958 foi incorporada a UFERJ, onde atualmente ocupa o Bloco D do Campus da UFF no Gragoatá, em Niterói. Além do curso de Graduação, a ESS-UFF possui dois cursos de Pós-Graduação ‘lato-sensu’ (Especialização) – **Gênero e Saúde e Formulação e Gestão de Políticas Sociais** – e um Mestrado em **Política Social**.

3.2 - ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS

Como expresso na Introdução, para realizar os objetivos desta pesquisa alguns procedimentos metodológicos se fizeram necessários. Neste item iremos apresentar as justificativas para cada um dos procedimentos, relatar e analisar os dados encontrados e as implicações que eles possuem na nossa questão de pesquisa.

²² Escola de Serviço Social da SOS (1938); Escola Técnica de Serviço Social (1939), atual ESS da Faculdade Veiga de Almeida; Instituto de Educação Familiar e Social Alceu de Amoroso Lima (feminino)(1937) e Escola Masculina de Serviço Social - LBA (1943), integradas a ESS-PUC-RJ; Curso de Serviço Social da Escola de Enfermagem Ana Néri (1937), atual ESS-UFRJ; Escola Técnica de Assistente Social Cecy Dodsworth (1944) hoje ESS-UERJ.

3.2.1- OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS (TCCs).

Trabalhos de conclusão de curso (TCC) são monografias elaboradas pelas/os graduandas/os no 9º período do Curso de Graduação. Os temas são escolhidos pelas/os alunos e contam com a orientação de um Professor, escolhido pela própria aluna/o ou indicado pela coordenação do curso.

A importância do conhecimento dos temas mais frequentes nas monografias de final de curso em Serviço Social, se faz necessária para que detectemos quais assuntos ou temas encontram-se entre as preocupações das futuras Assistentes Sociais. Também poderemos, através deste procedimento, conhecer quais questões ou temas são trabalhados em aula pelos professores, visto que estes podem influenciar os alunos na escolha dos temas abordados nos trabalhos de conclusão do curso.

Foram encontradas 1237 monografias de final de curso, elaboradas pelas alunas (os) da ESS-UFF, arquivadas na Biblioteca Central da UFF, no Gracoatá, abrangendo o período de 1948 a 2002.

Para facilitar a nossa análise, dividimos os TCCs em 10 temas gerais tendo por base os títulos das monografias – Serviço Social; Saúde; Gênero/Sexualidade; Proteção Social; Política Social; Educação; Sociedade; Cidadania; Raça e Outros, conforme relação abaixo - e em dois períodos temporais: por decênio e por período político²³ (tabelas 1 e 2).

TEMAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCCs

- 1- SERVIÇO SOCIAL (profissional, metodologia, teoria, ...)
- 2 -PROTEÇÃO SOCIAL (idosos/menor/ adolescente/ moradores de rua, albergues, assistência...)
- 3 - POLÍTICA SOCIAL (política pública/comunidade/ habitação/ previdência/ reforma agrária ...)
- 4 - SAÚDE (deficiente/ AIDS/ doença/ hospital/gravidez precoce/ drogas/ fumo/ alcoolismo)
- 5 - GÊNERO (sexualidade/ homossexualidade/ prostituição/ orientação sexual/ mulher)
- 6 – EDUCAÇÃO (escola/ conhecimento/ cultura/ creche/ Ed.infanto-juvenil/ ideologia/ direito...)
- 7 – SOCIEDADE (planejamento familiar/ violência doméstica/ penitenciária/ favela/ ...)
- 8 – CIDADANIA
- 9 – RAÇA / NEGRO (A)
- 10 – OUTROS (neoliberalismo/ automação bancária/ Rotary Club)

²³ Períodos relacionados com as mudanças de regime político ocorridas no País. De 1948 a 1963 - após os 8 anos da Ditadura do Estado Novo Vargasista, uma nova Constituição, a 5ª, promulgada em 1946, dá início a um período democrático, prematuramente soterrado pela violência de um novo regime autoritário concebido e exercido pelos Militares a partir de 1964 até 1985. Em 1985, com o fim do regime Militar, se inicia um novo período democrático que esperamos seja infinito.

Como podemos verificar pelas tabelas abaixo, os temas que abrangem questões relacionadas diretamente com o Serviço Social, incluindo aqueles sobre a Proteção Social, sobre Política Social/Pública e com a Saúde (onde o Assistente Social possui uma grande demanda profissional), sobressaem-se frente aos demais temas. Isto se explica por serem estes temas historicamente integrados com as ações do Serviço Social na sociedade.

Quanto a **questão racial ou do negro**, o resultado foi muito aquém do esperado. Entre os anos 1948 a 2002, ou seja em um período de 36 anos ou de dois momentos políticos distintos, apenas 6 TCCs entre os 1237 examinados ou **0,48%** do total tratam desde tema. A invisibilidade em relação aos negros e das questões que afetam o seu inter-relacionamento com os outros segmentos sócio-culturais da sociedade brasileira, por parte das/os formandas/os em Serviço Social da UFF, é absoluta. Esta constatação corrobora a análise de PINTO (2003) em relação ao relacionamento das/os Assistentes Sociais com os seus usuários, citada na Introdução: “Nessa trajetória, percebi que o assistente social trabalha com a população negra sem ao menos ter conhecimento de sua história, de sua cultura e dos seus problemas...” (PINTO, ob.cit., p.23). E, lembrando que sua pesquisa data de 1986, ela me auxilia ao comentar na introdução:

Um outro fator importante é que neste meio tempo – período em que produzi este estudo até a data de sua publicação – a produção intelectual da profissão cresceu em seus aspectos quantitativo e qualitativo; **porém as novas produções não incorporaram ainda a dimensão étnico-racial.** (PINTO, op.c it. p.25). (negrito meu)

Assim, em 1985 vamos encontrar o único TCC com a palavra ‘racial’ nomeando uma monografia. “*A Ideologia Racial na Prisão*” de CECILIA LUIZ DE OLIVEIRA, onde a formanda retrata as relações humanas numa instituição prisional sob o prisma da diferença epitelial entre os prisioneiros e entre estes e os outros habitantes do complexo presidiário da rua Frei Caneca no Rio de Janeiro.

As categorias negro/negra; preto/preta foram nomeados no título de 5 (cinco) TCCs:

- ROSELY ROCHA –*Rasgando o Silêncio: debate sobre a Política de Cotas como estratégia de inserção do negro na Universidade* – apresentada no 1º semestre de 1996, onde a graduanda discute as dificuldades que limitam o acesso dos estudantes negros ao ensino universitário e a importância da adoção de uma política de cotas na Universidade, no

Serviço Público e em empresas privadas como forma de garantir os princípios democráticos e combater as desigualdades existentes em nosso País.

- O TCC, “A Múltipla Exclusão e Discriminação Social da Mulher Negra Idosa”, de NEUZA TEREZINHA DA SILVA LIMA, 1º semestre de 1998, analisa a tríplice condição discriminadora e preconceituosa a que é submetida uma mulher negra idosa: de sexo, de raça/cor e de idade.

Tabela I - TCCs POR DECÊNIO

<u>TEMAS</u>	<u>ANOS</u>							<u>TOTAL</u>
	<u>%</u>	<u>1948-49</u>	<u>1950-59</u>	<u>1960-69</u>	<u>1970-79</u>	<u>1980-89</u>	<u>1990-99</u>	
<u>Serviço Social</u>	15 / 71,4%	25 / 51%	30 / 37,9%	98 / 50,5%	129 / 34%	87 / 21,8%	19 / 16,9%	403 / 32,5%
<u>Proteção Social</u>	4 / 19%	17 / 34,6%	29 / 36,7%	46 / 23,7%	56 / 14,7%	39 / 9,79%	20 / 17,8%	211 / 17,05%
<u>Política Social</u>	2 / 9,5%	2 / 4,8%	6 / 7,5%	13 / 6,7%	25 / 6,59%	38 / 9,54%	11 / 9,82%	97 / 7,84%
<u>Saúde</u>	0	2 / 4,08%	5 / 6,32%	30 / 15,4%	69 / 18,2%	128 / 32,1%	31 / 27,6%	265 / 21,4%
<u>Gênero</u>	0	1 / 2,04%	2 / 2,53%	0	35 / 9,23%	32 / 8,04%	13 / 11,6%	83 / 6,70%
<u>Educação</u>	0	0	2 / 2,53%	4 / 2,06%	45 / 11,8%	28 / 7,03%	9 / 8,03%	88 / 7,11%
<u>Sociedade</u>	0	2 / 4,08%	5 / 6,32%	3 / 1,54%	17 / 4,48%	17 / 4,27%	5 / 4,46%	49 / 3,96%
<u>Cidadania</u>	0	0	0	0	2 / 0,52%	25 / 6,28%	4 / 3,5%	31 / 2,50%
<u>Raça/ Negro (a)</u>	0	0	0 (1)	0	1 / 0,26%	2 / 0,50%	3 / (8) (2)	6 / (11) ²⁴
<u>Outros</u>	0	0	0	0	0	4 / 1,0%	0	4 / 0,32%
<u>TOTAL</u>	21 / 1,79	49 / 3,97%	79 / 6,41%	194 / 15,7%	379 / 30,7%	398 / 32,3%	112 / 9,09%	1237 / 100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004

²⁴ Número referente aos TCCs que citam a questão racial em seus capítulos.

Tabela II - TCCs POR PERÍODO POLÍTICO

TEMAS	%	ANOS				TOTAL		
		1948 - 1963		1964 - 1985				1986 - 2002
Serviço Social	59	61,4%	211	42,6%	133	20,7%	403	32,5%
Proteção Social	19	19,7%	115	23%	77	12%	77	17,5%
Política Social	5	5,2%	36	7,2%	56	8,73%	97	7,8%
Saúde	4	4,16%	72	14,5%	189	29,4%	265	21,4%
Gênero	1	1,04%	16	3,23%	66	10,2%	83	6,7%
Educação	1	1,04%	25	5,05%	62	9,67%	88	7,11%
Sociedade	7	7,29%	18	3,63%	24	3,74%	49	3,9%
Cidadania	0		1	0,2%	30	4,68%	31	2,5%
Raça	0		1 (1)	0,2%	5 (10)	0,78%	6 (11) ²⁵	0,48%
Outros	0		0		4	0,62%	4	0,32%
TOTAL	96	7,9%	495	40,1%	641	52%	1237	100%

Fonte: José Barbosa - ESS-UFF, 2004.

- ADRIANA APARECIDA FIRMINO LUZ – “*Memórias de Exclusão: uma experiência com negras idosas do Grupo Vida*”, 1º semestre de 2002. Neste TCC, a autora retrata os dramas das mulheres negras, asiladas/abandonadas e atendidas por grupos de apoio e de proteção social.

- TCC “*A Identidade Negra e Cultura: analisando o trabalho de uma ONG*” de ILANA FEITOSA SIQUEIRA LOBO (2002), onde a graduanda analisa o trabalho da, uma ONG, a ASAC – Associação Sobrado de Arte e Cultura, que desenvolve um trabalho de acolhimento com os jovens de São Gonçalo, onde procura impulsionar a inclusão e desenvolver auto-estima, utilizando o HIP-HOP, o FUNK e o GRAFITTE.

²⁵ () Número relativo aos TCCs que tratam da questão do negro em seus capítulos ou parágrafos.

- VIVIANE CARMEM DA CNCEIÇÃO SANTOS (2002), “*Sexualidade da Mulher Negra e o Mundo do Trabalho*” onde a graduanda busca desvelar o mito da sexualidade da mulher negra e os efeitos danosos que os estereótipos sobre essa sexualidade ‘degenerada’, exerce em seus locais de trabalho e no cotidiano.

Alguns trabalhos citam a questão racial ou do negro na sociedade brasileira em seus capítulos, porém sem profundidade, como dados complementares. Encontramos 10 monografias:

- “*Favela: Problema Social Urbano*” de MARIA CELY BRAGA (1962), que associa a condição do negro como escravo com as dificuldades para sua inserção na sociedade;

- “*A Mulher Brasileira na Atualidade*” de LEILA THOMÉ VARGAS e MARIA DA PENHA M. DA SILVA (1991), onde as autoras, ao relatar o cotidiano das mulheres no Brasil Colonial e Imperial, cita o uso sexual das mulheres negras escravas pelos senhores e sinhozinhos;

- “*Educador de Rua: de onde veio? Para onde vai?*” de RITA DE CASSIA DIAS RODRIGUES (1995), que busca associar o fim da escravidão e a forma como os negros foram tratados no pós Abolição com a gênese das populações de rua;

- “*Igreja Universal do Reino de Deus: Solução ou embuste?*” de KATIA DE ALMEIDA LACERDA (1996), tece comentários sobre as religiões afro-brasileiras;

- “*Trabalhadora: Sexo Frágil?*” de SELMA GOMES DE SILVA (1997), retrata as condições de vida da mulher negra no mercado de trabalho;

- “*Igreja, Assistência e Neoliberalismo*”, de ALESSANDRO GOMES MENDES (1998), faz uma breve comentário sobre as Irmandades Negras;

- “*Presos Portadores do Vírus da AIDS: convivendo com o duplo estigma*” de SABRINA DIAS BARBOSA (1998), ao analisar a massa carcerária do DESIPE-RJ, destaca o fato da maioria serem negros e mulatos;

- “*Cidadania dos Excluídos*” de FERNANDA DO MONTE PINTO (1999), ao levantar o perfil da população de rua atendida pela Fundação Leão XIII – Niterói, ela utiliza o item ‘cor’ – 34% brancos; 59% de negros; 7% outros.

- “*O Poder Discricionário dos Estereótipos*” de SILVANIA DE OLIVEIRA SILVA (1999), apesar de não tratar especificamente do negro, ao reportar-se aos estereótipos que remetem a formação de desigualdades e dos preconceitos, ela aborda a questão racial;

- “*Violência e Homossexualidade*” de ZENILDA SANTANA DA SILVA (2001), possui um sub-capítulo onde comenta o racismo e a violência contra o homossexual negro;

- “*O Funk Como Expressão Cultural e Produtora de Novas Identidades Urbanas*” de RAQUEL DE AGUIAR BATISTA (2002); busca demonstrar a importância do movimento funk para a afirmação identitária e de auto-afirmação dos negros da periferia e das favelas do Rio de Janeiro.

Devemos ressaltar que muitos TCCs, apesar de enfocarem temas como *exclusão social, sistema carcerário, população de rua, empregada doméstica, crianças em situação de rua, favelas*, assuntos em que a presença física de negros é uma realidade, a questão do negro não é vislumbrada como importante vetor causal para seus objetos de pesquisa.

Esta ocorrência, pode significar um reforço para a comprovação da nossa hipótese de trabalho: o desconhecimento por parte das alunas (os) do Serviço Social das questões que dizem respeito ao negro na sociedade brasileira. Da mesma forma, pela exposição dos dados encontrados nas monografias e também pelas ausências explicitadas acima, fica patente que, embora o percentual de pretos e pardos entre as/o alunas/os e entre os futuros usuários seja expressivo, como já destacamos nesse trabalho, ‘raça’ ou a questão do negro não está incluída entre os temas abordados, discutidos e problematizados em sala de aula quer pelos professores quer pelas alunas (os) da ESS-UFF entre suas preocupações de estudo e de apreensão de saberes²⁶. Os resultados encontrados nos demais instrumentos metodológicos, corrobora esta assertiva.

²⁶ Atualmente esta situação vem gradativamente sofrendo alteração, principalmente no início do novo século, como é atestado pelo maior número de Monografias sobre o tema no período 2000-2002. Duas razões podem ser apontadas para este fato: o destaque alcançado pelo debate em torno das ações afirmativas em prol da população negra e a inclusão da questão do negro em sala de aula por parte de Professores da Graduação (André Brandão/ Iolanda de Oliveira e João Bosco) envolvidos com esta temática em seus projetos de pesquisa e de vida. O número de TCCs abordando este tema cresceu em 2003 e não constam na nossa pesquisa em virtude de não estarem arquivados na Biblioteca Central.

3.2.2 – AS PUBLICAÇÕES

Por serem veículos de divulgação de idéias, de discussões ideológicas e de novas abordagens conceituais, metodológicas e epistemológicas, os periódicos específicos para a área de Serviço Social são leituras fundamentais para a formação intelectual, ética e profissional do Assistente Social. Daí a importância da sua análise.

Entre os periódicos da área de Serviço Social, escolhemos quatro (4) deles pela sua penetração entre as alunas (os) do curso. Essa penetração foi detectada através da observação realizada no setor de periódicos da Biblioteca Central da UFF.

A presença ou ausência de abordagens sobre a questão do negro na sociedade brasileira foi identificada através da leitura dos títulos dos artigos. Assim como no caso dos TCCs, optamos por essa técnica por acreditarmos ser o título um indicador do assunto contido no texto e um “chamariz” para o leitor. Da mesma forma, aqueles artigos que nos chamavam a atenção por enfocarem temas com possibilidade de articulação com a presença da questão do negro, foram objeto de um outro olhar ou um exame mais apurado.

a) REVISTA ‘SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE’.

Este periódico é publicado quadrimestralmente desde setembro de 1979. Atualmente encontra-se na sua 79ª edição, distribuída pela Cortez Editora. Analisamos 68 números encontrados na Biblioteca Central da UFF e outros exemplares encontrados em livrarias e outras bibliotecas. Dentre estes números, nenhum artigo contém os vocábulos ‘negro/a’, ‘preta/o’ ou ‘raça/racial’ no título dos artigos.

A publicação de número 79, lançada em setembro de 2004, pela primeira vez edita um artigo com o termo **racial** em suas páginas. Trata-se do texto – *As Abordagens Étnico-Raciais no Serviço Social* de MATILDE RIBEIRO (p.148-161). Devemos acentuar que a citada autora é atualmente a Ministra da Secretaria Especial de Política para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) do Governo Federal. Neste texto, além de chamar o Serviço Social para uma “*reflexão sobre a inserção das questões étnico-raciais na área do Serviço Social*” (RIBEIRO, 2004, p.148), ela cita algumas das produções acadêmicas nesta temática existentes no Serviço Social, encontradas nos Anais de alguns Congressos da

categoria – no 6º, 8º, 9º, 10º CBAS ²⁷ - porém não publicados nos periódicos e publicações ao alcance dos demais profissionais. No 11º CBAS, realizado em outubro de 2004, se inscreveram mais 4 comunicações abordando o tema étnico-racial ou, como prefiro, a questão do negro. (CBAS, 2004, p. 113-114).

Até então, apenas 3 (três) artigos traziam citações sobre o negro em seus parágrafos:

. *Movimentos Sociais, Participação Popular e Educação* de HERMAN KRAUZE, publicada no nº 20 de abril de 1986 – p.82-93, que contém comentários sobre a discriminação sofrida pelos negros na sociedade brasileira.

. *Dependência de Empregada (espaço da exclusão)* de LEDA TELLES, publicada no nº 27 de outubro de 1988 – p.101-109, onde a autora considera o quarto de empregada das moradias brasileiras uma nova senzala e a materialização do preconceito contra o negro no ambiente doméstico.

. *Movimentos Sociais: unidade na diversidade* de SAFIRA BEZERRA AMMANN, publicada no nº 36 de agosto de 1991 – p.84-135, cita mais não discute a especificidade do Movimento Negro.

b) REVISTA ‘SERVIÇO SOCIAL’.

Embora não seja mais editada desde 1954, foi publicada trimestralmente a partir de 1939, por um grupo ligado as escolas de Serviço Social Católicas e ao Centro de Estudos e Ação Social (CEAS). Pela sua estreita ligação com a Igreja Católica – seus diretores foram Monsenhores - é uma publicação muito conservadora na preservação dos valores cristãos e na busca da harmonia. Esta ação fica patenteada nos artigos publicados, principalmente nos seus primeiros números. Neles é fundamentada a influência da Igreja Católica na gênese e na orientação doutrinária e ideológica das Escolas de Serviço Social, como argumentei no Capítulo II desta Dissertação. Tanto que em nenhum dos 44 exemplares analisados encontrados na Biblioteca Central da UFF, a questão do negro no Brasil é tida como digna de registro. Acredito que este fato ocorria por esta questão representar a possibilidade de discussões acaloradas e conflito, algo que foge da busca da passividade, da paz e da submissão à vontade do que está ‘acima’ (no plano espiritual e carnal), idealizada pelo Catolicismo.

²⁷ RIBEIRO, Matilde, 2004, p. 152-153.

Convém relatar que na publicação nº 75, encontramos um artigo que trata de preconceito, mas não remete ao de raça ou de cor. É um artigo de autoria de ROBERTO SABÓIA DE MEDEIROS, S.J. – *Preconceitos e Padrões*. (jan./fev./mar./ 1954 - p.13-45). O autor era Monsenhor e foi diretor da Revista durante 16 anos.

c) A REVISTA ‘GÊNERO’.

É uma publicação semestral da ESS-UFF, editada desde 2000 sob a responsabilidade do Núcleo Transdisciplinar e Estudos de Gênero (NUTEG). Dos sete números editados, nenhum artigo foi titulado com as categorias: *negra (o); preta (o) ou raça/racial*. Apenas dois entre os 67 artigos publicados tratam da questão do negro em seus textos: *Casa de Detenção da Corte e o Perfil das Mulheres Presas no Brasil durante o século XIX* de MARCELO PEREIRA MELLO, v.2, nº1, 2º semestre de 2001 – p.31-48, que ao citar a cor das presidiárias chama atenção para o alto número de mulheres negras entre as detentas e *Relações Femininas em ‘The Colour Purple’* de ELIANE BORGES BERUTTI, v.2, nº 1, 2º semestre de 2001 – p.103-108, onde a autora analisando as relações entre os personagens do romance, comenta a situação das mulheres afro-americanas que, na minha concepção, não difere da realidade das mulheres negras brasileiras.

. d) REVISTA TEMPORALIS.

É uma publicação semestral da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Seu 1º número data de jan. 2000 e foi lançada para substituir os CADERNOS ABESS, que teve a sua publicação semestral interrompida após 8 números editados (1986 – 1998).

A Revista Temporalis, que se encontra em seu número 7 (jul – dez. 2003), com dois suplementos especiais (out. 2001 e out. 2002), tem como objetivo “*debater os assuntos que instigam, preocupam e/ou fundamentam o pensar e o fazer no âmbito da profissão*” (www.abepss.ufsc.br/publicações). Neste contexto, publicada para profissionais em cujo cotidiano interno – entre seus pares – e externo - quando em contato com sua clientela - as relações inter-raciais são preponderantes, originando relacionamentos sócio-culturais instigantes, preocupantes e fundamentais para o exercício profissional, a existência de apenas **1 (um)** artigo relacionado com a questão do negro na sociedade brasileira, referenda

a invisibilidade da população negra como tema ou a irrelevância da questão racial como objeto de estudo ou de preocupação para os redatores e articulistas da publicação e para o Serviço Social.

O artigo foi publicado na *Temporalis* nº 5 – jan-jul de 2002 – “*A Discussão Ética das Ações Afirmativas: Problematizando o Princípio da Igualdade*” de MIRIAM OLIVEIRA INÁCIO – onde a autora debate a questão das cotas para negros na educação e no trabalho.

e) LIVROS

É importante salientar que num exame dos títulos e capítulos (através dos índices) dos livros da bibliografia específica para o Serviço Social ofertados pela Biblioteca Central da UFF, também não detectamos nenhum livro abordando a temática racial ou sobre a questão do negro em nossa sociedade. O livro de PINTO (2003), já citado neste texto, ainda não faz parte do acervo da Biblioteca da UFF.

A GRADE CURRICULAR

Na grade curricular do curso de formação em Serviço Social da UFF, analisada através do fluxograma das Disciplinas e das Ementas de Curso, (anexo 1) não foi encontrada a ocorrência de disciplinas envolvidas com a transmissão de conhecimentos sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Encontramos citação sobre o estudo de ETNIA em ementas que abordam a Questão Social e/ou Movimentos Sociais. Acredito que isto ocorre porque para alguns estudiosos e/ou leigos, este termo ou conceito substitui o de RAÇA, o que discordamos acompanhando a grande maioria dos estudiosos da questão racial no Brasil, como o Prof. Kabengele Munanga e o Prof. Antonio Sérgio Guimarães. Para MUNANGA (2004, p.28), “*o conteúdo da raça é morfobiológico e o de etnia é sociocultural, histórico e psicológico*”.

O mesmo ocorre em relação às grades das outras Universidades escolhidas para uma comparação: da UFRJ, da UERJ e da PUC-RJ, conforme anexos 2, 3 e 4.

3.2.3 - QUESTIONÁRIOS APLICADO ÀS/OS ALUNAS/OS DO 9º PERÍODO DA ESS-UFF

Como colocado anteriormente, o objetivo deste procedimento metodológico é aferir o grau de conhecimentos das/os formandas/os em Serviço Social da UFF em relação a questão que baliza a nossa pesquisa. Também pretendemos averiguar a pertinência da introdução de disciplinas específicas a respeito da História e da cultura afro-brasileira entre os saberes transmitidos durante o Curso de Graduação.

O questionário é composto por duas partes (anexo 5): uma contendo dados da/o graduanda/o e a outra com questões referentes aos conhecimentos que elas/eles possuem acerca da história e da cultura afro-brasileira e a opinião das/os formandas/os a respeito da realidade da população negra na sociedade. Dos 74 alunos inscritos para o 9º período, 47 (63,5%) responderam ao questionário.

Destes, na pergunta aberta sobre **cor/raça** (tab. 1), 9 (19,14%) se declararam negras/os; 24 (51,06%) se disseram brancas/os; 9 (19,14%) se disseram pardas/os; 2 (4,25%) se autodenominaram morenas/os e 2 (4,25%) mulatas/os; 1 aluna/o, 2,12%, não se identificou, alegando não saber.

Na pergunta fechada, seguindo os critérios do IBGE, as/os mesmas/os 9 (19,14%) formandas/os se declararam pretas/os, 23 (48,9%) brancas/os; 13 (27,6%) pardas/os e 2 (4,25%) não se identificaram, alegando não ser do interesse do pesquisador ou não saber.

Tabela III - COR E RACA

Aberta	Negra	Branca	Parda	Morena	Mulata	NI	TOTAL
	09 19,14%	24 51,06%	09 19,14%	02 4,25%	02 4,25%	01 4,12%	47 100%
Fechada (IBGE)	Preta	Branca	Parda	Amarela	Indígena	NI	TOTAL
	09 19,14%	23 48,9%	13 27,6%	0	0	02 4,25%	47 100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004

Esse resultado confirma o dado encontrado pelo Censo Étnico-Racial da UFF, realizado em 2003 (TEIXEIRA E BRANDÃO, 2003, p.28/30) onde 63,23% / 270 das alunas do Serviço Social se declararam 'afrodescendentes', enquanto 36,53% / 156 se

definiram como brancas, embora no quesito ‘cor/raça’ as alunas brancas alcançassem 49,8% contra 44,3% de alunas negras. Lógico que relativizadas as proporções: o Censo UFF abrangeu a totalidade da ESS-UFF, enquanto a nossa abrange apenas uma parcela dos estudantes em Serviço Social.

No quesito **ascendência**, (tab. 2) detectamos que apenas 4 (8,51%) das alunas descendem de casamentos inter-raciais, com dois destaques: a) todas as alunas ‘pretas’ têm origem em casais pretos; b) entre as alunas brancas e pardas, a miscigenação ocorrida (4) é focada na parte feminina; c) a ocorrência “outra” não teve especificada a origem materna.

Tabela IV - **ASCENDÊNCIA**

ORIGEM	Preta	Branca	Parda	Outras	TOTAL
PAI	09	23	15	0	47
MÃE	09	26	11	01	47

Fonte: José Barbosa – ESS-UFF, 2004

Na questão do **domicílio**, (tab. 3) 17 (36,17%) formandas/os residem no município do Rio de Janeiro, sendo que não há ocorrência oriunda da Zona Sul ou seja, da área considerada mais rica da cidade. Este dado também se adequa com aquele apresentado no Censo étnico-racial da UFF/2003, onde a maioria das/os alunas/os de Serviço Social, **50,59%**, segundo o rendimento familiar, se encontra na faixa entre 1 a 5 salários mínimos. A maioria das alunas/os reside em Niterói e municípios limítrofes, 27 (57,27%), e 3 (6,38%) formandas/os são residentes em municípios da Baixada Fluminense.

Por grupo racial, entre as **pretas** 4 (44,4%) residem no Rio, sendo 1 (11,1%) na Zona Norte e 3 (33,3%) no Subúrbio; 3 (33,3%) moram em Niterói e 2 (22,2%) em São Gonçalo, não tendo ocorrência nos outros Municípios; no grupo **branco**, 9 (39,3%) residem no Rio, 3 (13,4%) na Zona Norte, 2 (8,6%) no Subúrbio e 4 (17,39%) na Zona Oeste; em Niterói habitam 8 (34,7%), em São Gonçalo residem 5 (21,7%), e em Itaboraí 1 (4,34%); 4 (13,3%) das **pardas** habitam no Rio, sendo que na Zona Norte e no Subúrbio residem 2 (13,3%) respectivamente; 6 (40%) se dividem entre Niterói e São Gonçalo, enquanto 1 (6,6%) moram em Itaboraí e em Marica; 3 (20%) das pardas são as únicas das participantes do questionário a residir na Baixada Fluminense.

Partindo do princípio de que os Municípios da Baixada Fluminense e aqueles fronteiriços com Niterói são classificados como ‘dormitórios’ e a maior parte da população

residente se enquadra na faixa abaixo dos 5 salários mínimos, esses dados possibilitam além constatar um outro dado presente no Censo-UFF acerca da situação econômica dos alunos da ESS-UFF e também admitir a veracidade de um dos preconceitos, aceito pelo senso-comum, acerca do curso de Graduação em Serviço Social: ser um curso para aqueles estudantes menos aquinhoados economicamente e com menor condição de disputar cursos de maior 'status' sócio-econômico.

Tabela V - DOMICÍLIO

MUNICÍPIO		Preta	Branca	Parda	Outras	TOTAL
RJ	Norte	11,1%	13,04%	13,3%	-	36,1%
	Subúrbio	33,3%	8,6%	13,3%	0	
	Zona Oeste	-	17,39%	-	-	
NITERÓI		33,3%	34,7%	20%	0	29,7%
SÃO GONÇALO		22,2%	21,7%	20%	0	21,2%
ITABORAI		0	4,34%	6,6%	0	4,25%
MARICÁ		0	0	6,6%	0	2,12%
BAIXADA		0	0	20%	0	6,38%
TOTAL		100%	100%	100%	0	100%

Fonte: José Barbosa – ESS-UFF, 2004

Como já informamos, a segunda parte do questionário foi dedicada a especular os conhecimentos e as opiniões das graduandas/os acerca de questões que afetam o cotidiano dos negros na sociedade brasileira na atualidade.

A questão – *‘você acredita que nós vivemos em um País onde todos possuem os mesmos direitos e usufruem as mesmas oportunidades de ascender socialmente, independente da raça ou cor da pele? Justifique’* – das 47 graduandas recebeu 40 (85,1%) de resposta **NÃO**, distribuídos entre 9 ou **100%** das formandas/os pretas/os, 21 ou **91,3%** das formandas/os brancas/os e 10 ou **66,6%** das formandas/os pardas/os.

A opção **SIM** recebeu 6 (12,7%) sendo 2 ou **8,69%** das formandas/os brancas/os e 4 ou **26,6%** dados pelas formandas/os pardas/os; 1 formanda/o parda/o não respondeu.

Quanto às justificativas, destaca-se a citação da desigualdade socioeconômica entre negros e brancos que obteve 34% ou **72,3%** das indicações.

Tabela VI - *Você acredita que nós vivemos em um País onde todos possuem os mesmos direitos e usufruem as mesmas oportunidades de ascender socialmente, independente da raça ou cor da pele? Justifique.*

	Preta		Branca		Parda		Total	
	Graduando (%)	%	Graduando (%)	%	Graduando (%)	%	Graduando (%)	%
Não	09	100%	21	91,3%	10	66,6%	40	85,1%
Sim	----	----	02	8,7%	04	26,6%	06	12,8%
NR	----	----	----	----	01	6,7%	01	2,1%
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004

Estes dados demonstram que as formandas/os encontram-se sintonizados empiricamente com a realidade racial da nossa sociedade. Falta-lhes o conhecimento teórico, como veremos em outra questão.

A questão – ‘*você já foi vítima ou presenciou alguma prática discriminatória ou atitude preconceituosa contra os negros ou afrodescendentes? Que atitude você tomou?*’ -

A opção **NÃO** foi indicada por 15 (31,9%) das graduandas/os, divididas entre 2 ou **22,2%** das graduandas/os pretas/os; 10 ou **43,4%** das graduandas/os brancas/os e 3 ou **20%** das pardas.

A opção **SIM** obteve 32 (68%) das citações, sendo 7 ou **77,7%** das/os graduandas/os pretas/os; 13 ou **56,5%** das/os brancas/os e 12 ou **80%** das/os pardas/os.

Para a segunda parte da questão – ‘*que atitude você tomou?*’ - a maioria, 30 ou **63,82%**, indicaram ‘**nenhuma**’. Esse dado, em conjunto com a leitura de algumas respostas no quesito ‘conhecimento’, pode configurar um indicativo da falta de determinados saberes para que um indivíduo reaja às violências que a sociedade lhe impõe.

Tabela VII - *Você já foi vítima ou presenciou alguma prática discriminatória ou atitude preconceituosa contra negros ou afrodescendentes? Que atitude você tomou?*

	Preta		Branca		Parda		Total	
	Formando (%)	%	Formando (%)	%	Formando (%)	%	Formando (%)	%
Não	02	22,3%	10	43,4%	3	20%	15	31,9%
Sim	07	77,7%	13	56,6%	12	80%	32	68,1%
NR	----	----	----	----	----	----	----	----
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004

A questão – ‘*Você acha necessária a inclusão de conteúdos programáticos sobre a História e a Cultura negra no currículo da Graduação em Serviço Social? Justifique.*’ – recebeu 8 (17,02%) da opção **NÃO**, sendo 4 ou **17,39%** proveniente das graduanda/os brancas/os mesma quantidade das graduandas/os pardas. Apenas 1 ou **2,12%** das graduandas/os brancas/os preferiu por não opinar; 38 (80,85) das/os graduandas/os responderam **SIM**, compartilhado por 9 ou **100%** das/os formandas/os pretas, 18 ou **78,26%** das/os brancas/os e 11 ou **73,3%** das pardas/os.

Apesar de mais uma vez o quantitativo de alunas/os **pardas/os** que responderam **NÃO** estarem acima da nossa expectativa, uma visão geral certamente sinaliza para a existência de um vácuo no processo de formação das Assistentes Sociais e da necessidade de inclusão de conteúdos sobre a História e a Cultura da população negra entre os seus saberes, para leva-los a perceber a realidade que mediatiza as relações entre os segmentos negros e brancos na nossa sociedade. As respostas dadas as questões seguintes podem auxiliar na comprovação dessa nossa reflexão.

Tabela VIII - *Você acha necessária a inclusão de conteúdos programáticos sobre a História e a Cultura negra no currículo da Graduação em Serviço Social? Justifique.*

	Preta		Branca		Parda		Total	
	Formando (%)	%	Formando (%)	%	Formando (%)	%	Formando (%)	%
Não	----	----	04	17,3%	04	26,6%	08	17,0%
Sim	09	100%	18	78,2%	11	73,3%	38	80,9%
NR	----	----	01	4,34%	----	----	01	2,1%
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004

Na pergunta – ‘*Qual a sua opinião sobre as políticas de Ação Afirmativa e sobre o sistema de cotas para negros nas Universidades Públicas?*’ – essa pergunta foi colocada apenas para obter uma avaliação acerca dessa questão entre as/os alunas/os, tendo em vista o debate para a implantação da política de cotas na UFF em futuro próximo e esta incorporação ser considerada uma ação de política pública e social. Embora compreendamos que Ações Afirmativas e Cotas são coisas diferentes, apesar de imbricadas, para o senso comum elas são sinônimos, significando a mesma coisa. Haja visto os inúmeros artigos publicados em jornais e revistas tratando desse assunto, sem distinguir suas especificidades.

24 (51,2%) responderam que **NÃO** acham necessária a adoção dessa política na UFF, sendo 2 ou **22,2%** entre as/os formandas/os pretas/os; 14 ou **60,86%** entre as/os formandas/os brancas/os e 8 ou **53,3%** entre as/os formandas/os pardas/os. A resposta **SIM** mereceu 5 ou **55,5%** entre as/os formandas/os pretas/os; 7 ou **30,43%** entre as/os formandas/os brancas/os e 6 ou **40%** entre as/os formandas/os pardas/os, perfazendo um total de 18 (38,2%) das respostas; 5 (10,6%) optaram por não responderem, sendo 2 ou **22,2%** das pretas; 2 ou **22,2%** entre as brancas e 1 ou **6,6% das pardas**.

É importante ressaltar que 19 (40,4%) dos optantes disseram serem favoráveis a adoção de políticas afirmativas, porém, 10 ou 21,2% querem as cotas segundo o critério de pobreza e não o de 'raça'; enquanto 9 ou 19,1% citaram a melhoria no ensino de base.

O fato de mais da metade (51%) dos participantes responderem NÃO, quantitativo também relativamente alto entre aquelas/es que NÃO RESPONDERAM, (10%) principalmente quando avaliado por grupo racial, mostra como a desinformação sobre o sentido real das Políticas de Ação Afirmativa ou as informações contrárias, bem mais destacadas pelos meios de comunicação, atuam entre a população em geral, influenciando a própria população negra, **22,2%** responderam NÃO e outros **22,2%** se abstiveram, beneficiário maior dessas políticas. Demonstra também que precisamos aumentar o volume do gramofone para nos fazer ouvir e buscar fazer a população em geral compreender que, a nossa sociedade só terá a lucrar com a redução das desigualdades, indiretamente geradora de alguns males que assola a nossa sociedade atualmente.

Tabela XIX - *Qual a sua opinião sobre as políticas de Ação Afirmativa e sobre o sistema de cotas para negros nas Universidades Públicas?*

	Preta		Branca		Parda		Total	
	Formando (%)	%						
Não	02	22,2%	14	60,8%	08	53,3%	24	51,1%
Sim	05	55,6%	07	30,5%	06	40%	18	38,3%
NR	02	22,2%	02	8,7%	01	6,6%	05	10,6%
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004

A questão – *Aponte o grau de conhecimentos que você possui sobre?* Visa averiguar os conhecimentos das/os graduandas/os a respeito de conteúdos fundamentais para entender

a questão do negro na sociedade brasileira e capacita-las/os a intervir na presença de atitudes preconceituosas e ações discriminatórias contra a população negra em seu ambiente de trabalho, e também para auxiliar na extinção dessa chaga secular que divide a nossa sociedade entre incluídos, em sua maioria brancos, e excluídos, onde a população negra predomina..

Distribuímos as respostas por dois grupos: a) pela cor da pele (tab. X) e; b) pelo número total dos optantes de acordo com o grau de conhecimento dos conteúdos apresentados (tab. XI). Por acreditar que a apreensão de saberes sobre a temática da nossa pesquisa é importante para todos profissionais, independente da cor da pele, na análise abaixo apresentamos apenas os dados da segunda tabela.

Selecionamos os seguintes conteúdos:

História da África - que é **muito conhecida** por apenas 1/ 2,12% das formandas/os; **pouco conhecida** por 32/ 68% das/os formandas/os e 14/ 29,7% das/os formandas/os possuem **nenhum conhecimento** sobre o assunto.

Teorias Raciais – mostrou-se **muito conhecida** também por apenas 1/ 2,12% das/os formandas/os; **pouco conhecida** por 31/ 65,9% das/os formandas/os e 15/ 31,9% das/os formandas/os possuem **nenhum conhecimento** sobre o assunto.

Democracia Racial – 5/ 10,6% das/os formandas/os declararam possuir **muito conhecimento** acerca do tema; 32/ 68,08% declararam possuir **pouco conhecimento** e 10/ 21,2% **nenhum conhecimento**.

Teoria do Branqueamento - 4/ 8,51% das/os formandas/os declararam possuir **muito conhecimento**; 14/ 29,7% disseram ter **pouco conhecimento** e declararam possuir **nenhum conhecimento** 27/ 57,4% das/os formandas/os.

Cultura Negra - declararam possuir **muito conhecimento** 6/ 12,7% das/os formandas/os; 38/ 80,8% formandas/os declararam possuir **pouco conhecimento**; enquanto **nenhum conhecimento** recebeu 3/ 6,38% .

Religião afro-brasileira – 10/ 21,2% das/os formandas/os se declararam com **muito conhecimento**; 32/66,08% das/os formandas/os responderam possuir **pouco conhecimento**; 5/ 10,6% declararam possuir **nenhum conhecimento**.

Racismo/Preconceito/Discriminação – com **muito conhecimento** se declararam 22/ 46,8% da/os formandas/os; **pouco conhecimento** foi declarado por 25/ 53,19% das/os formanda/os; **nenhum conhecimento** obteve '0' declaração.

Como fica claro por estes dados, o desconhecimento dos conteúdos que dizem respeito a questão do negro na sociedade brasileira pelas/os graduandas/os em Serviço Social é muito alto. Apenas 14,89% (tab. XI) das/os formandas/os disseram dominar os conteúdos considerados básicos para dotar as/os Assistentes Sociais de uma autonomia, que os auxilie na intervenção junto aos seus usuários e que também venha a preencher o vácuo deixado pela escola na transmissão de conhecimentos que faça os alunos aceitarem a alteridade como norma no processo de interação social entre os seres humanos, independente da cor da pele. Mas para que isto aconteça é necessário que esses conhecimentos sejam integrados na grade curricular e/ou, pelos Professores, entre os conteúdos programáticos do curso de graduação em Serviço Social.

O que pensa sobre isto os Professores da graduação em Serviço Social da UFF.

Tabela X – Grau de conhecimentos sobre: a) Pela cor da pele

Temas	Preta/o			Branca/o			Parda/o			TOTAL
	M	P	N	M	P	N	M	P	N	
História da África	01	07	01	0	13	10	0	12	03	47
%	11,1%	77,7%	11,1%	--	56,5%	43,4%	--	80%	20%	100%
Teorias Raciais	01	06	02	0	19	04	0	06	09	47
%	11,1%	66,6%	22,2%	--	82,6%	17,3%	--	40%	60%	100%
Democracia Racial	02	04	03	01	19	03	02	09	04	47
%	22,2%	44,4%	33,3%	4,34%	82,6%	13%	13,3%	60%	26,6%	100%
Teoriado Branqueamento	03	02	04	0	08	15	01	06	08	47
%	33,3%	22,2%	44,4%	--	34,7%	65,2%	6,6%	40%	53,3%	100%
Cultura Negra	04	05	0	0	22	01	02	11	02	47
%	44,4%	55,5%	--	--	95,6%	4,34%	13,3%	73,3%	13,3%	100%
Religião Afro	04	04	01	02	19	02	04	09	02	47
%	44,4%	44,4%	11,1%	8,6%	82,6%	8,6%	26,6%	60%	13,3%	100%
Racismo	04	05	0	10	13	0	08	07	0	47
%	44,4%	55,5%	--	43,4%	56,5%	--	53,3%	46,6%	--	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

Tabela XI – Grau de conhecimentos sobre: b) Geral

Temas/ / Grau	Muito		Pouco		Nenhum		Total	
História da África	1	2,12%	32	68%	14	29,7%	47	100%
Teorias Raciais	1	2,12%	31	65,9%	15	31,9%	47	100%
Democracia Racial	5	10,6%	32	68%	10	21,2%	47	100%
T. Branqueamento	4	8,5%	16	29,7%	27	57,4%	47	100%
Cultura Negra	6	12,7%	38	80,8%	3	6,38%	47	100%
Religião Afro...	10	21,2%	32	68,06%	5	10,6%	47	100%
Racismo	22	46,8%	25	53,19%	0	-	47	100%
TOTAL	49	14,89%	206	62,61%	72	22,49%	329	100%

Fonte: José Barbosa, ESS -UFF, 2004.

3.2.4 – ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.

Como informamos na Introdução, as entrevistas com os Professores têm a finalidade de averiguar a opinião dos Docentes do curso de graduação da ESS-UFF, acerca da inclusão de temas sobre a questão do negro no Brasil, que faculte a inserção da população negra de forma igualitária nas políticas sociais adotadas pelo poder público e dote os Assistentes Sociais de autonomia para intervir, entre seus usuários e/ou entre seus pares, quando na presença de atitudes ou ações preconceituosas e/ou discriminatórias contra a população negra.

Entrevistamos 10 professoras/es ou 33% do Corpo Docente, todas/os lecionam na Graduação, sendo que 5 delas/es também lecionam na Pós-Graduação. Identificamos por um código formado pelo ‘P’ de professor e uma letra do alfabeto. Apresentamos as seguintes perguntas:

a) *Você concorda com a hipótese de que o desconhecimento das origens das teorias raciais e da história do negro na sociedade brasileira por parte dos profissionais que lidam diretamente com a coletividade, reforça as atitudes preconceituosas e ações discriminadoras contra a população negra na nossa sociedade? Justifique sua opção.*

Embora concorde que a apreensão de saberes sozinha não resolve o problema do racismo contra qualquer grupo racial ou étnico, esta questão objetiva verificar a aceitabilidade da minha hipótese de pesquisa entre os docentes da ESS-UFF.

Seis (6) professores responderam SIM; duas (2) entrevistadas/o optaram pelo NÃO e duas (2) permaneceram NEUTRAS.

Para um/a das/os entrevistadas/os, a/o ‘PA’, *“eu acho que não é só no Serviço Social. Acho que deveríamos aprender a História e a Cultura africana desde o Ensino Médio. Como isto não acontece ... a Universidade deve dar conta disso”*. Em outra entrevista, a/o ‘PC’ assegura que *“mais de que o desconhecimento, a falta de reconhecimento do negro como produtor de cultura implica no reforço ao preconceito. Sempre foi uma história de branco, sempre um olhar estrangeiro e um olhar estrangeiro preconceituoso”*.

Uma das entrevistadas/os utilizou a sua própria história de vida para responder a pergunta: *“Graduei-me em 62. trabalhei com mendigos e em favelas, com brancos e negros, mas nunca pensei a negritude como problema; problema para mim era a pobreza. ...No Mestrado mergulhei em estudos do trabalho escravo... então repensei o Brasil e as relações étnicas. Nesse tempo, lecionando na ESS-UFF a partir de 84, ‘enxerguei’ pela primeira vez, a negritude de alunos/as da Escola e também nos curso de baixo prestígio social ... e pela primeira vez, sei agora, cruzei informes sobre negritude, pobreza e hierarquia universitária. Só no início de 90, com o Doutorado de História, minhas discussões sobre relações sociais de gênero no espaço doméstico no Rio de Janeiro do século XIX, permitiram ampliar meu olhar sobre a negritude e seus significados”*. (PF)

Na opinião de ‘PI’ levando-se em conta que, *“... a gente lida com a questão de gênero, velhice, adolescência, entre outras questões, a questão racial também teria que está presente. As/os Assistentes Sociais têm uma dimensão política muito grande na sua atuação. É que ele lida no campo dos valores, no campo da cultura, ele trabalha com a linguagem então eu acho que realmente é uma lacuna que precisa ser preenchida.”*

‘PJ’ agrega esse desconhecimento cognitivo do Assistente Social à situação econômica vivenciada pela população negra no cenário nacional, algo já tratado nesse texto. Para ele, *“qualquer desconhecimento sobre qualquer tema traz consigo alguma implicação, tanto no saber como no fazer de um profissional. No Serviço Social vai ter uma repercussão muito mais importante na medida em que a população usuária em geral são segmento pauperizados e o negro, por suas condições sócio-econômicas, decorrente da sua trajetória histórica, é na verdade um segmento que se encontra mais entre a população usuária das Políticas Públicas do Serviço Social”*.

A/o entrevistada/o que optou pelo NÃO, considera que a questão de classe é mais determinante do que a racial. *“Eu acho que tem outras determinações, eu não acho que seja a pele. Eu não vejo isso dessa forma não. Eu acho que a sociedade capitalista tem outras bases que são fundamentais principalmente as materiais que muitas das vezes eliminam determinados, supostos preconceitos, que podem estar permeando”*. (PD)

Para um/a entrevistada/o não existe uma relação de causalidade entre o desconhecimento e o nível de racismo contra o negro. *“Eu não acho que reforce Acho que*

pode reforçar. Acho que não existe, necessariamente, uma relação direta de causalidade, mas pode reforçar, sim” (PE).

Na opinião de ‘PB’ isso não ocorreria, porque *“nós temos um estigma que é o seguinte: o negro está associado a trabalho braçal, sujo, violento, que ninguém quer fazer. Tem um pouco de ligação com a nossa formação cultural. Não acredito que o conhecimento mais aprofundado atenuaria alguma prática racial, atenuaria o preconceito”*.

Como já comentamos a estigmatização da negritude entre a população brasileira sofreu um vigoroso processo de naturalização que na mentalidade de muitos indivíduos ganha foro de verdade. Em sua pesquisa para o Doutorado IOLANDA DE OLIVEIRA, atesta que *“a negação da raça se acentua entre os negros pobres e em mestiços de ambos estratos sociais”* (OLIVEIRA,1999, p.50). Notou também, entrevistando 69 crianças de epiderme, estrato social e idades diferentes, algo muito ameaçador, que os conduz a negar sua ascendência negra, tendendo fortemente para o branqueamento:

...estes sujeitos apresentam evidências de comportamento que confirmam terem assimilado a idéia da inferioridade do negro, estando convencidos de que a solução para o problema é o tornar-se branco. (OLIVEIRA, 1999, p.144)

A/o professor/a ‘PG’ concorda com esta posição. Em suas palavras,

“na verdade o grande problema é o modo como estas questões foram naturalizadas... A questão étnica-racial foi construída de uma forma tão escamoteada, que você acha que não é preconceituoso, racista, que não discrimina, que convive muito bem com o outro e a maneira de romper com isso é só quando a gente pensa acerca dessas coisas. Acho que temos que refletir muitas sobre esta questão”.

Associando este desconhecimento à condenação feita pela população a fatos sociais realizados por jovens favelados no Rio de Janeiro, a/o Assistente Social ‘PH’ afirma que,

“A falta de uma produção sistemática sobre a raça, etnia, sobre comunidades afrodescendentes ou sobre o negro brasileiro, faz com que o senso-comum seja legitimado. E qual é o senso-comum que a gente tem? É um senso-comum produzido por uma ideologia de embranquecimento que diz que o negro não é ninguém. É o sujeito que é fruto desse processo de desigualdade desenvolvido por uma sociedade racista e que também desenvolveu um falso esboço de democracia racial.”

b) Você considera necessária a inclusão de uma disciplina ou de conteúdos programáticos sobre a história do negro na sociedade brasileira e das relações sócio-raciais entre a população negra e outros segmentos da sociedade brasileira na grade curricular da graduação em Serviço Social? Justifique sua opção.

Esta questão, importantíssima para a nossa questão de pesquisa, mereceu a quase unanimidade dos entrevistados. A maioria acha importante a inclusão de conteúdos relacionados com a questão do negro na nossa sociedade. Apenas uma das/os entrevistadas/os crê que o currículo já possui abertura para o tema e que *“uma das possibilidades está na discussão de etnias, raças, não como uma disciplina, mas como foco ligado à questão social, que pode ser discutido no núcleo de formação social brasileira”* (PD), dependendo então da demanda dos alunos e interesse do professor.

Outro/a professor/a considera *“que seria interessante, necessário e útil para o profissional que sai daqui, para o profissional que a gente quer formar. Não só para ele como ser humano, como cidadão e como sujeito se posicionar, conhecer isso, como também para ele poder lidar com os outros”* (PA).

Este depoimento se ajusta a algo que salientamos no texto, o fato de uma parte considerável das/os Assistentes Sociais serem pretos e pardos, assim como seus usuários. Também é essa a opinião de outros depoentes, como ‘PG’, que chama a atenção para outros temas, durante muito tempo, excluídos da sala de aula e presentes na realidade dos saberes das/os Assistentes Sociais da UFF: *“eu acho que não preparar o alunado que vai estar lidando com uma população que é majoritariamente negra é uma outra falha do curso. E isso me remete ao fato deste tema não ser encontrado em currículo nenhum do Serviço Social que eu conheço. Embora a UFF seja uma das mais avançadas nesse sentido, porque pelo menos temos uma disciplina obrigatória de Gênero e uma de Família.”*

O fato da não consideração do movimento negro como um movimento social é destacado por ‘PB’ *“... Algumas das disciplinas nossas passam por algumas das questões sociais, tem um destaque na ementa para a questão étnica, pobreza e tal. Mas do negro não se menciona, não é movimento social”*. Embora a situação socioeconômica da população negra seja comprovadamente de exclusão, como demonstramos no cap. I e os Indicadores Econômicos e Sociais do IPEA, do IBGE, da UNESCO mostraram para a

sociedade, sem uma justificativa plausível a questão do negro não é considerado um tema acadêmico ou digno de estudos e pesquisa.

“... seria muito legal, mas, mais importante seria tratar da História do Brasil, tratar do negro na História do Brasil, sabe. Como parte da História e não como uma história particular, entendeu, uma história separada” (PE). Nestes 166 anos de ensino da História do/no Brasil (1838 – 2004), isso não aconteceu. Acredito que, embora nunca seja tarde para começar, primeiramente devemos preparar aqueles que deverão transmitir os conhecimentos, que é algo que defendemos neste trabalho.

E esta é também a opinião de ‘PH’. Considerando a História do Brasil *“mentirosa”*, ela/e comenta que, *“os Assistentes Sociais são chamados de profissionais a serviço da cidadania. Que cidadania a gente pode estimular o nosso usuário a exercer se a questão étnica-racial não está em pauta. Por exemplo: eu trabalho com meninas pobres, negras e não negras. Obviamente a minha intervenção deve ser uma intervenção qualificada para compreender esse mundo juvenil, que é recortado pelo gênero, étnica-racialmente e ainda pela questão de classe ... então a gente precisa se qualificar para atender essas meninas. Essa qualificação tem de passar pela questão étnica-racial, pela compreensão das teorias raciais. Não só porque sou Assistente Social, mas porque os sujeitos se inscrevem na sociedade de uma forma diferenciada, a partir da sua classe, a partir do seu gênero e a partir de sua origem racial. Para compreendermos melhor a realidade social onde a gente está inserido, onde nosso usuários estão inseridos e onde a questão social se faz presente, é fundamental nos apropriarmos da questão étnica-racial”*.

Vai mais além, se reportando aos Parâmetros Curriculares do MEC, conclama que a questão étnica-racial seja considerado um tema para ser discutido em um núcleo de estudo que se aproxime de todas as disciplinas. *“Acho que para além de ser um parâmetro curricular, ela tem que vir com um núcleo de estudos. Que não seja uma disciplina opcional ou que se dê no 1º ou 2º períodos, mas que as disciplina incorporem essa questão”* ‘PH’. Esta aprendizagem ocorrendo no ensino básico é também defendido por ‘PI’, ficando para a Graduação a discussão conjuntural de como o negro se insere hoje na sociedade? Qual a representatividade política e social que ele tem? Como estimular a sua inserção sócio-econômica?

c) *Você tem alguma opinião acerca do motivo da não inclusão de uma disciplina ou de conteúdos programáticos sobre a história do negro na sociedade brasileira, sobre as teorias raciais e sobre a cultura afro-brasileira na grade curricular da graduação em Serviço Social da UFF? Justifique?*

Inicialmente, ao elaborar a questão eu partia de duas possibilidades; uma religiosa e outra ideológica. Porém com as entrevistas mas outras possibilidades se afirmaram, relacionadas com a demanda da sociedade e de formação dos alunos e interesse dos professores.

Na opinião de 'PA', *‘não existe esta coisa que o Serviço Social discrimina ou que não tem este olhar. Ela reproduz algo que, de maneira geral, a sociedade já vem fazendo. Quando você vê que desde o Ensino Médio o aluno não possui nenhuma informação, nenhum conhecimento mais específico sobre a cultura negra ... Então quando chega na Universidade, essa vai se preocupar com a formação específica para aquela área de conhecimento’*.

Para 'PB' a exclusão ocorre também em outras carreiras e não somente no Serviço Social e, *“...eu tenho a impressão que essa não inclusão pode mascarar duas coisas: dizer que a sociedade não tem significativa população negra, tipo um grupo restrito que não merece este tipo de preocupação ou então mostrar que, como sempre afirmamos, nós não temos preconceito racial”*.

O depoimento de "PC" enlaça a exclusão com a dominação exercida pelos conhecimentos elaborados anteriormente baseados no etnocentrismo ariano e que tinham o negro como simples receptor do saber e não como produtor. *“Se eu tenho opinião sobre o motivo da não inclusão de temas sobre a questão negra no currículo? Eu acho que parte desse saber já cristalizado do negro como não produtor de cultura, né. Porque vai entrar a não cultura no palácio do saber, na Academia? Estes conhecimentos só começam a entrar na Academia quando há a redemocratização e os movimentos sociais começam a aparecer e a se impor como sujeitos políticos. ... Quando as mulheres se tornaram médicas, o conhecimento sobre o corpo feminino mudou, avançou. Assim quando os negros entraram na Academia começaram a discutir o negro na sociedade. Mas essa dominação é tão grande que uma boa parcela dos primeiro negros sucumbiram à dominação dos saberes existentes. ... Como diz Bourdieu é preciso uma revolução simbólica no corpo e na mente.*

Então quando o negro entra na Academia há quase uma impossibilidade de romper imediatamente com a dominação. Então você tem de fazer um reconhecimento da existência dela (dominação) e eu acho que o movimento negro fez essa revelação. Essa desconstrução e a criação de novos símbolos – Zumbi, o corpo, o cabelo, as roupas – as mulheres passaram a usar roupas coloridas, largaram o bege, que é cor de branco. A entrada dessas pessoas oriundas do movimento, faz com que a Academia, o discurso acadêmico, comece a ruir. ... Como diz Sartre falando sobre os operários: quando os novos personagens entram em cena, eclode de tal maneira que é impossível que passe despercebido e a academia vai ter que incorpora-lo. ... As próprias pessoas oriundas desse movimento, como a Iolanda, (coordenadora do PENESB) impõem determinados temas na academia: quero discutir isto, quero falar sobre isto e aí as pessoas começam a ter outra visão. Eu acredito que na próxima reforma curricular a questão do negro, do homossexualismo, vão ter que entrar”.

A entrevistada ‘PD’ associa a ausência da questão do negro entre os saberes no Serviço Social a falta de demanda da sociedade, na medida que: *“a pesquisa é fruto da dinâmica social. Quem tem que dar a indicação é a realidade e não o pesquisador. A realidade é quem tem que ‘falar’. Se não vem à tona, se não é objeto de indagações da própria população como é que você induz a pesquisa. A pergunta deveria ser: porque esse elemento não tem sido priorizado como objeto de pesquisa?”.*

Para ‘PF’, autora da ementa da disciplina “Relações de Classes, Gênero e Etnias”, para o currículo de 1985, e também da inclusão das disciplinas – “O Negro no Pensamento Social Brasileiro” e “O Negro no Processo de Formação da Sociedade Brasileira”, na reformulação de 1999 que hoje não constam na grade curricular: *“esse silêncio acadêmico sobre o tema é muito mais complicado do que se pode imaginar; temos construído um saber, uma cultura que esconde, que nega a nossa negritude. A gente silencia sobre essas relações mesmo quando sabe do assunto. Acho que isso está num dado quadro cultural a ser mais bem examinado. A negritude é invisível na nossa cultura. Nós não a refletimos... Tão perto e tão longe”.*

Com uma fala onde não nega a sua radicalidade, ‘PH’ crítica a forma como é desenvolvido o currículo e os problemas que essa elaboração trás para a categoria. *“Quem são os professores que elaboraram esta proposta curricular? Quanto negros existiam entre*

ele? Nenhum é claro! Eu tinha uma fala, muito preconceituosa confesso, mas que era sincera. É diferente eu discutir miséria e pobreza vivenciando ou estando no meu gabinete tomando whisky. Pensar uma proposta curricular onde seus representantes são homogêneos, significa que não haverá heterogeneidade nem diversidade neste currículo”.

d) *Você possui conhecimentos sobre a questão do negro na sociedade brasileira que lhe habilite a transmiti-los para suas/seus alunas/os?*

Como comentado na Introdução deste texto, a grande maioria dos 172 milhões de brasileiros, desconhecem conteúdos mínimos acerca da secular história e da rica cultura afro-brasileira. Entre esses podemos incluir a maior parte dos três milhões de professores, de todos os níveis de ensino, existentes no País. A questão é, como é possível alguém ensinar o desconhece?

Entre as/os entrevistadas/os, apenas ‘PF’ se disse possuidora de conhecimentos sobre a questão do negro na sociedade brasileira – *“sim, meus estudos hoje me habilitam a debater o assunto, tenho uma enorme identidade com o tema, pesquiso-o constantemente, mesmo porque quem disse que eu não sou mestiça?”.*

‘PI’ acredita que seus conhecimentos são suficientes para fomentar discussões dentro da questão social como um todo, porém *“para lecionar uma disciplina específica, um curso, sinceramente, eu teria que me qualificar”.*

Para ‘PG’, além de não se sentir capacitada, ela/e *“acha que na categoria existem poucas pessoas. No Serviço Social encontro muito pouco debate sobre isto”.* Já ‘PH’ associa sua aproximação com o PENESB como fator de um melhor preparo sobre a questão do negro na nossa sociedade.

‘PJ’ não se sente capacitado nem habilitado para lecionar um curso. Segundo ele, *“quando estou discutindo as relações de trabalho, obrigatoriamente, a gente chega na questão do negro na sociedade brasileira. Porém ele não é o centro da discussão, é tangencial”*

A mesma negativa se fez presente entre os outros entrevistados, demonstrando que tem lugar para a questão do negro na formação dos Assistentes Sociais da UFF. Antes porém teremos que atuar nos Professores, como nos foi apresentado acima.

CAPÍTULO IV

TEM ESPAÇO PARA A QUESTÃO DO NEGRO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UFF?

Como é possível constatar pelas informações apresentadas acima, a população negra e as questões que dificultam a sua inserção de direito e de fato na sociedade brasileira não é incluída como uma questão social, passível de ação de política pública e social e/ou de proteção social nos conteúdos programáticos transmitidos para as alunas/os do curso de graduação em Serviço Social da UFF. Essa situação também foi detectada e abordada por PINTO (2003) em sua pesquisa realizada em 1986, quando notou que “o discurso da transformação social da realidade não inclui aspectos referentes à população negra no processo de formação profissional” (p.162).

Essa não inserção entre os saberes apreendidos pelas/os Assistentes Sociais pode ter ocorrido por algumas motivações, entre elas podemos elencar: 1) a origem religiosa da profissão; 2) a vinculação teórica-metodológica marxista; 3) a demanda pela sociedade e pelo alunado; 4) despreparo dos professores e 5) A questão do negro/racial não ser considerada uma questão social ou de política social.

Nesta parte da Dissertação objetivamos discutir o porquê desta exclusão de saberes sobre as origens e legados culturais da população negra brasileira, entre aqueles apreendidos pelas alunas da ESS-UFF. Também abordaremos as Teorias Curriculares na visão de Tomas Tadeu da Silva e outros estudiosos do currículo e a influência exercida na última revisão curricular realizada na UFF, quando discutiremos as prováveis causas para a

inexistência de conteúdos que aborde a questão do negro na sociedade brasileira entre os conhecimentos legados as/aos Assistentes Sociais formadas/os pela UFF.

4.1 – AS TEORIAS CURRICULARES

O legado cultural –“associado à possibilidade de reprodução e transmissão linear e estática de um conjunto de crenças, valores, hábitos, comportamentos e tradições compartilhadas, que indivíduos/grupos sociais trazem de determinados lugares” (MEYER, 2001: p.369) - dos negros africanos para os brasileiros, desde o início foram enquadrados como não compatíveis ou socialmente válidos com a idéia de Nação, de civilização e de progresso ansiada e desenvolvida pela elite brasileira, que se sentiam como europeus e gostariam que os outros brasileiros também se sentissem. Assim sendo, foram excluídos das nossas salas de aulas conteúdos sobre as heranças históricas, sociais, culturais e religiosas trazidas pelos africanos da diáspora, que, no traslado forçado, não transportavam malas, roupas, armas ou utensílios domésticos, mas conduziam dentro de si séculos de ancestralidade transmitida a viva voz pelos ‘griots’ e manifestada em sentimentos, mentalidades, hábitos alimentares, palavras e gestos depositados na terra após a grande ‘travessia da calunga grande’²⁸.

Esses conhecimentos não sendo retransmitidos na escola não reproduzem no cotidiano a sensação de pertencimento necessária para a produção da identidade e de representação do negro brasileiro na sociedade, algo imprescindível para o desenvolvimento de uma auto estima positiva. E eles não eram retransmitidos porque não constavam das diretrizes curriculares do sistema educacional brasileiro. A partir da já citada lei nº 10639/2003, essa situação deve se alterar para aqueles que ainda se encontram ou que vão adentrar nas salas de aula do ensino básico. Para aqueles que já se formaram ou abandonaram a escola, urge preparar os que agora estão de saída da Universidade e que têm seus caminhos cruzados no cotidiano. Daí a relevância deste texto.

²⁸ “Calunga Grande é o mar, Calunga Pequeno é a tumba. Calunga Grande é a enormidade das águas salgadas, Calunga Pequeno é a terra que recebe os corpos e os transforma em semente de uma vida diferente” (MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de – A Travessia da Calunga Grande: três séculos de imagens sobre o negro no Brasil. São Paulo: Edusp, 2000).

Desenvolvido a partir do final século XVI (GOODSON, 1995) o currículo tem seu estudo desenvolvido a partir do século XX (1918)²⁹ nos EUA (MOREIRA e SILVA, 1994; SILVA, 1999). Porém, desde sua criação o controle social e o ‘poder de diferenciar’ estiveram presente. Para GOODSON (1995, p.33) “Isto significava que até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava mundos diferentes através do currículo a elas destinadas”.

No Brasil, o complexo contexto histórico-político nacional ocorrido entre as décadas de 20 a 80, com períodos democráticos alternando com períodos autoritários, explica o parco desenvolvimento da teoria de currículo em nosso País.

Nos anos 20, o currículo, núcleo do processo institucionalizado de educação, é adotado pelo sistema de ensino brasileiro no bojo das reformas propostas pelo movimento dos Pioneiros da Educação, idealizadores e implementadores do ideário da Escola Nova. (MOREIRA, 1990). Nos anos 30, a criação do Ministério de Educação e Saúde e do Conselho Nacional de Educação, juntamente com a ascensão de nomes como Francisco Campos, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Gustavo Capanema e Lourenço Filho e da criação do INEP. Nos anos 50/60

Nos anos 60/70 a **teoria tradicional** do currículo de matriz americana, tem como oponente as **teorias críticas** de matriz européia (MOREIRA e SILVA (1995). Nos anos 90 surgem as **teorias pós-críticas**, acompanhando o fenômeno da globalização e trazendo novos paradigmas de estudo e de discussão para a elaboração de um currículo condizente com a nossa realidade.

Porém, o currículo “é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 1999, p 15). E por ser assim uma questão de poder e de saber, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder...” segundo este mesmo estudioso (p. 16), “o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas... É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão do currículo, tem conexão com a inclusão ou exclusão da sociedade” (SILVA,1996, p.81). No caso do negro brasileiro, por ter o seu legado cultural invisibilizado, pois nunca teve o

²⁹ Em 1918 Bobbit escreve o livro, *The Curriculum*, que iria ser considerado o marco do estabelecimento do currículo como um campo especializado – in, SILVA, 1999, p.22.

poder de selecionar e/ou privilegiar conteúdos escolares, esta assertiva é verdadeira e vem se perpetuando nas inter-relações sócio-culturais da população brasileira, desde sua chegada na então Terra da Santa Cruz.

SILVA (1999) ao discutir a gênese das *teorias tradicionais* – de reprodução do saber – em contraponto com as *teorias críticas* – de resistência e espaço de poder/saber – e *pós-críticas* – de ampliação das relações de saber/poder, dos Estudos Culturais e construção de identidades e subjetividades, nos coloca uma questão: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 1999, p.14). Para os ideólogos da Nação brasileira do século XIX esses conhecimentos seriam aqueles oriundos da Europa, (como colocamos no cap.I), relegando ao esquecimento os originados em outras culturas consideradas ‘exóticas’ e sem relevância civilizatória.

Este pensamento se integra na visão tradicional, objetivista e/ou tecnicista de currículo, onde os saberes selecionados se direcionam para a manutenção e a reprodução social e cultural de um determinado modo de se ver e ver o mundo baseado em um determinado grupo social (FREIRE, 1987; APPLE, 1989; GOODSON, 1995) e para a formação de dois tipos de indivíduos: um dominante por ter o seu capital cultural valorizado e outro dominado por não ver contemplada a sua prática cotidiana e histórica. Segundo YOUNG (2000, p.19),

é que, embora o currículo seja sempre concebido em parte para permitir que os estudantes aprendam conceitos e formas de entendimento e a forma de aplicá-los em diferentes contexto, ele é também organizado para preservar interesses dominantes e manter o ‘status quo’.

Este é o caso da escola brasileira até os anos 60, no discurso, e atualmente, na prática. Digo isto porque até hoje os profissionais formados em nossas Faculdades e Universidades continuam a serem preparados e enviados para um mundo onde a teoria aprendida e a prática vivenciada não se coadunam. Haja visto que se discute e são produzidas teses, dissertações artigos e livros abordando o currículo das outras estâncias de ensino (básico e formação de professores), porém o currículo do ensino superior não é debatido com a mesma intensidade. O ensino superior não olha para o seu umbigo.

A opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para a sua renovação. (MOREIRA, 1998, p. 13)

Se no texto acima citado, substituirmos ‘prática docente’ por ‘prática profissional’ e ‘escola’ por ‘instituições assistenciais’, veremos que o Assistente Social contextualiza o dito, como visualizado no decorrer da pesquisa.

Vários movimentos de reação às concepções burocráticas de currículo colocavam em cheque a concepção técnica, até então hegemônica. As **teorias críticas**, surgidas na agitada e mutante década de 60, se opõem as tradicionais ao questionar a imutabilidade do currículo e a passividade dos receptores pregada pelos teóricos tradicionais. Enfocando seus questionamentos em categorias analíticas oriundas do marxismo, como: *ideologia, reprodução, poder, classe social, capital cultural, conscientização, emancipação e libertação, resistência e currículo oculto* (SILVA, 1999) e em pensadores como Louis ALTHUSSER (Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado – 1970); Paulo FREIRE (A Pedagogia do Oprimido – 1970); Pierre BOURDIEU e Jean-Claude PASSERON (A Reprodução – 1970); Michael APPLE (Ideologia e Currículo – 1979/ Educação e Poder – 1985) entre outros, a teoria crítica do currículo considera que “o importante não é desenvolver técnicas de **como fazer** o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo **faz**” (SILVA, 1999, p.30).

Essa corrente de pensamento tem seu apogeu com a Nova Sociologia da Educação (NSE), surgida na Inglaterra e marcada pela publicação do livro ‘*Knowledge and Control: New Direction for the Sociology of Education*’ de Michael Young (1971)³⁰. A NSE tem como questões centrais as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Daí a discussão acerca de quais conteúdos devem ser privilegiados no currículo.

Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, por que essa forma de organização e não outra, quais os valores e interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo? Por que se atribui maior prestígio a certas disciplinas do que a outras? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípio de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 1999, p.67-68)

Embora enfraquecido com o fortalecimento do neoliberalismo da era Reagan e Thatcher, a NSE propiciou o desenvolvimento de “uma variedade de perspectivas analíticas

³⁰ Para aprofundar essa discussão ver: MOREIRA e SILVA (orgs), 1995 (cap.1, p. 7-38); SILVA,1999 (cap. 2, p. 65-76;

e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo, pós-estruturalismo” (SILVA, 1999, p. 70), apropriados pela teoria pós – crítica.

Como veremos, o novo currículo da ESS-UFF não se orientou por este paradigma.

4.2 – O CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFF.

Antes de tratar do currículo da ESS-UFF, vamos dar um rápido ‘détour’ sobre as influências monolíticas (GÓIS, 1993) existentes no Serviço Social e os signos em transformação (COSTA, 1995) que pautaram os anos 80/90 e que ainda se fizeram presentes na reformulação curricular ocorrida na ESS-UFF em 1999.

Como argumentado no capítulo II, a influência da Igreja Católica na origem do Serviço Social no Brasil e no mundo foi hegemônica. Este é um dos monólitos marretados no estudo “*A Dissolução do Monolito: persistência e mudanças na escrita da história do Serviço Social*”, (1993). Neste texto, o Doutor em Serviço Social João Bosco Hora GÓIS, critica esta persistente alusão ao alinhamento eclesial na origem do Serviço Social no Brasil e propõe o “... questionamento da relação umbilical entre o Serviço Social e a Igreja Católica, seja no que diz respeito ao papel da Igreja na fundação das Escolas... seja no que tange à circulação do ideário católico em seu interior” (GÓIS, 1993, p.8). Também discute a forma como ocorreu a expansão do pensamento marxista no Serviço Social brasileiro, na sua opinião “com um alto grau de contaminação positivista”(GÓIS, 1993, p.8) e que por isso, “... responderiam por uma série de dificuldades no plano da produção do conhecimento no Serviço Social ...” (GÓIS, 1993, p.7). Estas são perspectivas que podem ser utilizadas para explicar a ausência da questão do negro no Serviço Social, como discutiremos a posteriori.

Entretanto, embora a ESS de Niterói não tenha surgido por obra e graça do catolicismo, seus primeiros professores vieram de São Paulo e tinham uma ligação umbilical com a Igreja Católica (GOMES, 1994; LIMA,1987). Negar essa influência no aprendizado das primeiras alunas é negar o óbvio, ainda mais em um País onde durante séculos a Igreja

era parte do Estado como a adoção do Padroado³¹ comprova. Lógico que em algumas instituições a influência foi maior que em outras, porém devemos ter em mente o poder que a Igreja representava e exercia para/na população, como já citado em outra parte deste texto. Mediante isso, os currículos e conteúdos programáticos recebiam uma forte interferência da doutrina moral, ética e humanista cristã (SÁ, 1995), refletindo na prática profissional dos seus formandos. As fotografias de formatura das primeiras turmas da ESSRJ (fig.2) comprovam essa interpenetração ao focar como centro da foto, representantes da Eclésia.

A respeito do currículo da Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro, LIMA (1987, p.61), comenta: “tratando-se de uma escola católica ... os diversos assuntos eram discutidos e refletidos à luz da Doutrina Social da Igreja” e da formação moral e religiosa das/os graduandas/os Assim, matérias como Educação Familiar, Alimentação, Higiene, Enfermagem, Vestuário, Anatomia e Fisiologia, entre outras, junto com Ética, Moral, Psicologia, Sociologia, faziam parte do currículo até os anos 50 (SILVA, 1978; LIMA, 1987; GOMES, 1994).

Também como já comentado, a partir dos anos 70/80, com o movimento de reconceituação, o materialismo histórico-dialético se impõe e influencia alterações curriculares e metodológicas quer no campo teórico quer na prática profissional. De um campo teórico-prático gerador de estudantes passivos, adestrados e formador de um profissional neutro, subserviente ao sistema e incapaz de perceber e atuar na realidade do seu entorno sócio-econômico-cultural e humano, idealizava-se formar um profissional compromissado, questionador e implementador de mudanças na realidade vivenciada por aqueles que buscavam seus serviços.

Em *‘Signos em Transformação: a dialética de uma cultura profissional’* (1995) a Assistente Social e Doutora em História, Suely Gomes COSTA, municiada pelos marcos históricos da longa e curta duração, busca reavaliar teórica-metodológica-analítica e profissionalmente o conceito de ‘proteção social’, denominado por ela de “velho e obscuro signo profissional” (COSTA, 1995, p.14) e talvez por isso, vítima de um processo de

³¹ Padroado = Direito de conferir benefícios eclesiásticos. Prática comum nos reinos ibéricos. Acordo entre o Império Brasileiro e o Vaticano que dava ao Imperador direito de indicar os Bispos da Igreja e esta ficava responsável pelos registros (nascimento e morte), casamento, controle e assistência social da/para a população.

responsabilidade por uma pseudo-alienação dos trabalhadores brasileiros idealizado pelos defensores do materialismo histórico-dialético, corroborando o dito acima por Góis. Segundo COSTA (1995, p.126), “mesmo as correntes de pensamento situadas mais à esquerda encaram a proteção social como a mutilação dos indivíduos, o seu efeito alienante”. Ela rebate esta fala demonstrando como na sociedade brasileira essas práticas seculares de assistência social podem permanecer, na medida que “as totalidades não explicam processos sociais singulares sobre os modos de vida dos diferentes homens” (COSTA, 1995, p.134). Isto, para a estudiosa comentando a reforma curricular dos anos 80, aconteceu porque “a avaliação profissional foi submetida a alinhamentos teóricos pouco rigorosos, considerando a incorporação a-crítica de marcos explicativos da profissão bastante incompletos ... e ainda presentes nos conteúdos programáticos do curso” (COSTA, 1989, p.4). Coerente com este pensamento, ela defendia a incorporação de novos signos entre os saberes da/o Assistente Social oriundo da ESS-UFF, como sua participação nas discussões pré-curricular avalizam.

É neste clima que, em dezembro de 1998, foram iniciados os debates e formados grupos de discussão para a reformulação do currículo da ESS-UFF, em vigor desde a década de 80. Duas diretrizes foram utilizadas para a reformulação. Em 1996 foi aprovada e assinada a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira (LDB). Nela se explicitava a necessidade de alterações nos currículos das instituições educacionais brasileiras. Em 1997, a ABESS publicou as Diretrizes Curriculares para o Serviço Social (CADERNOS CBESS nº8, 1998) que buscava orientar as várias Faculdades e Escolas na elaboração dos seus currículos.

Com a justificativa de acompanhar a dinâmica da sociedade e do mercado de trabalho na contemporaneidade, a revisão curricular do curso da ESS-UFF preconizava:

a formação de Assistentes Sociais dotados de capacitação ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa para o enfrentamento da questão social no Brasil contemporâneo ... qualificar profissionais com competência para decifrar a (re)produção e expressões da questão social no âmbito das relações de classes e destas com o Estado ... o propósito é formar Bacharéis em Serviço Social, dotados de competência em sua área de atuação, generalistas em sua formação intelectual e cultural, munidos de um amplo acervo de informações necessárias em tempo de globalização, capazes de formular propostas de trabalho criativas e inovadoras em seu campo de trabalho. (ESS-UFF, 2000, p.11) – (grifo meu).

Como é possível perceber pelo texto acima, a proposição de currículo formulada pela ESS-UFF se enquadra naquela que SILVA (1999) classifica como teoria crítica do currículo. Para este pesquisador a ênfase em questões como “a ideologia, a reprodução

cultural e social, o poder, a classe social, as relações sociais de produção, a conscientização, emancipação e libertação” (SILVA, 1999, p.17), são características que diferem a abordagem crítica do currículo – *de orientação neomarxista* (SILVA, 2001, p.12) - da abordagem tradicional – humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura e do conhecimento (ib.ibd) e da pós-crítica – que reformula a tradição crítica enfatizando o currículo como prática cultural e prática de significação. (ib. ibd). Esta última seria a abordagem propícia para a inserção de conteúdos abordando a temática racial ou do negro na revisão curricular do Serviço Social da UFF. Mas não aconteceu.

Entre os grupos de discussão formados para delineamento das propostas de alteração curricular da ESS-UFF, centralizadas na “questão social, pois é ela que funda o trabalho do Assistente Social”(ESS-UFF, 2000, p.19), a intervenção do grupo coordenado pelas professoras Suely Gomes Costa e Nilza Simão, é aquela que mais de perto interessa ao nosso trabalho.

Partindo de uma realidade, comprovada pela nossa pesquisa no questionário com as alunas do 9º período, de que o alunado de Serviço Social é composto “sobretudo por mulheres, oriundas das camadas sociais as mais pobres e, portanto as mais desfavorecidas cultural, social e economicamente, impondo novos desafios didático-pedagógicos” (COSTA e SIMÃO, 1990, p.5), a equipe, defensora do retorno da proteção social como um fenômeno histórico de longa duração na história da assistência social que ultrapassa modismos teóricos, defendia a inclusão de disciplinas sobre a questão do negro – ‘*O negro no pensamento social brasileiro*’ e ‘*O negro no processo de formação da sociedade brasileira*’ (anexo 7) – na sua proposta de currículo. A justificativa apresentada para a inclusão dessa temática foi de que,

a população que busca os cursos de graduação em Serviço Social, essencialmente feminina, negra, mestiça e pobre, será profissionalizada para a prestação de serviços na estrutura assistencial, em sua maior parte, destinada à população negra, mestiça e pobre ... Os conteúdos programáticos devem considerar, por isso, os elementos da formação social brasileira que organizarão, na sua história, a reprodução da pobreza e a formação das classes subalternas dos dias atuais (COSTA, 1990, p.34).

Como dá para perceber, além da preocupação com a questão do negro, a equipe das professoras Suely e Nilza também se preocuparam com as questões de gênero e econômico-social tanto das discentes como do público que busca seus serviços, algo também abordado em nosso trabalho.

No entanto, refletindo a lógica brasileira, as questões de gênero e a sócio-econômica mereceram contemplação no novo currículo, ofertando a disciplina ‘*Relações de Gênero e Questão Social*’ (ESS-UFF, 2000, p.41). Porém as sugestões para integrar as questões que dificultam a integração do negro, de direito e de fato, na sociedade, não foram aceitas integralmente. Apenas na ementa da disciplina ‘*A Questão Social no Brasil*’ foi colocado um conteúdo programático com um texto confuso e genérico, “expressões étnico-raciais, políticas e de gênero da questão social e sua vivência pelos sujeitos sociais” (ESS-UFF, 2000, p.41), que foi inclusive destacada por uma das docentes entrevistada (MG). Porém ao analisarmos a bibliografia recomendada para utilização na sala de aula não encontramos nenhum livro, publicação ou texto referente ao assunto etnia ou ‘raça’ (ESS-UFF, 2000, p.74). Por quê isto aconteceu e acontece?

Como já indicamos em outra parte do texto, algumas hipóteses podem ser levantadas, inclusive algumas já destacadas anteriormente:

a) *A histórica influência da Igreja Católica na origem do Serviço Social na Europa e na criação das primeiras escolas brasileiras.*

Como abordamos em outras partes do texto, a Igreja Católica teve uma participação fundamental na criação das Escolas de Serviço Social no Brasil. Excetuando-se ESS-Niterói, as primeiras escolas e as pioneiras Assistentes Sociais tinham forte ligação com a doutrina católica e essa com o Estado. Sendo assim, embora as disputas políticas na cúpula façam parte da sua História, o discurso da harmonia, da paz, do ‘amai-vos uns aos outros’, da igualdade de todos os seres humanos perante Deus - embora na prática essa pretensa igualdade não se corporifique, como no caso das irmãs coristas (brancas) e da oblatas (negras) da Congregação ‘Missionárias de Jesus Crucificado’³² - é intensamente trabalhado entre seu “rebanho”. Rebanho que, como as ovelhas, deve ser passivo e obediente, algo necessário também para a manutenção do poder pela elite.

Ora, a relação negro x branco no Brasil, desde o primeiro momento foi conflituosa pela condição de senhor/opressor de um lado e de escravo/oprimido do outro, originando desigualdade e resistência, durante muito tempo ocultadas pela história ensinada, como

³² As Irmãs Coristas eram brancas e utilizadas para missão direta com a população; as Irmãs Oblatas eram negras, utilizadas no trabalho doméstico e mesmo possuindo educação superior não eram nomeadas Coristas. (PINTO, 2003; VIEIRA, 2004)

acentuamos no capítulo I. Se as origens dessa desigualdade fossem ensinadas nas Escolas de Serviço Social, onde seus ideólogos defendiam a irmandade cristã, isto iria gerar discussões, interrogações, comparações com a realidade vivenciada originando polêmicas, quebrando a harmonia desejada pela doutrina que se “fingia” existir no dia-a-dia da sociedade. Outrossim, poderia induzir raciocínios, desvelando as relações discriminatórias que ocorriam nas entranhas da própria Congregação e da Igreja como um todo (MIRA, 1983; PINTO, 2003; VIEIRA, 2004; ROCHA, 1993).

Lembrando que a grande parte dos usuários do Serviço Social é pobre e, por conseqüência, também negros em sua maioria; a idéia da escravidão como castigo (VIEIRA, 1998) e da pobreza como culpa ou como falta de capacidade do indivíduo, deve ser mantida para uma ação efetiva de controle social e de domínio, secular e profano, exercidos pelas elites religiosas e política, e elas sabem que a apreensão de saberes possibilita a reação.

Recorro a uma frase pronunciada no filme ‘1492: a Conquista do Paraíso’, quando Cristóvão Colombo tem sua pretensão de cruzar o oceano Atlântico negada pela Igreja, por que contrariava alguns dogmas eclesiásticos que era interesse da Igreja manter: *‘sempre temi as mentes independentes, se permitirmos eles transformam o paraíso em um bem terrestre’*. Embora presente em uma obra de ficção, a frase deixa patente o temor sentido pelas elites dominantes contra a liberdade de pensamento e contra a autonomia intelectual de uma população dominada. Por isso louvavam a ignorância monopolizando o saber. *‘Não se luta contra o que não se conhece e a ignorância favorece a dominação’*, estas são frases filosóficas de domínio público.

As/os Assistentes Sociais formadas/os pela ESS-UFF, como já foi dito, também se inserem nesse raciocínio, desconstruído e/ou relativizado no discurso educacional e acadêmico mas existente no imaginário popular e nas ações politiquerias das elites.

Logicamente, as alterações no campo religioso que ocorreram na sociedade brasileira motivado pelo elevado crescimento do Neo-Pentecostalismo, enfraquece a hegemonia da doutrina católica no Serviço Social da atualidade, porém não podemos dizer o mesmo em relação à questão do negro na sociedade como um todo³³. Por isso, ressalvo

³³ Exemplifico com o discurso preconceituoso da Igreja Universal do Reino de Deus sobre a cultura afro-brasileira, seja religiosa ou ancestral. Ver, ANTONIAZZI, Alberto et al. – Nem Anjos nem Demônios: interpretações sociológicas do Pentecostalismo. Petrópolis: Vozes, 1994.

que só em três das nossas entrevistas (PB/PH/PG) foi ressaltada a provável inferência da religião na exclusão da questão do negro das salas de aula da ESS-UFF, embora ela se encontre nas carteiras da sala de aula, no corredor e na foto de formatura.

b) *A comentada e criticada adoção do materialismo histórico-dialético no pós-movimento de reconceituação.*

O enfoque dado a teoria de reprodução da força de trabalho, do materialismo histórico-dialético e da classificação do Serviço Social como Aparelho Ideológico de Estado a partir do Movimento de Reconceituação do anos 70/80, promoveu vigorosa ruptura teórica com o modelo tradicional e uma esperançosa renovação na processo epistemológico do Serviço Social buscando incorpora-lo teórico-metodológico e político-profissionalmente no processo de transformação social. Na ótica de NETTO (1996, p.112) – “no curso dos anos oitenta, a tradição marxista se colocou no centro da agenda intelectual da profissão: todas as polêmicas relevantes ... foram decisivamente marcadas pelo pensamento marxista, dando o tom ao debate profissional teórico e metodológico”.

Mas, a forma como esse enfoque foi apreendido e transmitido, legou também “reducionismos teórico-metodológicos decorrente da forma de apreensão do marxismo no circuito profissional” (GÓIS, 1993, p.22) assim como “inúmeros equívocos e impasses de ordem política, teórica e profissional cujas refrações até hoje se fazem presentes” (IAMAMOTO, 2004, p.210). Entre essas refrações, incluo a abordagem da questão do negro na nossa sociedade.

O marxismo pensa a estruturação da sociedade a partir do viés do econômico, inferindo uma relação entre a estrutura (condições econômicas) e a superestrutura (reprodução ideológica), baseado no princípio do modo de produção como totalidade. Assim as desigualdades sociais se explicam pela posição de classe. A raça, vinculada ao fenótipo ou cor da pele do indivíduo, como fator explicativo para essa desigualdade contraria a primazia do econômico na determinação coletiva da exploração. Daí a ênfase na divulgação da idéia sobre inexistência de ‘raças’, no contexto biológico, pois isto reforça o entendimento da questão do negro como uma questão de ‘classe’, uma questão econômica, que se resolvida acarretaria o fim das desigualdades sociais. Como já explanamos essa assertiva é falsa pois entre nós, a ‘cor da pele’ prevalece.

A hierarquia social por classe existente no capitalismo, não exclui a hierarquização dos grupos sociais e dos indivíduos por ‘raça. Acompanhando GUIMARÃES (2002, p.9); “a idéia de que a discriminação e o preconceito de que sofrem os negros, têm um fundamento de ‘classe’ é uma idéia que persiste apesar de todas as tentativas feitas anteriormente, por mim ou por outros, para demonstrar seu caráter racial”.

Como discorreu uma das nossas entrevistadas: *‘para alguns a questão racial está envolvida com a questão econômica. Quer dizer, um negro rico não teria problema algum. Mas isso em uma mentira, uma falácia, porque o preconceito existe independente da posição social. Quando você tem um ‘status’ econômico, você é tolerado, você é aceito mas não com naturalidade. Teve sorte, é o que dizem. Não é porque ele galgou como qualquer outra pessoa poderia ter galgado...’* (PI)

Como comentamos em outro trecho, a questão do negro na sociedade brasileira fundamenta uma questão social, na medida em que nela se encontra o maior número dos excluídos da sociedade. No entanto, para um dos próceres do marxismo na categoria,

a questão social, nesta perspectiva teórico-analítica, não tem a ver com o desdobramento de problemas sociais que a ordem burguesa herdou ou com traços invariáveis da sociedade humana; tem a ver, exclusivamente, com a sociabilidade erguida sob o comando do capital. (NETTO, 2001, p.46). (grifo meu)

Esta vinculação profissional com a teoria materialista, além de compor uma questão teórica, também fundamenta uma questão política, pois contém a crença na revolução como fomentadora de transformações ou mudanças na sociedade. Esta transformação é pensada nos termos do Manifesto Comunista: “Proletários de todo o mundo, uni-vos ...”. Neste contexto, a análise da questão da desigualdade social pelo viés da raça, do sexo/gênero, da orientação sexual, etc. e os movimentos sociais daí advindos esvaziariam e fragmentariam esta pretensa unidade, prejudicando a luta do proletariado. Assim sendo, as outras questões não necessitam serem discutidas ou problematizadas no currículo por não interferirem nas relações sócio -econômicas da vida real.

Contra-argumento, citando PEDRA (2003, p.16) que, discorrendo acerca das representações no currículo, afirma que:

o currículo não se restringe a reprodução de conhecimentos e destrezas para a produção; ele reproduz, ou melhor, dá abrigo a um conjunto de representações que dizem respeito não apenas ao mundo da produção, mas também às variadas relações que os homens mantêm entre si e com seu meio. (grifo meu)

c) *O secular preconceito contra cultura negra.*

Retornando a fala contida em uma das nossas entrevistas, onde se destaca a suposição de muitos que vêm o negro como não produtor de cultura. Embora algumas das principais representações do ‘ser brasileiro’ no exterior – feijoada, Pelé, samba, capoeira - estejam enlaçadas com os negros, essas heranças “*não são dignas de entrar no palácio do saber*”(PC). O pesquisador Luis Alberto Oliveira Gonçalves, nos dá apoio ao afirmar que, “difícilmente uma sociedade racista como a brasileira nos aceitaria como produtores de conhecimento. E quando falo de conhecimento não me refiro apenas ao científico mas a qualquer outro tipo de conhecimento” (GONÇALVES, 2003, p.17). Inspirando-se na analogia feita por Guerreiro Ramos entre as relações raciais brasileiras e a divisão da sociedade em infra e superestrutural, ele cita que, “Os problemas de não aceitação e de descarada exclusão começam para os negros, no momento que ousam entrar no mundo da superestrutura, no mundo dos brancos, feito pelos brancos (GONÇALVES, 2003, p.18).

Paradoxalmente, o negro brasileiro sempre foi objeto de pesquisa ou estudos para possíveis argumentações sobre os problemas da sociedade. De José Bonifácio e João Severiano Maciel da Costa³⁴ passando por Nina Rodrigues e Oliveira Vianna³⁵ a presença dos negros em nosso País era considerada fonte de todos nossos males. Porém fazer a população compreender a razão dessa associação negativa, desse sortilégio da cor era tabu. O poder da dominação simbólica, do ‘discurso’, comentado anteriormente, atua com uma intensidade que inviabiliza qualquer outra noção contrária. Como comentou uma das nossas entrevistadas/os: “*é preciso uma revolução simbólica feita no corpo e na mente*”. (PC)

Para outra entrevistada/o, ‘PI’, essa lacuna reflete a nossa organização social, “*o que a gente vê, o que existe, quer dizer, o que a gente percebe é a invisibilidade. A*

³⁴ Ambos foram Senadores do Império, sendo Bonifácio considerado patrono da Independência. Dois de seus discursos no parlamento, onde tratavam da questão dos escravos, encontram-se publicados em ARQUIVO NACIONAL – Memórias sobre a escravidão. Brasília, 1988, 222p.

³⁵ RODRIGUES, Nina – Os Africanos no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, 283p.; VIANNA, F. J. Oliveira – Evolução do Povo Brasileiro. São Paulo: Nacional, 1956 e Raça e Assimilação. São Paulo: Nacional, 1934.

invisibilidade do negro, embora de esteja na nossa frente... É como se fossemos um apêndice que só sabemos existir quando ele dói”.

d) *A falta de conhecimento específicos por parte dos professores.*

Na Introdução desse trabalho acadêmico, afirmei que a grande maioria dos profissionais não possuía conhecimentos acerca da questão do negro porque não haviam recebido estas informações de seus professores, os quais também se encontravam na mesma situação de desconhecimento, assim como os “lumes” que os graduaram e... (TEIXEIRA, 2003).

Esta premissa foi comprovada nas entrevistas com os docentes da ESS-UFF, quando apenas 2 (duas) professoras/es se declararam com conhecimentos para transmiti-los aos seus alunos. A mesma situação, fora do âmbito do Serviço Social, foi detectada nos 4 cursos de extensão para professores e nas 4 turmas de Especialização em “Raça e Etnia”, para graduados em Curso Superior independente da sua formação profissional, oferecidos pelo PENESB-UFF. Repetindo o dito anteriormente, não podemos ensinar o que desconhecemos.

Essa situação faz do professor vítima e carrasco do processo ensino-aprendizagem. Por não possuir um conhecimento histórico crítico e abrangente sobre as relações entre negros e brancos no cotidiano sócio-cultural brasileiro, porque não lhe é oferecido em sua formação, quando se depara com atitudes racistas entre seus alunos, não percebendo a situação e/ou não querendo perceber e/ou não sabendo como agir, ele, inconscientemente, reforça estas atitudes. Como comentado em outras partes desse trabalho e presente no estudo de uma professora-pesquisadora abordando a questão do ensino pré-escolar, que na minha opinião produz o mesmo efeito daquele no ensino superior, pois, em ambas as estâncias educativas, o desconhecimento gera o silêncio, que pode reforçar atitudes preconceituosas e a passividade de quem assiste e não tem condições de intervir.

Após presenciar situações de discriminações entre professor e alunos, CAVALLEIRO (2000, p.10) comenta:

...minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais. (CAVALLEIRO, 2000, p.10). (grifo meu)

Daí, apesar da sua pesquisa enfatizar a formação de professores para o Ensino Básico, faço minhas as indagações da professora Regina Pahim Pinto, pois o professor universitário também é carente desse tipo de conhecimento.

O professor tem consciência destas questões? Teve alguma informação durante o curso que o alertasse para essa questão e seus desdobramentos? Tem conhecimento suficiente para perceber e adotar uma postura mais crítica diante de materiais discriminatórios? Conhece e tem acesso à bibliografia específica sobre o tema? (PINTO, 2000, p.126).

Cabe uma crítica aos estudiosos da teoria do currículo que desenvolveram uma abundante produção analítica acerca do currículo para o ensino básico e para a formação de professores para este nível de ensino. Porém, não têm a mesma preocupação com os currículos do Ensino Superior.

e) *A falta demanda dos alunos ou da sociedade.*

Uma/um das/os entrevistadas/os citou como uma das prováveis causas para a não inserção da questão do negro no currículo do Serviço Social, a falta de demanda pelos alunos e pela sociedade. Creio ser possível que outras/os professoras/es pensem de forma semelhante. Daí a necessidade de explicitar esta questão.

A busca desse conhecimento por parte das/os alunas/os cremos que é absolutamente afirmada pelas respostas dadas ao questionário aplicado às/os alunas/os do 9º período. Das consultadas, 80,8% responderam ‘SIM’ sobre a inclusão de conteúdos que tratassem da questão do negro. Então esta demanda existe, o que invalida o raciocínio da/o entrevistada/o. Talvez ela não esteja sendo explicitada pelos alunos ou não seja percebida pelos professores.

Quanto à sociedade, acreditamos que a ‘lavagem cerebral’ de longa duração, dinamizada pelas mais diversas formas como buscamos demonstrar neste texto, pela qual passou a nossa população negra, branca, indígena e mestiça, gerou essa insensibilidade sobre a realidade do outro e de si mesmo. Nas palavras de ‘PG’, apoiando-se nas falas de alguns dos seus alunos e na sua experiência de vida: “... *eu acho que temos que refletir muito acerca disso, principalmente porque é também uma reflexão acerca de mim mesma. Porque o ‘outro’, na verdade, também sou eu. Sou negra mas não me coloco como negra. Sou moreninho, marrom bombom, parda, sei lá o quê? E não aceito essa origem. Não*

consigo me perceber enquanto negra nem como alguém que também discrimina e é discriminada”.

Essa fala é recorrente, visto que as nossas práticas e atitudes cotidianas são orientadas pelas representações que formamos em nossas mentes sobre quem somos e como devemos interagir com as outras pessoas. Repetindo o dito em outra parte do texto, um leigo, guiado pelo senso comum, não perceber a realidade subjetiva do seu entorno e aceitar o que lhe dizem é aceitável, porém um intelectual, (Sociólogo nas palavras de BERGER e LUCKMANN, 1985), não deve e não pode aguardar que outrem lhe indique o caminho.

Em sua entrevista ‘PG’ rebate esta pretensa falta de demanda: *“Não existe uma demanda da Sociedade para a questão do negro? Então precisava existir uma demanda para discutir a questão de classe também ... a busca de demandas é algo que faz parte da nossa capacidade profissional. Eu acho que existe uma demanda sim. Nós é que não estamos preparados para olhar, para perceber. Não é esperar que a realidade olhe para nós. Esse olhar tem que ser construído.*

Acreditamos que o ‘mito da democracia racial’ tem uma participação latente tanto no pensamento da/o entrevistada/o como na atitude da população. A convicção na inexistência da desigualdade e de conflitos sociais provocados pela diferença epitelial entre o povo brasileiro, embora não seja absoluta, como em outros tempos, ainda é muito forte. Daí o estranhamento quando, por exemplo, cito a minha questão de pesquisa. Geralmente escuto: estudar o negro? Pra quê? O que é que tem no negro para estudar?

Mas as mudanças ou ‘demandas’ já se fazem sentir principalmente nos meios de comunicação áudio-visual, como nas novelas – onde os atores brancos não são mais tingidos para representar personagens negros (NASCIMENTO, 1982/2003; ARAÚJO, 2000) - nos programas matutinos e na imprensa escrita (Revista RAÇA; FOLHA DE SÃO PAULO, 1995), principalmente após a repercussão da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul (Durban) em setembro de 2001.

Nas salas de aula, um dos vetores de mudança social, incoerentemente, estas mudanças comportamentais, pelo visto, estão demorando a chegar.

f) *Não incorporação pelo Serviço Social da questão do negro ou racial como uma questão social.*

Na Introdução deste texto monográfico, tentei demonstrar que a questão que diz respeito ao negro na nossa sociedade corporifica uma questão social, passível de proteção social secundária e de formulação e implementação de políticas públicas e sociais específicas. Porém, pelo que foi apresentado, o Serviço Social não aceita essa inferência.

Histórica e ideologicamente para setores influentes do Serviço Social, a questão social encontra-se intimamente encadeada com a questão econômica deflagrada pelo capitalismo, gerador da pobreza, da exclusão social e da subalternidade de grande parte dos brasileiros. Para SPOSATI (2003, p.27), a questão social “*vincula-se visceralmente à relação capital-trabalho*”.

Para nós, algo já apresentado no presente texto, aqui no Brasil a questão social, seja velha ou nova (NETTO, 2001), gerada pela pobreza, exclusão e subalternidade, além de econômica, é também de pele, sendo que em alguns casos esta prevalece sobre aquela, como as pesquisas de BRANDÃO (2002/ 2004) e TEIXEIRA (2003) comprovam e a discussão contra e a favor da implementação de políticas de ação afirmativa ratificam.

A professora PF, defensora da inclusão das disciplinas “*O Negro no Pensamento Social Brasileiro*” e “*O Negro no Processo de Formação da Sociedade Brasileira*” (anexo 7) na reformulação curricular de 1999, como citei anteriormente, em sua entrevista, com uma certa mágoa, comenta: “*diria pois que esse silêncio acadêmico sobre o tema é muito mais complicado do que se pode imaginar. Temos construído um saber e uma cultura que esconde, que nega a nossa negritude. A gente silencia sobre essas relações, mesmo quando sabe do assunto. Acho que isto está num dado quadro cultural a ser mais bem examinado. A negritude invisível na nossa cultura. Nós não a refletimos. Tão perto e tão longe*”.

Vemos mais uma vez a presença do ‘mito da democracia racial’ influenciando posturas. Acreditamos que a informação conduz à mudança de visão de mundo e que esta possibilita questionamentos e a oportunidade de reinterpretar atos e posturas sedimentadas no imaginário e nas ações cotidianas. Por isso, defendemos a inclusão de temas que discutam a questão do negro entre os saberes apreendidos pelos Assistentes Sociais como

categoria profissional e pelo formados pela ESS-UFF em particular, *“não do jeitinho brasileiro, de escamotear. Enfrentar querendo e sabendo como resolver e para isso não pode ser no ‘achismo’ mas com conhecimento. Também não pode ser só pelos negros mas pelo conjunto da sociedade, senão fica segmentada ...”*(PI). Tampouco ficar na generalidade, e isso, nas palavras de ‘PJ’: *“também depende muito do professor, do conhecimento que este domina sobre determinado assunto para aborda-lo com profundidade”*.

4.3. – CONTEÚDOS PARA SEREM INCLUÍDOS ENTRE OS SABERES DOS GRADUANDOS DA ESS-UFF.

“Nos porões dos navios, além dos músculos iam as idéias, os sentimentos, tradições, mentalidades, hábitos alimentares, ritmos, canções, palavras, crenças religiosas, formas de ver a vida, e o que é mais incrível: o africano levava tudo isso dentro da sua alma, pois não lhes era permitido levar pertences”. (Documentário ‘O Atlântico Negro’).

Como determinamos nos procedimentos metodológicos, listaremos alguns temas referentes à questão do negro que acreditamos serem essenciais para a compreensão dos problemas que afetam as relações da população negra com os demais segmentos da sociedade. FREIRE (1992, p.17) diz que *“falar do dito não é apenas redizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo de redizer, de novo se diz”*. Assim creio que uma reformulação programática nos conteúdos dos saberes adquiridos pelos Assistentes Sociais, dotando-os de conhecimentos mais condizente com a realidade histórica de ontem e com as pesquisas, estudos e novas interpretações de hoje, podem aprimorar a sua capacitação profissional e sua percepção da realidade de seus usuários e, ao mesmo tempo, contribuir para a discussão das medidas estatais emergenciais que venham garantir uma ordem social mais justa e digna para a população negra.

Com a certeza de que não é simplesmente o aumento da escolaridade ou do conhecimento que irá dirimir o preconceito racial ou de cor existente entre os brasileiros³⁶ e sim a compreensão da questão do negro, esses conteúdos podem ser integrados numa disciplina optativa, como defende 'PJ' em sua entrevista, ou serem incluídos na grade curricular numa próxima reformulação ou ainda podem ser transmitidos pelos professores nos conteúdos programáticos das aulas de diferentes disciplinas.

. HISTÓRIA DA ÁFRICA – Já aprovado o seu ensino pela Lei nº 10.639/2003, porém faço minha a indagação da Profa. Mônica Lima :

por que a necessidade de uma lei para fazer valer a presença de um conteúdo evidentemente fundamental na História geral e em especial na História de grupos humanos que participaram diretamente da formação do nosso País? (LIMA, 2004).

Acho que este trabalho é uma possível resposta. Como ressaltamos a História ensinada no Brasil é pautada pelo hemisfério ao Norte do Equador, porém, os nossos pesares, chorares, querereres, achares e viveres têm uma ligação bem mais intensa com o nosso vizinho do Leste, a África. “A África é do outro lado da rua, só nos falta coragem de atravessa-la”(Cunha Jr. 1997, p.73).

. TEORIAS RACIAIS – é de fundamental importância o conhecimento das raízes do racismo e de como e porquê essas idéias conseguiram penetrar tão profundamente nas mentes dos seres humanos e nas culturas dos povos em todas as partes do mundo. É importante para os Assistentes Sociais saber como essas teorias impulsionam a exclusão social fora do eixo da exploração capitalista. Segundo SEYFERTH (2002, p.26),

As inúmeras teorias que surgiram ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX não são, portanto, produto do capitalismo ou do colonialismo, mas foram úteis aos seus ideólogos para impor a dominação política e econômica aos povos colonizados.

.DEMOCRACIA RACIAL E A TEORIA DO BRANQUEAMENTO – em GUIMARÃES (2002) encontramos o fato que, segundo ele, foi a origem do mito de uma

³⁶ Um dos fatos que exemplifica essa premissa e citado em nossas discussões e encontros é que, para trabalhar em um shopping center não é necessário muita escolaridade, porém, quanto negros trabalham nas lojas dos shoppings? Recomendo a leitura de: ÁMARAL, Assunção J. P. – Da Senzala à Vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém. Belém: Cejup, 2004. (principalmente Cap. III).

democracia racial brasileira. Consta que o sociólogo francês Roger Bastide presenciou, em 1944, no Recife, algo inusitado para ele. Em suas palavras:

regressei para a cidade de bonde ... Perto de mim, um preto exausto pelo esforço do dia, deixava cair sua cabeça pesada, coberta de suor e adormecida, sobre o ombro de um empregado de escritório, um branco que ajeitava cuidadosamente suas espáduas de maneira a receber esta cabeça como num ninho, como numa carícia. E isso constituía uma bela imagem da democracia social e racial que Recife me oferecia. (GUIMARÃES, 2002, p.143) . (grifo meu).

O conhecimento deste e de outros fatos em torno desse mito, auxilia no desvelamento da nossa realidade social perante o público sem acesso a essas informações.

Já enfocamos a questão do branqueamento no interior do texto. O conhecimento desta teoria pode ser utilizado para tratar o problema da racialidade ou da racialização da sociedade pela branquitude ou negritude (BENTO, 2002^a/2002b.).

. CULTURA NEGRA - durante estes mais de 450 anos da presença negra africana no Brasil, todas as manifestações culturais originadas na África são vítimas de uma gama inimaginável de preconceito por parte da sociedade brasileira. No entanto, as mais conhecidas imagens do Brasil no exterior têm sua origem e/ou sua divulgação relacionada com o negro: o Samba, a Feijoada, o Carnaval e o Futebol. Embora este último não tenha a África como berço, seus maiores representantes, inclusive o maior de todos, Pelé, são da cor do ébano.

Porém a presença negra em nossas representações culturais é muito mais marcante. Ela ocorre na linguagem falada, escrita e gestual; no vestuário; nas artes; na mentalidade; na filosofia de vida, nos sentimentos; na religiosidade; nas relações pessoais e familiares. Não é reconhecida, mais é vivida, sentida e transmitida, principalmente nas camadas populares, numa forma de resistência ao esmagamento sócio-cultural que esta presença sofre entre as elites, que ainda sonham em serem/estarem europeus.

É esta presença que nos diferencia perante as outras nações, que faz o Brasil, Brasil e que precisa ser revelada para a população.

. A RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA – dentre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras poucas foram e são tão perseguidas, estereotipadas e discriminadas quanto as manifestações religiosas trazidas pelos negros africanos. Acusadas de feitiçaria e

bruxaria; tachadas de obra do diabo, de incorporação do demônio e veículo de satanás, a Religião dos Orixás , praticadas nos Terreiros de várias regiões brasileiras, mantém até hoje estas adjetivações depreciativas no imaginário nacional. Por quê?

Comentamos que Portugal além da conquista de novos territórios, também buscava a conquista de almas para o rebanho católico no movimento da Contra-Reforma. Neste contexto, todas as manifestações religiosas dos povos conquistados e colonizados foram consideradas demoníacas e anticristãs, assim sendo passíveis de exorcização e condenação. Isto ocorreu com as africanas, hindus, chinesas, indígenas.

Uma outra reflexão a ser considerada é acerca do fato de aceitarmos a Mitologia Greco-romana e rejeitarmos a Mitologia Africana. O que diferencia uma/um Sacerdotisa/Oráculo grego de uma/um Ialorixá/Babalorixá a não ser a língua, a cor da pele e a localização geográfica? Ambas/ambos são as/os medianeiras/o, as/os orientadoras/os, as/os guardiãs/ões dos mistérios de seus credos. O que diferencia um greco-romano de um Nagô/Banto quando em vias de um naufrágio clamam aos céus? Enquanto aquele clama por Zeus/Netuno esse clama por Iemanjá.

Os Assistentes Sociais precisam saber e repassar para seus usuários, que: Candomblé não é palavrão nem prece ao demo. Significa *culto, oração, invocação, reza*; entender que Orixás nada têm a ver com demônio, mas que são forças da natureza, criação divina; Saravá quer dizer *Amém, Aleluia, Salve ou outra saudação de bem-aventurança*;

Nós somos a síntese. Só é possível ser brasileiro se puder ser a síntese. A síntese de um conjunto amplo de cores, de povos, de línguas, de costumes, de culturas ... (VIANNA, 1995, p.140).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu tenho um sonho de que meus filhos um dia vivam numa nação onde não sejam julgados pela cor da sua pele mas pelo seu caráter” (Martin Luther King).

Este é também o sonho dos brasileiros negros, brancos e mestiços, detentores de saberes sobre natureza humana e sobre as sociedades constituídas historicamente por diversos grupos sócio-culturais, formados pelas migrações e, por isso, afeitos a transformações genéticas e físicas devido às condições geográficas e climáticas dos lugares onde se estabeleceram. Também por isso, sensibilizados e revoltados pelas deploráveis condições de existência de um numeroso segmento da população brasileira, vitimados por um processo histórico de exploração, opressão e desigualdade sócio-econômica naturalizado e alimentado pelo desconhecimento do porquê e da forma como esse processo histórico foi arquitetado, implementado e mantido através dos tempos.

Este também é o principal objetivo deste exercício investigativo que por hora finalizamos e que teve como foco os saberes sobre a questão do negro na sociedade brasileira apreendidos pelas/os graduandas/os em Serviço Social da UFF.

Acredito ter conseguido resposta para o problema que me motivou a realizar a pesquisa: por serem profissionais que invariavelmente interagem com segmentos da população onde é grande o número de pretos e pardos, os conhecimentos que os Assistentes Sociais recebem em seu processo de formação contemplam e problematizam temas relacionados com as questões que dizem respeito ao negro na sociedade brasileira? Em caso negativo, por que isso ocorre?

Infelizmente, comprovamos que a segunda interrogação é a verdadeira. As/os Assistentes Sociais formadas/os pela ESS-UFF não apreendem saberes sobre a questão do negro na nossa sociedade, embora grande parte das/os estudantes que buscam essa

formação superior sejam pretos e pardos, como constatou o Censo UFF 2003 e os dados do questionário distribuído entre as/os formandas/os de 2004, citado no capítulo III dessa monografia.

Conseguimos esta comprovação através da aplicação de questionário para as formandas da ESS-UFF do ano 2004, onde percebemos que os temas sobre a cultura, sobre a história e sobre as teorias raciais utilizadas para justificar a infame desigualdade a que o negro brasileiro é submetido na sociedade, não são discutidos nem problematizados durante o curso. A mesma situação foi detectada ao examinarmos os 1347 trabalhos de final de curso (TCC), abrangendo o período de 1947 a 2002, onde apenas 0,48% ou 6 TCCs abordam temas sobre a questão racial ou do negro na sociedade brasileira.

Esse silêncio também foi observado na grade curricular e nos conteúdos programáticos constante nas ementas das disciplinas da graduação, o mesmo acontecendo com os periódicos para as/os Assistentes Sociais formados e/ou em formação - revistas: Serviço Social; Serviço Social e Sociedade; Gênero e Temporalis - catalogados na Biblioteca Central da UFF e utilizados pelas/os alunas/os em leituras e pesquisas. É como se a igualdade pregada no texto constitucional existisse na prática e a visualização dos dados que atestam diferença de tratamento entre brancos e negros, apresentados pelos Indicadores Sociais e Econômicos coletados pelo IBGE, IPEA, FGV e outros institutos de pesquisa, fossem mera ilusão de ótica.

Como foi colocado no texto do capítulo I, as teorias raciais lançadas no século XIX e a idéia de raça em conjunto com a premissa da condenação e da inferioridade do negro pelo seu passado escravocrata/ pela sua origem geográfica/ pela cor da sua pele, veiculada nos púlpitos eclesiásticos pelos Jesuítas no período colonial e defendida por intelectuais brasileiros nos séculos XIX-XX, encontram-se muito sedimentadas no imaginário popular em nossa sociedade. Embora alguns expressem o descrédito na inexistência biológica das raças – como vimos algo já comprovado cientificamente - no contexto sócio-cultural e no relacionamento diário, sua crença e prática é insofismável. E quando estes pontos de vista não são desmentidos nas salas de aula, sua validade é reforçada.

E essas teorias e idéias sem comprovação científica não são desmentidas ou discutidas nas salas de aula da ESS-UFF porque, como as entrevistas com os professores deixaram patente, o corpo docente não se encontra capacitado para fomentar discussões

acerca desse tema. Na Introdução desse trabalho comentamos acerca do despreparo dos Docentes de todos os níveis e a pergunta: como é possível ensinar, transmitir, orientar ou atuar sobre algo que desconhecemos ou que sabemos existir porém não dominamos a sua essencialidade, mostrou a sua contemporaneidade.

Esta invisibilidade temática sobre a questão do negro na sociedade brasileira no curso de graduação em Serviço Social da UFF, assim como em outros cursos de graduação, se deve a ausência desse assunto do currículo do sistema de ensino brasileiro. Como já citamos, só em 2003, uma lei assinada pelo Presidente da República obrigou a implementação, no sistema de ensino, de matéria abordando a história e a cultura afro-brasileira. Anteriormente, em 1999, quando da divulgação dos Parâmetros Curriculares foi recomendada a inclusão de estudos étnico-raciais como tema transversal inserido na parte da Pluralidade Cultural. Como podemos notar, em ambos os casos o tema foi imposto e não espontâneo como deveria ocorrer num País onde 46% da população é formada por pretos e pardos, configurando a 2ª maior população negra do mundo. Por que isto acontece?

Baseados nas informações apreendidas na pesquisa apresentamos seis prováveis causas para esta ocorrência no curso de graduação em Serviço Social da UFF:

1. A vinculação das escolas de Serviço Social com a doutrina católica desde suas origens européia, latino-americana e brasileira. Como o racismo não era aceito pela doutrina e tampouco admitida sua existência entre os brasileiros, a introdução da questão racial no currículo ou como conteúdo programático geraria discussão e levantaria polêmica, quebrando a harmonia desejada pela doutrina e que se fingia existir no dia-a-dia.

2. A incorporação teórico-metodológica-epistemológica das idéias de Marx e Engels após o processo de reconceituação do Serviço Social ocorrido nos anos 80/90. O enfoque dado a teoria de reprodução da força de trabalho e da classificação da Assistência Social como Aparelho Ideológico de Estado associado ao conceito teórico de classe como determinante para as paupérrimas condições de existência do proletariado, “conduziram a uma idealização profissional a níveis extremos, aprofundando distancias em relação às condições históricas reais” (COSTA, 1989, p.10). Ou seja, numa sociedade onde a cor da pele é referência social, econômica, identitária coletiva e individual negativa, como discutida no capítulo II, essa ótica economicista e de totalidade prejudica a busca de novas explicações para os problemas sociais.

3. A falta de demanda pela sociedade. A naturalização da inferioridade da população negra aos olhos da sociedade conduz a não se achar necessário o seu estudo. Repetindo o dito por uma das nossas entrevistadas, *“por que vai entrar a não cultura no palácio do saber, na academia?”* (PC). O desconhecimento dos temas considerados fundamentais para propiciar uma mudança de comportamento da sociedade em relação a questão do negro, citados e quantificados na análise dos questionários das alunas, comprovam o motivo para esta falta de cobrança por parte do alunado, apesar de nos questionários afirmarem o contrário.

4. O despreparo e/ou a falta de interesse dos professores. Além da razão citada acima, o desconhecimento oriundo da não inserção de saberes sobre a história e da cultura afro-brasileira nos ensinamentos recebidos pela população desde a pré-escola até o ensino superior, a questão do negro não é priorizada ou tida como relevante para a prática do Assistente Social. Embora já contando com a adesão de uns poucos, nem mesmo o fato da maioria dos usuários do Serviço Social serem pretos e pardos, mesma situação de grande parte dos alunos, consegue desvelar a invisibilidade ou a representação negativa imposta pela manipulação histórica em vigor desde o século XIX, como demonstrada no capítulo I.

5. A insistência de alguns setores influentes no Serviço Social, defensores da ortodoxia, em não incorporar a questão racial ou a questão do negro como uma questão social, passível de ser vislumbrada como uma questão de Política Social, de Proteção Social e objeto de Políticas Públicas, como salientamos na Introdução dessa dissertação.

6. O secular preconceito contra a cultura negra. Segundo GONÇALVES (2003, p.17) “difícilmente uma sociedade racista como a brasileira no aceitaria como produtores de conhecimento. E quando de conhecimento não me refiro apenas ao científico mas a qualquer outro tipo de conhecimento”. Por isso a nossa entrevistada ‘PC’ afirmou com muita categoria que o negro não é visto como produtor de cultura, não podendo penetrar no palácio do saber, na Academia.

Representações expressam interesses e projetos diferenciados, símbolos, sentidos, memórias e subjetividades que influenciam a formação de identidade, da auto-estima e da alteridade positiva. Compreender esta conexão fundamental para a vida em sociedade significa compreender a dimensão simbólica que um sistema de saberes (línguas, valores, tradições, memórias, técnicas), base dos sistemas educativo e cultural, assume num

determinado momento histórico. Esse momento histórico constrói uma determinada realidade social que, dependendo do lugar e do papel do indivíduo na sociedade, pode ser apreendida de duas formas: primária ou realidade objetiva/ secundária ou realidade subjetiva, para BERGER e LUCKMANN (2002, p.175),

Socialização Primária ou realidade objetiva é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade... Começa com o fato do indivíduo assumir o mundo no qual os outros já vivem; Socialização Secundária ou realidade subjetiva é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo... podemos dizer que a Socialização Secundária é a aquisição do conhecimento.

Os mesmos estudiosos comentam que, “o homem da rua habitualmente não se preocupa com o que é ‘real’ para ele e com o que ‘conhece’. A não ser que esbarre com alguma espécie de problema, dá como certa sua realidade e seu conhecimento. O Sociólogo não pode fazer o mesmo...”. Nessa perspectiva, não se pode responsabilizar as pessoas pelo que aprendem sobre o **outro**, no senso comum do cotidiano familiar e de vizinhança, na escola e/ou nos meios de comunicação, contextualizados por saberes identificados por um determinado tempo histórico. No entanto, ao adquirir maior compreensão sobre o processo de construção desse saberes e da realidade que orienta a desigualdade sócio-econômica existente entre negros e brancos na sociedade brasileira, as pessoas, e não só os Sociólogos, como apregoam Berger e Luckmann, adquirem a responsabilidade de interromper esse ciclo gerador de representações negativas sobre o outro, seja ele **negro** seja **branco**. Isso gostaríamos que acontecesse com os Assistentes Sociais graduados pela ESS-UFF.

Quais as informações que recebemos sobre o negro no contexto sócio-histórico-cultural brasileiro? No contexto que explanamos no decorrer da pesquisa, nossa socialização primária sobre o negro é objetivamente influenciada: a) pelo conhecimento histórico, norteador pelas imagens produzidas durante o período escravocrata; b) pela ideologia, através das idéias pseudocientíficas sobre raças humanas inventadas no século XIX; c) pela religião, presente nos sermões dos Jesuítas; d) pela linguagem, através de conhecimentos falaciosos e das imagens estereotipadas da África, dos africanos e dos afro-brasileiros disseminadas pela literatura e pelos meios de comunicação.

A apreensão de novos saberes é o veículo que pode introduzir o indivíduo na socialização secundária, é essa socialização, produzida pelo conhecimento, que deve ser a

propagadora de mudanças no imaginário brasileiro acerca das imagens que afetam a população negra no seu relacionamento com os demais segmentos da população. O embate maior é extirpar do inconsciente coletivo o julgamento dos seres humanos pela cor da sua pele. É fundamental introjetar nas construções mentais da população brasileira a idéia de que os anjos são brilhantes ou policromáticos e que o Diabo é preto porque assim o ‘pintaram’. Estas são invenções e não realidades.

Concluimos que para desestruturar as imagens que encarceram o ‘ser negro’ no Brasil em representações que o macula enquanto ser humano, devemos estruturar uma nova rede de informações que transforme o não familiar em familiar, o desconhecido em conhecido, dando concretude e significado às imagens positivas; produzindo, provocando e estimulando comportamentos que alterem as informações, as crenças, as opiniões e as atitudes que constituem a representação negativa do negro brasileiro. Independente da escolaridade, estes conhecimentos certamente concorrerão para que o indivíduo veja a si mesmo e aos outros com novos olhares, quiçá, mais positivos.

Já é tempo que o povo brasileiro, na escola, nos meios de comunicação, no cotidiano familiar e de vizinhança e na Academia, entenda que:

A cor da pele, o nariz grosso, a boca carnuda e o cabelo crespo não são marcas comparativas ou referenciais para formulações de padrões de beleza/fealdade ou de superioridade/inferioridade em relação ao outro, mas identificação estética e demarcadora das diferenças fenotípica da espécie humana.

O andar bamboleante, gingado não significa convite ao sexo ou luxúria, mas orgulho do corpo, a demonstração da perfeição das formas, a certeza de que este lhe pertence e que é bonito sem perversão ou pecado. É saber que ‘pecado’ é uma invenção humana, tradição judaico-cristã imposta pelos dominadores;

A espontaneidade nos gestos e no falar, o riso largo e farto, não são falta de educação, mas a demonstração de se saber vivo e em paz consigo mesmo, com os ancestrais e com os Orixás. É comemoração do ser/estar vivo hoje e não ser/estar vivo amanhã, mas permanecer sempre presente nas coisas que deixou, falou e realizou.

O gosto pela cores vivas, alegres, vistosas das vestimentas não é mau gosto ou espalhafato e sim representações simbólicas da natureza florida, colorida e festiva. É homenagem as 4 estações presentes e vivenciadas no dia-a-dia.

O cantarolar constante, a música ritmada, os instrumentos de percussão não são sinônimos de barbárie ou desconhecimento de teoria musical, mas antônimos de morte, de tristeza, de silêncios não existentes na natureza. É a sinfonia pura do farfalhar das matas virgens, do borbulhar das corredeiras e cascatas, do ronronar da fauna liberta.

O tocar, o ‘cheirar’, o ‘apalpar’, o ‘enroscar’ não significam falta de higiene ou libidinagem, mas carinho, prazer pela proximidade do outro. É a explicitação do ‘amar o próximo como a si mesmo’.

As comidas picantes, gordurosas, afrodisíacas, arcoirizadas não visam cirrozear o fígado, mas apetecer as glândulas salivares e erotizar a íris. É o ‘comer’ nos sentidos real, figurado e idealizado.

A religiosidade endemoniada não o foi pelo Supremo Criador. É fruto do fundamentalismo, da incapacidade de aceitação das diferenças e das várias formas de encontro com o Sagrado.

A poesia ignorada; a pintura, a escultura e a arquitetura manietadas e destruídas; a literatura ridicularizada; as tradições folclorizadas; as línguas emudecidas ou dialetalizadas foram arquitetadas ideológicas de seres humanos com a intenção de matar, não a vida vivida, mas a vida simbólica perpetuada pelo imaginário: a vida **na vida**.

“Será que é tudo ilusão
Será que nada vai acontecer
Será que tudo isso é em vão
Será que vamos conseguir vencer”.

(Renato Russo).

José Barbosa da Silva Filho

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUÇÃO

AGUIAR, Antonio Geraldo – *Serviço Social e Filosofia: das origens até Araxá*. São Paulo: Cortez, 1984. 132p.

BARBOSA, Lucia; SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (orgs) – *De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003. 341p

BARROS R.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. – *Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma instabilidade inaceitável*. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 15. nº 42. fevereiro 2002. 22p.

BOURDIEU, Pierre – *O Poder Simbólico*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, 322p.

BRANDÃO, André Augusto P. – *Os Novos Contornos da Pobreza Urbana: Espaços sociais periféricos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 2002, 469p. Tese de Doutorado em Ciências Sociais - UERJ, 2002, 469p.

_____. *Raça, Demografia e Indicadores Sociais*. in, OLIVEIRA, Iolanda (org) – *Relações Raciais e Educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 65p.

CASTRO, M. Manrique – *História do Serviço Social na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1984.

CHAGAS, Conceição Corrêa – *Negro: uma Identidade em Construção*. Petrópolis: Vozes, 1996, 89p.

COSTA, Suely Gomes – *Formação Profissional e Currículo do Curso de Serviço Social*. Niterói: ESS-UFF, Jul./1989, 41p. (mimeo.)

COSTA, S. G. e SIMÃO, Nilza – *Revisão Curricular dos Cursos de Graduação em Serviço Social: uma proposta para debate*. Rio de Janeiro: CBSISS, nº 227, 1990, 64p.

- COSTA, Suely Gomes – *Memória do Serviço Social*. Niterói. Cadernos de Serviço Social nº1, ESS-UFF, 1994.
- _____. *Signos em Transformação: a dialética de uma cultura profissional*. São Paulo: Cortez, 1995. 150p
- CUNHA Jr, Henrique – *História Africana e os Elementos Básicos para seu Ensino*. In, Negros e Currículos. Florianópolis: nº 2, Núcleo de Estudos do Negro, 1997. (55-75).
- FLEURY, Sonia – *Estado sem Cidadão*. Rio de Janeiro: FioCruz, 1994.
- FLEURY, Sonia – *Políticas Sociais e Cidadanía*. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para Desarrollo Social. 1999 (mimeo).
- FRENETTE, Marco – *Preto e Branco: a Importância da Cor da Pele*. São Paulo: Publisher Brasil, 2002. 118p.
- GÓIS, João Bosco H. – *A Dissolução dos Monolíticos: persistências e mudanças na escrita da História do Serviço Social*. Niterói: Cadernos de Serviço Social nº1, ESS-UFF, 1993.
- _____. *A Condição Feminina no Discurso do Serviço Social*. Niterói: ESS-UFF, Revista Gênero, nº 2, 2000. p.123 – 142.
- GOMES, Leila M^a Alonso – *Assistência Social no Estado do Rio de Janeiro: o significado histórico da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense no período de 1945-1964*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1994. (mimeo.)
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. – *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002, 231p.
- HENRIQUES, Ricardo – *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida da década de 90*. Brasília: IPEA, 2001. 49p.
- IAMAMOTTO, Marilda/ CARVALHO, Raul – *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2001. 380p.
- IAMAMOTTO, Marilda – *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2004. 326p.
- JACOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie – *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002. 151p.
- JODELET, Denise – *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LIMA, Arlete Alves – *Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995. 110p.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin – *O Sortilégio da Cor*. São Paulo: Summus, 2003. 412p.

- NETTO, José Paulo – *Ditadura e Serviço Social*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 334p.
- NOGUEIRA, Oracy – *Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais*. São Paulo: T.A Queiroz, 1985. 133p.
- PAIXÃO, Marcelo J. P. – *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 159p.
- PENA, Sérgio D.J. (org) – *Homo Brasilis*. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2002. 192p
- PINTO, Elisabete Aparecida – *O Serviço Social e a Questão Racial*. São Paulo: Terceira Margem. 2003. 261p
- PINTO, Regina Pahim - *Movimento Negro e Educação: ênfase na identidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov. 1987. p.25-38.
- REIS, Eneida de Almeida – *Negro–não-Negro e/ou Branco–não-Branco*. São Paulo: Altana, 2002. 103 p.
- SÁ, Jeanete L. Martins – *Conhecimento e Currículo em Serviço Social* . São Paulo: Cortez, 1995. 294p.
- SILVA, Consuelo Dores – *Negro qual é o seu nome*. Belo Horizonte: Maza, 1995, 122p.
- SILVA, Petronilha B. G. & SILVÉRIO, Valter R. (orgs) – *Educação e Ações Afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, INEP, 2003, 270p.
- SISS, Ayass – *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, 207p.
- SOUZA, Neuza Santos – *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 87p.
- TEIXEIRA, Moema de Poli – *Negros na Universidade: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003, 267p.
- TODOROV, Tzvetan – *Nós e os Outros: Reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 216p.
- VALENTE, Ana Lúcia – *Ser Negro no Brasil Hoje*. São Paulo; Moderna, 1987. 64p.

CAPÍTULO I

ALENCASTRO, Luis Felipe – *O Trato dos Viventes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 525 p.

APPIAH, Kwane A. - *Na Casa de Meu Pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, 302p.

ARAÚJO, Joel Zito – *A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000. 323 p.

BANTON, Michael – *A Idéia de Raça*. Lisboa: Edições 70. 1970. 199 p.

BARBOSA, José C. – *Negro não entra na Igreja, Espia do Lado de Fora. Protestantismo e a Escravidão no Brasil Império* – Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2002. 221 p.

BARROS, Ricardo/HENRIQUES, Ricardo/MENDONÇA, Rosane – *Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável*. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.15/ nº 42/ fev. 2000

BERGHER, P. e LUCKMANN, T. – *A Construção Social da Realidade*. 22ª ed. Petrópolis, Vozes, 1985. 247 p.

BONFIM, Manoel – *O Brasil na América*. 2ª Ed. São Paulo: TopBooks, 1997.451 p.

BOSI, Alfredo – *Dialética da Colonização* – São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 411p.

BOXER, Charles – *O Império Marítimo Português*. Lisboa: Ed. 70, 1963. 663 p.

_____ - *As Relações Raciais no Império Português* – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978. 163 p.

BRANDÃO, André Augusto P. - *Os Novos Contornos da Pobreza Urbana: Espaços Sociais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado Ciências Sociais) – UFRJ. 2002. 469 p.

_____ . *Raça, Demografia e Indicadores Sociais* . in, OLIVEIRA, Iolanda (org) – *Relações Raciais e Educação: Novos Desafios*. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2003. 207 p.

BRANDÃO, André A P. – *Miséria da Periferia: desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro* – Rio de Janeiro: Pallas, 2004, 215p.

BORGES, E. MEDEIROS, C. A ; d'ADESKY, J. – *Racismo, Preconceito e Intolerância*. São Paulo: Atual, 2002. 80p.

- BROOKSHAW, D. – *Raça e Cor na Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. 266 p.
- CAMINHA, Pero Vaz de – *Carta do Achamento do Brasil*. in, OLIVIERI, Antonio Carlos; *Cronistas do Descobrimento*. São Paulo: Ática, 1999. 149 p.
- CARRANÇA, Flávio & BORGES, Rozane da Silva – *Espelho Infiel: o negro no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Imprensa Nacional/Gelédes, 2004. 190p.
- CARONE, Iray – *Faíscas Elétricas na Imprensa Brasileira: A Questão Racial em Foco*. in, BENTO, Maria Aparecida S.(org.) - *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis, Vozes, 2002.189 p. (cap.8, p.163 – 180).
- CARVALHO, J. Murilo – *Os Bestializados*.São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 196 p.
- COSTA, João Severiano Maciel da et al. – *Memórias sobre a Escravidão*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1988. 222 p.
- COSTA E SILVA, Alberto – *A Manilha e o Libambo*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2002. 1071 p.
- _____, - *Um Rio Chamado Atlântico*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2003. 287 p.
- CUNHA JR. Henrique – *A História Africana*. In, ROMÃO, Jeruse; LIMA, Ivan C. (orgs) - *Negros e Currículos*. Florianópolis. Cadernos NEN, nº 2, 1997. 111 p. cap. 4. 55-75 p.
- D’ADESKY, Jacques – *Racismos e Anti-Racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DIAS, Maria Odila da Silva – *O Fardo do Homem Branco: Southey, historiador do Brasil*. São Paulo, Editora Nacional, 1974. 295 p.
- FAGE, J. D. – *História da África*. Lisboa: Edições 70, 1978, 616p.
- FAZZI, Rita de Cássia – *O Drama Racial das Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 206p.
- FLORENTINO, M. – *Em Costas Negras* – São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 305 p.
- FLORENTINO, M; GOÉS, J. Roberto – *A Paz das Senzalas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. 256 p.
- FLORES, Moacir – *O Negro na Dramaturgia Brasileira*. Porto Alegre: EPUC, 1995, 100 p.
- FONSECA, Marcus V. – *A Educação dos Negros: uma nova face do processo de Abolição da Escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EdUSF, 2002, 202 p.
- FREIRE, G. – *Casa Grande e Senzala*. 24ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981, 573 p.

- FREIRE, Paulo – *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1982, 93p.
- GASPARELLO, Alete M. – *Construtores de Identidades: A Pedagogia da Nação nos Livros Didáticos da Escola Secundária Brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004. 238 p
- GOMES, Ângela de Castro – *História e Historiadores* – Rio de Janeiro: FGV, 1996. 220 p.
- GOMES, Heloisa T. – *O Negro e o Romantismo Brasileiro*. São Paulo: Atual, 1988. 112 p.
- GOMES, Joaquim Barbosa – *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional de Igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino – *Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelos Crespos: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?* Caxambu: ANPED, 2003. 16 p. (mimeo.)
- GORENDER, Jacob – *O Escravismo Colonial*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1978, 271 p.
- GUIMARÃES, Antonio S. – *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999. 240 p.
- _____. *Classe Raça e Democracia*. São Paulo: Ed 34, 2002. 232 p.
- GUIMARÃES, A S.; HUNTLEY, Lynn (Orgs) - *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 434 p.
- _____. *Como trabalhar com ‘raça’ em Sociologia*, in, Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP v.29, nº1, 2003. p. 93-108.
- GUIMARÃES, Manuel S. – *Nação e Civilização nos Trópicos: o IHGB e o Projeto de uma História Nacional* – Estudos Históricos, Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, 1988. 23 p.
- HANSEN, Patrícia – *Uma Visão Escolar do Negro uma Década após a Abolição. A Escravidão na História do Brasil*. in, PAMPLONA, Marcos (org) – *Escravidão, Exclusão e Cidadania*. Rio de Janeiro: Access, 2001. 149 p.
- HENRIQUES, Ricardo – *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA. Texto para Discussão nº 807. Jul/2001. 49 p.
- JACOUD, Luciana/ BEGHIN, Natalhie – *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.
- KARASCH, Mary C. – *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro – 1808- 1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 643 p.

KODAMA, Kaori - *Uma Missão para Letrados e Naturalistas Como se deve escrever a História do Brasil*. in, MATTOS, Ilmar R. - *Histórias do Ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998. 136 p. cap.I. 9 - 30.

LIMA, Oliveira - *Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. 293p.

LUIZETTO, Flávio - *Reformas Religiosas*. São Paulo: Contexto, 1989. 70p

MARTIUS, Karl F. Ph. Von - *O Estado do Direito entre os Autóctones do Brasil/ Como Se Deve Escrever a História do Brasil* - Belo Horizonte: Itatiaia/ EdUSP, 1982

MATOSO, Kátia Q. - *Ser Escravo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 267 p.

MATTOS, Selma Rinaldi de - *O Brasil em Lições: A História como Disciplina Escolar em Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000. 150 p.

MEILLASSOUX, Claude - *Antropologia da Escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: JZE, 1995. 297 p.

MENDES, Miriam G. - *O Negro e o Teatro Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1993. 207 p.

MIRA, João Manoel Lima - *A Evangelização do Negro no Período Colonial Brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1983. 221 p.

MONTEIRO, John M. *Negros da Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 300 p.

MOURA, Clovis - *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989. 84 p.

MUNANGA, Kabengele - *Teorias sobre o Racismo*. in, Estudos e Pesquisas nº 4. Niterói: EdUFF, 1998. 103 p. cap II. 43-66.

_____. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A História do Negro no Brasil - vol.1*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. 421p.

_____. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Raça, Identidade e Etnia* in, BRANDÃO, André A. P. (org) - *Cadernos PENESB 5*. Niterói: 2000, p.15-34.

OLIVEIRA, Iolanda - *Desigualdades Raciais: Construções da Infância e Adolescência*. Niterói: Intertexto, 1999. 155 p.

PAIXÃO, Marcelo J.P. - *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 159p.

- PAIXÃO, Marcelo J. P. – *IDH de Negros e Brancos no Brasil em 2001: e a desigualdade continua!* Rio de Janeiro. www.comciencia.br O Brasil Negro, 2003 (mimeo.).
- PANTOJA, Selma – *A África Imaginada e a África Real*, in, ROCHA, Maria José (org) – *Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação Básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004. (p.21-23)
- PENA, Sergio (org) – *Homo Brasilis: A Genéticos, Lingüísticos, Histórico e Socioantropológicos da Formação do Povo Brasileiro*. FUNPEC-RP; Ribeirão Preto, 2002.
- PENA, Sérgio e BORTOLINI, Maria C. – *Pode a Genética Definir quem deve se Beneficiar das Cotas Universitárias e demais Ações Afirmativas*, in, Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, 18 (50) 2004. (p.1-20).
- PEREIRA, João B. Borges – *Diversidade, Racismo e Educação* - in, OLIVEIRA, Iolanda de (org) – *Cadernos PENESB 3*. Niterói; EdUFF, 2001
- RAEDERS, Georges – *O Conde de Gobineau no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 273 p.
- REIS, José Carlos – *As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. 280 p.
- RODRIGUES, Nina – *Os Africanos no Brasil*. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Nacional, Col. Brasileira. 1977. 283 p.
- SAID, Edward – *O Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, 270p.
- SANTOS, Gislene – *A Invenção do “Ser Negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. 173 p.
- SANTOS, Hélio - *Em Busca de um Caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: Ed. Senac, 2001. 465 p.
- SANTOS, Renato E; LOBATO, Fátima (orgs) – *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 214 p.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz – *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287p.
- _____. *Questão Racial no Brasil*. in, SCHWARCZ, Lilia M./ REIS, Letícia Vidor – *Negras Imagens*. São Paulo: Edusp, 1996 (p. 153-178).
- _____. *Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário*. In, SCHWARCZ, L. M. (org) - *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (v.4) – p. 173-244.

SEYFERTH, Giralda – *Antropologia e a Tese do Branqueamento da Raça no Brasil*. São Paulo: Revista do Museu Paulista, Vol. XXX, 1985, p. 81–85.

_____. *A Invenção da Raça e o Poder Discricionário dos Estereótipos*. São Paulo: Anuário Antropológico; Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203.

SILVA, Adriana Maria – *Aprender com Perfeição e sem Coação*. Brasília: Ed. Plano, 2000, 163 p.

SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs) – *Educação e Ações Afirmativas*. Brasília, INEP, 2003

SISS, Ahyas – *Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003. 207 p.

TEIXEIRA, Moema Polli; BRANDÃO A A – *Censo Étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso*. Niterói: EdUFF, 2003. 56p.

TELLES, Edward – *Racismo á Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003, 347p.

VAINFAS, Ronaldo – *A Ideologia e a Escravidão: os Letrados e a Sociedade Escravista no Brasil Colonial*. Petrópolis: Vozes, 1986. 168 p.

VIEIRA, Pe. Antonio – *Sermões*. Brasília; Edelbra; MEC, 1998. 181 p.

VOGT, Carlos – *Ações Afirmativas e Políticas de Afirmação do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: www.comciencia.br. *O Brasil Negro*, 2003 (mimeo.)

WELING, Arno - *Estado, História, Memória: Varnhagen e a Construção da Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 241 p.

WEHLING, Arno – *A Invenção da História*. Rio de Janeiro: EdUGF/EdUFF, 1994, 264p.

WESSELING, H. L. – *Dividir para Dominar*. Rio de Janeiro: EdUERJ; Revan, 1998

CAPÍTULO II

AGUIAR, Antonio Geraldo – *Serviço Social e Filosofia: das Origens até Araxá*. São Paulo: Cortez, 1984.

- CADERNOS ABESS – *Formação Profissional: trajetórias e desafio*. São Paulo: Cortez, 1997, 168p.
- _____. *Diretrizes Curriculares e Pesquisa em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1998, 117p.
- CASTRO, M. Manrique – *História do Serviço Social na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1984, 128p.
- COSTA, Suely Gomes – *Signos em Transformação: a dialética de uma cultura profissional*. São Paulo: Cortez, 1995, 150p.
- _____. *Memória de Serviço Social*. Niterói: ESS-UFF. Cadernos de Serviço Social I, 1993. p.1-6.
- _____. *Proteção Social, Maternidade Transferida e Lutas pela Saúde Reprodutiva*. in, *Revista de Estudo Feministas*. UFSC: Vol.10, nº2, p. 301-324, jul./dez. 2002.
- _____. *Sociedade Salarial: contribuições de Robert Castel e o caso brasileiro*. in, *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, nº 63, p. 5-24, ago. 1996
- GÓIS, João Bosco Hora – *A Dissolução dos Monolíticos: persistências e mudanças na história do Serviço Social*. Niterói: ESS-UFF. Cadernos de Serviço Social I, p. 8-28, 1993
- _____. *A Condição Feminina no Discurso do Serviço Social*. Niterói: ESS-UFF. Revista Gênero. nº 2, 2001, p. 123-142,
- GOMES, Leila M. Alonso – *A Ação Profissional do Assistente Social no Processo de Proteção Social*. Niterói: ESS-UFF. Cadernos de Serviço Social I, p. 30-37, 1993
- IAMAMOTTO, Marilda V. e CARVALHO, Raul de – *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, 380p.
- IAMAMOTTO, Marilda V. – *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2004, 326p.
- LEAKEY, Richard – *A Origem da Espécie Humana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, 158p.
- LEI ORGÂNICA DE SERVIÇO SOCIAL. Brasília: CRESS,- 7ª região, 1993, 20p.
- LIMA, Arlete Alves – *Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995, 111p.
- JUNCÁ, Denise; GONÇALVES, Marilene P.; AZEVEDO, VerônicaG. – *A Mão que obra no Lixo*. Niterói: EdUFF, 2000, 121p.

- MATTOS, Ilmar Rohloff de - *O Império da Boa Sociedade*. São Paulo: Atual, 1991. 105p.
- MESTRINER, M^a Luiza – *O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social*. São Paulo: Cortez, 2001, 314p.
- NETTO, José Paulo – *Ditadura e Serviço Social*. 6^a edição. São Paulo: Cortez, 2002, 333p.
- _____. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992, 165p
- _____. *Transformações Societárias e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, Serviço Social e Sociedade, n^o 50, p.87-131, abril 1996.
- NESTURJ, M. F. – *Las Razas Humanas*. Moscou: Editorial Progreso. S/d, 115p.
- PINTO, Elisabete Aparecida – *O Serviço Social e a Questão Étnico-Racial*. São Paulo: Terceira Margem, 2003, 261p.
- SÁ, Jeanette L. Martins – *Conhecimento e Currículo em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995, 111p.
- SANTOS, Leila Lima – *Textos de Serviço Social*. 3^a edição. São Paulo: Cortez, 1985, 200p.
- SPOSATI, Aldaísa O et al. - *Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileira*. 8^a edição. São Paulo: Cortez, 2003, 112p
- TEIXEIRA, Moema de Polli e BRANDÃO, André – *Censo Étnico-Racial da UFF (dados preliminares)*. Niterói: EDUFF, 2003, 56p.
- VIEIRA, Balbina Ottoni – *História do Serviço Social*. Rio de Janeiro: Agir, 1978, 256p.
- VIEIRA, Olga – *A Caminhada de um Grupo de Irmãs Negras no Interior de uma Congregação Religiosa Brasileira no Período 1986-2004*. São Paulo: Ação Educativa, Concurso Negro e Educação, 2004. 78p.

CAPÍTULO III

- COSTA, Suely Gomes – *Formação Profissional e Currículo do Curso de Serviço Social: referências para o debate*. Niterói: UFF-ESS-NPHPS, 1989, 40p.
- GOMES, Leila Alonso – *A Assistente Social no Estado do Rio de Janeiro: o significado histórico da Escola de Serviço Social da UFF no período 1945-1964*. Tese Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994, 372p.

OLIVEIRA, Iolanda – *Desigualdades Raciais: construções da infância e adolescência*. Niterói: Intertexto, 1999, 155p.

PINTO, Elisabete Aparecida – *O Serviço Social e a Questão Étnico Racial*. São Paulo: Terceira Margem, 2003, 261p.

CAPÍTULO IV

ARAÚJO, Joel Zito – *A Negação do Brasil*. São Paulo: Senac, 2000.

BENTO, M^a Aparecida S. – *Branqueamento e Branquitude no Brasil.*, in, CARONE, Iray (org) - *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis; Vozes, 2002, 189p. (p. 25-58).

_____. *Racialidade e Produção de Conhecimento*. In, BENTO, M. A. S et alli – *Racismo no Brasil*. Peirópolis: Abong, 2002, 143p. (p.45-52).

BRANDÃO, André Augusto – *Os Novos Contornos da Pobreza Urbana*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, UERJ, 2002 (mimeo.).

BRANDÃO, André Augusto e TEIXEIRA, Moema de Poli – *Censo Étnico-Racial da UFF e UFMT: dados preliminares*. Niterói: EdUFF, 2003. 56p.

CADERNOS ABESS Nº 2 – *Diretrizes Curriculares e Pesquisa em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1997, 117p.

CADERNOS ABESS Nº 8 – *Formação Profissional: Trajetórias e Desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, 168p

CARDOSO, Franci Gomes – *As Novas Diretrizes Curriculares Para a Formação Profissional do Assistente Social: principais, polêmicas e desafios* in, ABPESS – *Temporalis*. Nº2, jul./dez. 2000. (p.7-17).

CAVALLEIRO, Eliane – *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*. São Paulo: Contexto, 2000, 110p.

CBAS – *Anais do 11º Congresso*. Fortaleza: CBESS, out. 2004.

COSTA, Suely Gomes - *Formação Profissional e Currículo do Curso de Serviço Social. Referências para Debate*. Niterói: UFF-ESS-NPHPS, jul.1989 40p. (mimeo.)

_____. *Signos em Transformação: a dialética de uma cultura profissional*. São Paulo: Cortez, 1995, 150p.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL – *Currículo do Curso de Graduação em Serviço Social*. Niterói: EdUFF, 2000, 110p.

FOLHA DE SÃO PAULO, *Racismo Cordial*. São Paulo: Ática, 1996, 208p.

GÓIS, João Bosco Hora – *A Dissolução dos Monólitos: persistências e Mudanças na Escrita da História do Serviço Social*. Niterói: Cadernos de Serviço Social I, ESS-UFF, 1993. (p. 7-25)

GOMES, Leila Alonso – *A Assistência Social no Estado do Rio de Janeiro: o significado histórico da Escola de Serviço Social da UFF no período 1945-1964*. São Paulo: Tese de Doutorado, PUC-SP, 1994, 372p. (mimeo.)

GONÇALVES, Luis Alberto O - *De Preto a Afrodescendente: da cor da pele à categoria científica*. In, SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (orgs) – *De Preto a Afrodescendente*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003, 345p. (p.15-24)

GUIMARÃES, Antonio Sérgio – *Classe, Raça e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002. 231p.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul – *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, 340p.

_____. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 326p.

LIMA, Arlete – *Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987, 111p.

LIMA, Sulamita Bezerra de – *Fontes para a História do Serviço Social: revisitando as origens da profissionalização do Assistente Social*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1992, 137p. (mimeo.).

LIMA, Mônica – *Fazendo Sar os Tambores: o ensino da História da África e dos africanos no Brasil*. in, CADERNOS PENESB nº5 – Niterói: EdUFF, 2004. (p.160-173).

MEYER, Dagmar E. – *Etnia, Raça e Nação o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais*. In, COSTA, Marisa V. (org). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. São Paulo: DP&A, 1978, 175p. (68-83)

MIRA, João Manoel Lima - *A Evangelização do Negro n Período Colonial Brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1983, 221p.

MOSCOVICI, S.. *Das Representações Coletivas às Representações Sociais*. in, JODELET, Denise (org). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. (45-66)

MUNANGA, Kabengele – *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia* in, CADERNOS PENESB Nº5. Niterói: EdUFF, 2004, (p.15-34).

NASCIMENTO, Abdias do – *O Negro Revoltado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989, 403p.

_____. *Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões*. in, Estudos Avançados 50: *Dossiê: O Negro no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004, (p.209-224).

NASCIMENTO, Elisa Larkin – *O Sortilégio da Cor: Identidade Raça e Gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003, 413p.

NETTO, José Paulo – *Cinco Notas a Propósito da Questão Social*. in, ABEPSS – Temporalis. Brasília: nº3, jan.jul. 2001. (p.41-50).

_____. *Transformações societárias e Serviço Social*. in, Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, nº 50, abr. 1996. (p. 87-131).

OLIVEIRA, Iolanda de – *Relações Raciais e Educação: recolocando o problema*. In, Cadernos NEN nº7. Florianópolis: 2000 (p.105-121).

_____. *Práticas Pedagógicas de Especialistas em Relações Raciais e Educação*. in, OLIVEIRA, Iolanda de (org.) – *Relações Raciais e Educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (p.107-143).

PEDRA, José Alberto. *Currículo, Conhecimento e suas Representações*. 7ª edição. São Paulo: Papirus, 1997, 120p.

PINTO, Elisabete Aparecida – *O Serviço Social e a Questão Étnico-Racial*. São Paulo: Terceira Margem, 2003. 261p.

PINTO, Regina Pahim – *Escola como Espaço de Reflexão/Atuação no Campo das Relações Étnico-Raciais*. In, CADERNOS NEN nº7. Florianópolis: 2000 (p. 123-151).

REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - *Negro Brasileiro Negro*. Brasília: IPHAN, nº25, 1997. 343p.

RIBEIRO, Matilde – *As Abordagens Étnico-Raciais e o Serviço Social*. in, Revista Serviço Social e Sociedade nº79. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 149-161).

ROCHA, José Geraldo – *Negro: um Clamor de Justiça*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 1993.

SÁ, Jeanette L. Martins – *Conhecimento e Currículo em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995. 224p.

SEYFERTH, Giralda – *O Beneplácito da Desigualdade: breve digressão sobre racismo*. in, *Racismo no Brasil*. ABONG/ANPED/Ação Educativa, 2002 – (p.17-44)

- SILVA, Tomas Tadeu da – *Identidades Terminais* . Petrópolis: Vozes, 1996, 273p.
- SILVA, Tomas Tadeu da – *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.
- SILVA, Tomas Tadeu da – *O Currículo como Fetice*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 117p.
- SIMÃO, Nilza; COSTA, S. Gomes (org) – *Revisão Curricular dos Cursos de Graduação em Serviço Social*. Rio de Janeiro: CBCISS, 1990. 40p.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes – *Agô, Agô, Lonan*. Belo Horizonte: Mazza, 1998. 469p
- SPOSATI, Aldaíza de Oliveira et alli – *Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 112p.
- TEIXEIRA, Moema de Poli – *Negros na Universidade: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 267p.
- YOUNG, Michael. *O Currículo do Futuro*. São Paulo: Papirus, 2000, 288p.
- VIANNA, Hermano – *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro: JZE/EdUFRJ, 1995. 196p.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas – *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985. 247p.
- COSTA, Sueli Gomes – *Formação Profissional e Currículo do Curso de Serviço Social: referências para debate*. Niterói: ESS-UFF, 1989, 40p. (mimeo.)

José Barbosa da Silva Filho

ANEXOS

1. Fluxograma da ESS-UFF.
2. Fluxograma da ESS-UFRJ.
3. Fluxograma da ESS-UERJ.
4. Fluxograma da FSS-PUCRJ.
5. Questões da Entrevista com os Docentes.
6. Questões do questionário aplicado às alunas do 9º período da ESS-UFF.
7. Proposta de Currículo das Profs. Sueli G. Costa e Nilza Simão para a revisão curricular de 1999.
8. Ementa e bibliografia da disciplina “Questão Social no Brasil”.