

MULHERES NEGRAS, EDUCAÇÃO E LUTAS POR DIREITOS:

INTERFACES COM O SERVIÇO SOCIAL



Organizadoras
Daniela Ferrugem
Loiva Mara de Oliveira Machado
Magali da Silva Almeida



EDITORA
IFSertãoPE



E-BOOK

Daniela Ferrugem
Loiva Mara de Oliveira Machado
Magali da Silva Almeida
(Organizadoras)

**MULHERES NEGRAS, EDUCAÇÃO,
TRABALHO E LUTA POR DIREITOS:
INTERFACES COM O SERVIÇO SOCIAL**

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN
Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - COPENE
Editora IFSertãoPE



AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Editora IFSertãoPE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano pela parceria com a Executiva do XII Congresso de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras e Negros (COPENE). Esta parceria possibilitou a publicação desta coletânea que certamente contribuirá para futuras pesquisas no que diz respeito à compreensão e combate ao racismo na sociedade brasileira.

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação
Camilo Sobreira de Santana
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli



Reitor Jean Carlos Coelho de Alencar	CONSELHO EDITORIAL
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação Francisco de Assis de Lima Gama	Francisco de Assis de Lima Gama – Propip Jane Oliveira Perez – Cedif
Pró-Reitor de Ensino Rafael Santos de Aquino	Anne Rose Rodrigues Barboza – Proext Ana Christina da Silva Bezerra – SIBI Andre Ricardo Dias Santos – IFSertãoPE
Pró-Reitora de Extensão e Cultura Adeisa Guimarães Carvalho	Andrea Nunes Moreira de Carvalho – IFSertãoPE André Ricardo Lucas Vieira – IFSertãoPE
Pró-Reitora de Orçamento e Administração Fabrcia Nadja de Oliveira Freire	Hudson do Vale de Oliveira - IFRR Domingos Diletieri Carvalho - IFSertãoPE José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional Klemmerson Amariz Gomes	Manuel Rangel Borges Neto - IFSertãoPE Paulo Gustavo Serafim de Carvalho - UNIVASF Rafael Santos de Aquino - IFSertãoPE
Coordenadora da Editora IFSERTA OPE Jane Oliveira Perez	Leilyane Conceição de Souza Coelho – UPE Rosemary Barbosa de Melo – IFSertãoPE Rachel Perez Palha – UFPE
Créditos das Imagens da capa "Freepik"	Ricardo Tavares Martins - IFSertãoPE Eriverton da Silva Rodrigues – IFSertãoPE Cheila Nataly Galindo Bedor – UNIVASF
Diagramação de texto Jane Oliveira Perez	Luciana Nunes Cordeiro - IFSertãoPE
Fotos no corpo do livro:	Arquivos dos autores/ Cessão para organização da edição



CONTATO

REITORIA - Rua Aristarco Lopes, 240 –
Centro – CEP 56.302-100 – Petrolina-PE |
Fone: (87) 2101-2350 <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/editora>
E-mail: editora@ifsertaope.edu.br

MULHERES NEGRAS, EDUCAÇÃO, TRABALHO E LUTA POR DIREITOS: INTERFACES COM O SERVIÇO SOCIAL

Daniela Ferrugem
Loiva Mara de Oliveira Machado
Magali da Silva Almeida
(Organizadoras)

©2024 E-BOOK TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Os capítulos ou materiais publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.
Direito autoral do texto © 2024 Os autores
Direito autoral da edição © 2024 Editora IFSertãoPE
Publicação de acesso aberto por Editora IFSertãoPE.
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria.
Material de capa elaborado no 

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M956 Mulheres negras, educação, trabalho e luta por direito: interfaces com o serviço social / Daniela Ferrugem ; Loiva Mara de Oliveira ; Magali da Silva Almeida (Orgs.). - Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

PDF : 2,52 MB ; 225p.
Vários autores

ISBN: 978-65-89380-41-2

1. Antirracismo. 2. Feminismo. 3. Direitos das mulheres negras.
4. Educação. 5. Serviço social.

I. Ferrugem Daniela II. Machado, Loiva Mara de Oliveira. III Almeida, Magali da Silva.

CDD 301

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Ana Christina Bezerra CRB4-2311

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PARTE I	13
EDUCAÇÃO, TRABALHO, ANTIRRACISMO E SERVIÇO SOCIAL	
Capítulo 1	
E EU NÃO SOU ACADÊMICA? UM DIÁLOGO COM INTELLECTUAIS NEGRAS SOBRE SER/ESTAR NO MUNDO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	14
Laiane Gomes Santos	
Capítulo 2	
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM ALAGOAS	27
Andréa Giordanna Araujo da Silva	
Capítulo 3	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E PROMOCIONAL DE IGUALDADE RACIAL: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA	49
Rachel Gouveia Passos; Patricia Carlos Magno; Arthur Coutinho; Giselle Moraes; Malú Ribeiro Vale; Giulia Castro	
Capítulo 4	
SER NEGRA NA UNIVERSIDADE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NEGRAS DE SERVIÇO SOCIAL ACERCA DO RACISMO	67
Itamires Lima Santos Alcantara; Magali da Silva Almeida	
Capítulo 5	
EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA DOS/AS TRABALHADORES/AS NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	84
Josiane Naiara Fernandes da Silva; Loiva Mara de Oliveira Machado	
Capítulo 6	
ESCREVIVENDO A PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: NARRATIVAS DE PERCURSO DE UMA PESQUISADORA NEGRA	99
Daniela Ferrugem; Cíntia Marques da Rosa	
Capítulo 7	
VIVÊNCIA ACADÊMICA DAS ESTUDANTES NEGRAS DO SERVIÇO SOCIAL NA UFBA: CONEXÕES ENTRE RACISMO ESTRUTURAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO	112
Danielle Evelyn; Brasil de Jesus Magali da Silva Almeida	
PARTE II	
FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, FEMINISMOS E LUTA POR DIREITOS	127
Capítulo 8	128
FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, RACISMO E LUTAS ANTIRRACISTAS: A RESISTÊNCIA NEGRA NA CENA PÚBLICA	
Evelyn Melo da Silva; Lara Rodrigues Caputo; Leonardo Patrício Barros Marco; José de Oliveira Duarte	

Capítulo 9 PEDAGOGIA CRÍTICA FEMINISTA E ASSESSORIA POPULAR: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO INTERDISCIPLINAR DE TRABALHO E ASSESSORIA PARA MULHERES (GRITAM) Amanda Kovalczuk de Oliveira Garcia; Júlia Montanher Lucatto; Loiva Mara de Oliveira Machado	145
Capítulo 10 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E SEXISMO NA REALIDADE BRASILEIRA Eriane Martins Pacheco; Loiva Mara de Oliveira Machado	164
Capítulo 11 INTERSECCIONALIDADE E A MULHER NEGRA: DESAFIOS DA IGUALDADE DE GÊNERO Janaína Cordeiro	177
Capítulo 12 OS MOVIMENTOS DE MULHERES NEGRAS: UMA GIRA EPISTÊMICA PARA O SERVIÇO SOCIAL Priscila Lemos Lira	190
Capítulo 13 DE MÃOS DADAS COM MINHAS IRMÃS Paulina dos Santos Gonçalves; Karen Rodrigues da Silva; Vera Lúcia de Oliveira Brazil	214
ORGANIZADORAS	225

A obra “Mulheres negras, educação, trabalho e luta por direitos: interfaces com o Serviço Social” cuidadosamente organizada por nós, três mulheres negras doutoras e pesquisadoras, expressa o compromisso com a escrita coletiva, com a articulação de redes e produção de conhecimentos que possam ser sementeiras na construção de uma práxis antirracista em todos os recantos e territórios, com ênfase nos espaços de educação, trabalho e de luta por direitos na realidade brasileira.

O encontro profícuo que celebramos por meio da articulação entre Observatório de Racialidade e Interseccionalidade – ORI (UFBA) e AYA - Grupo de estudo, extensão e pesquisa em Serviço Social, Relações Sociais de Exploração/Opressão de Raça/Etnia e Gênero (UFRGS), com os demais grupos de pesquisa e coletivos que integram esta produção, vinculados à Universidade Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se constitui como uma encruzilhada de encontros, trocas, resistências e insurgências necessárias ao enfrentamento a todas as formas de exploração-opressão-dominação.

A organização desta obra marcada pelo sentido de vivência em Sankofa, que coloca em permanente movimento de (re)conexão o passado-presente-futuro nos possibilita uma mirada crítico-decolonial acerca da formação sócio histórica da realidade brasileira, com ênfase na educação, trabalho e luta por direitos, protagonizada pelas mulheres negras, no contexto de sociabilidade capitalista. Reconhecemos a conexão e articulação do conjunto dos capítulos que integram esta obra, considerando as particularidades e ênfases destacadas em cada texto. Também reconhecemos a pluralidade dos fundamentos que alicerçam os conteúdos, o compromisso e a responsabilidade de autoria de cada uma e de cada um das/os autoras e autores que contribuíram para esta construção, os quais se colocam num movimento de acolhida e debate de ideias no campo crítico, feminista, antirracista e anticapitalista.

Para melhor organização e encadeamento da reflexão proposta, o livro está organizado em duas partes. A primeira parte trata de temas voltados à EDUCAÇÃO, TRABALHO, ANTIRRACISMO E SERVIÇO SOCIAL e a segunda parte destaca a FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, FEMINISMOS E LUTA POR DIREITOS.

Na primeira parte, o primeiro capítulo **“E eu não sou acadêmica? um diálogo com intelectuais negras sobre ser/estar no mundo acadêmico-científico”**, de autoria de Laiane Gomes Santos, resgata o discurso proferido por Sojourner Truth, mulher preta, presente na Convenção de Mulheres na cidade de Akron em Ohio, Estados Unidos, que ergueu a voz e questionou se a sua condição de mulher preta era menos digna do que a das mulheres brancas presentes na Convenção. A ênfase ao feminismo negro presente nas intersecções e interrelações entre raça e gênero contemporaneamente inspiraram a autora ao questionamento: “E não sou acadêmica?”

O segundo capítulo **“A educação para as relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia em Alagoas”**, de autoria de Andréa Giordanna Araujo da Silva, destaca o estudo sobre a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia em Alagoas (2015-2020), com ênfase a modalidade presencial. As abordagens teóricas sobre racismo contribuíram para elucidar como se configuram as desigualdades de ordem econômica, política e cultural, considerando a realidade da população negra no Brasil. Daí a importância de priorizar estudos nesta área no âmbito da educação superior.

O tema da **“Extensão universitária em perspectiva antirracista e promocional de igualdade racial: sistematização de uma experiência”**, inscrita no terceiro capítulo, com autoria de Rachel Gouveia Passos, Patricia Carlos Magno, Arthur Coutinho, Giselle Moraes, Malú Ribeiro Vale e Giulia Castro, possibilita o compartilhamento de uma experiência de extensão universitária antirracista, enquanto medida de ação afirmativa, voltada ao combate à desigualdade racial e a promoção da igualdade. A ênfase está na oferta de Curso *on-line* realizado no contexto da pandemia de Covid-19. As/os autoras e autores analisaram as adversidades decorrentes desse tipo de oferta, considerando a democratização do acesso ao conhecimento e as parcerias institucionais públicas que possibilitaram viabilizar o curso de extensão totalmente gratuito, o qual obteve repercussão nacional e internacional.

O quarto capítulo **“Ser negra na universidade: percepções de estudantes negras de serviço social acerca do racismo”**, de autoria de Itamires Lima Santos Alcantara e Magali da Silva Almeida, socializa resultados de pesquisa realizada para a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, a qual possibilitou analisar a percepção de estudantes negras de Serviço Social, sobre o racismo na sociedade brasileira, em especial, em uma universidade pública da Região Nordeste. Os resultados indicam que as/os estudantes têm percepção sobre o racismo existente na sociedade e na universidade brasileira, e sobre as barreiras impostas ao acesso e permanência na educação superior, o que demanda aprofundamento desta pauta no âmbito da formação e exercício profissional em Serviço Social.

O tema da **“Extensão universitária em perspectiva antirracista e promocional de igualdade racial: sistematização de uma experiência”**, inscrita no terceiro capítulo, com autoria de Rachel Gouveia Passos, Patricia Carlos Magno, Arthur Coutinho, Giselle Moraes, Malú Ribeiro Vale e Giulia Castro, possibilita o compartilhamento de uma experiência de extensão universitária antirracista, enquanto medida de ação afirmativa, voltada ao combate à desigualdade racial e a promoção da igualdade. A ênfase está na oferta de Curso *on-line* realizado no contexto da pandemia de Covid-19. As(os) autoras e autores analisaram as adversidades decorrentes desse tipo de oferta, considerando a democratização do acesso ao conhecimento e as parcerias institucionais públicas que possibilitaram viabilizar o curso de extensão totalmente gratuito, o qual obteve repercussão nacional e internacional.

O quarto capítulo **“Ser negra na universidade: percepções de estudantes negras do curso de graduação de Serviço Social acerca do racismo”**, de autoria de Itamires Lima Santos Alcantara e Magali daSilva Almeida, socializa resultados de pesquisa realizada para a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, a qual possibilitou analisar a percepção de estudantes negras de Serviço Social, sobre o racismo na sociedade brasileira, em especial, em uma universidade pública da Região Nordeste. Os resultados indicam que as(os) estudantes têm percepção sobre o racismo existente na sociedade e na universidade brasileira, e sobre as barreiras impostas ao acesso e permanência na educação superior, o que demanda aprofundamento desta pauta no âmbito da formação e exercício profissional em Serviço Social

A reflexão sobre **“Educação permanente como estratégia de resistência dos/as trabalhadores/as no acolhimento institucional”**, de autoria de Josiane Naiara Fernandes da Silva e Loiva Mara de Oliveira Machado, constitui o quinto capítulo. O trabalho fundamentado no método do materialismo histórico-dialético socializa resultados de pesquisa sobre os processos de educação permanente desenvolvidos com trabalhadoras/es em espaços de acolhimento institucional, de crianças e adolescentes, voltados à Política de Assistência Social e como a educação permanente pode se constituir em estratégia coletiva de resistência frente a luta das/os trabalhadoras/es pela efetivação da política pública de assistência social.

O sexto capítulo intitulado **“Escrevendo a pós-graduação em Serviço Social”** de autoria de Daniela Ferrugem e Cíntia Marques da Rosa problematiza os desafios de acesso à universidade pública, considerando que a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) assegurou o direito mas não garantiu efetivamente o ingresso de pessoas negras, público em destaque nesta produção. O artigo enfatiza os sistemas de privilégios da branquitude e o lugar de

deslegitimação intelectual atribuído à mulher negra na academia, objetivando elucidar a luta por acesso e permanência de mulheres negras no espaço acadêmico.

O debate sobre **“Vivência acadêmica das estudantes negras o serviço social na UFBA: conexões entre racismo estrutural e sofrimento psíquico”**, de autoria de Danielle Evelyn Brasil de Jesus e Magali da Silva Almeida, integra o sétimo capítulo. Trata-se da socialização de resultados parciais de pesquisa qualitativa, com abordagem documental privilegiando a técnica de análise de documentos sensíveis, fundamentada em Thiesen (2012). A pesquisa foi realizada a partir da análise de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de estudantes negras do Curso de Serviço Social da UFBA e a partir de uma perspectiva crítica foi possível elucidar as relações entre racismo estrutural, gênero e sofrimento psíquico no âmbito do ensino superior.

A segunda parte desta obra é composta por cinco capítulos que têm como foco produções voltadas à **FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, FEMINISMOS E LUTA POR DIREITOS**.

O oitavo capítulo de autoria de Evelyn Melo da Silva, Lara Rodrigues Caputo, Leonardo Patrício Barros e Marco José de Oliveira Duarte trata da **“Formação social brasileira, racismo e lutas antirracistas: a resistência negra na cena pública”**. Esta produção elaborada a partir de revisão de literatura, objetiva produzir reflexões sobre resistência negra, considerando o racismo estrutural na formação social brasileira, com ênfase sobre o processo de colonização e de organização do trabalho e as estratégias de organização antirracistas engendradas pela população negra frente à exploração, expropriação, dominação, opressão e repressão presentes na forma de sociabilidade capitalista.

O debate sobre **“Pedagogia crítica feminista e assessoria popular: a experiência do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres (GRITAM)”**, de autoria de Amanda Kovalczuk de Oliveira Garcia, Júlia Montanher Lucatto e Loiva Mara de Oliveira Machado, constitui o nono capítulo. Busca-se elucidar contribuições de bell hooks¹ na área da pedagogia crítica e da teoria feminista. O trabalho inscrito numa perspectiva interseccional visa estabelecer um diálogo sobre a obra da autora e a experiência extensionista do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres (GRITAM), voltado à assessoria a mulheres cisgênero, transgênero e travestis em situação de violência de gênero e visa também contribuir para o exercício pedagógico crítico na extensão universitária.

¹Nesta obra será utilizado o pseudônimo adotado por bell hooks, com escrita do nome próprio em minúsculo em homenagem a sua bisavó.

O décimo capítulo intitulado **“Políticas públicas para as mulheres: estratégias de enfrentamento ao racismo e sexismo na realidade brasileira”** de autoria de Eriane Martins Pacheco e Loiva Mara de Oliveira Machado, apresenta o debate sobre a necessária efetividade das políticas públicas para as mulheres na realidade brasileira. Inscrito numa perspectiva crítica o trabalho visa elucidar a partir de uma abordagem racializada e generificada, os processos históricos e contradições presentes na realidade brasileira no que se refere às políticas públicas para as mulheres. Igualmente quer apreender os desafios frente à garantia de direitos dessas políticas, as lutas feministas e antirracistas e o fortalecimento de lutas coletivas.

O debate sobre **“Interseccionalidade e a mulher negra: desafios da igualdade de gênero”** de autoria de Janaína Cordeiro integra o décimo primeiro capítulo. A autora problematiza que as desigualdades de gênero e de raça são estruturais e conformam a discriminação no Brasil. Destaca que as formas de opressão e dominação estão interligadas, portanto, a abordagem interseccional se constitui um imperativo.

O décimo segundo capítulo de autoria de Priscila Lemos Lira instiga o debate sobre **“Os movimentos de mulheres negras: uma gira epistêmica para o serviço social”**. O trabalho publiciza resultados decorrentes do processo de pesquisa de pós-graduação sobre **“Movimentos de Mulheres Negras e o Serviço Social”**, onde é possível identificar a invisibilidade das lutas das mulheres negras para a construção da sociedade brasileira. O estudo ressalta a importância do debate sobre a questão racial e de gênero, de modo interseccional na formação de graduação e pós-graduação e no trabalho profissional de assistentes sociais.

“De mãos dadas com minhas irmãs”, de autoria de Paulina dos Santos Gonçalves, Karen Rodrigues da Silva e Vera Lúcia de Oliveira Brazil constitui o décimo terceiro capítulo, que objetiva um exercício reflexivo sobre a formação de profissionais negras e o tornar-se negra e o tornar-se negra no campo profissional e acadêmico.

Por meio de pesquisa (auto) biográfica as autoras buscam estabelecer um diálogo considerando vivências familiares e comunitárias, a literatura e música negra, em conexão com pensadoras e escritoras negras de modo a elucidar a emergência de práticas antirracistas.

A organização coletiva desta obra indubitavelmente possibilitou um debate entre diferentes áreas do conhecimento e sua contribuição para o Serviço Social. Esperamos que este diálogo traga mais inquietações do que verdades inquestionáveis, pois, entendemos que História sob a escrita feminista, antirracista e anticapitalista é o caminho para a construção de uma outra forma de sociabilidade sem exploração-opressão-dominação.

Boa leitura!

Outono de 2024!

Daniela Ferrugem (UFRGS)
Loiva Mara de Oliveira Machado (UFRGS)
Magali da Silva Almeida (UFBA)

PARTE I

EDUCAÇÃO, TRABALHO, ANTIRRACISMO E SERVIÇO SOCIAL

E EU NÃO SOU ACADÊMICA? UM DIÁLOGO COM INTELLECTUAIS NEGRAS SOBRE SER- ESTAR NO MUNDO ACADÊMICO-CIENTÍFICO

Laiane Gomes Santos²

Resumo: A inspiração para esse trabalho vem do discurso proferido por Sojourner Truth, uma mulher preta que viveu em sua carne os horrores da escravização estadunidense e ousou questionar se a sua vivência e experiências lhe tornava menos mulher, ou indigna de ter os mesmos direitos que todas as outras. Ao estabelecer comparações entre o tratamento dispensado às mulheres brancas e ao que ela recebia, Sojourner expôs as desigualdades que seriam analisadas pelo feminismo negro, ou seja, as intersecções e interrelações entre as opressões raciais e de gênero, mas que podem ser associadas a outras tantas formas de discriminação e preconceito, relativos à classe, idade, sexualidade, região etc. Inspirada no discurso “E não sou uma mulher?”, na crítica feminista e na teoria de intelectuais negras, procuro analisar o meu lugar na Universidade, enquanto preta e mestranda, e propor reflexões a partir do seguinte questionamento: E não sou acadêmica?

Palavras-Chave: Desigualdades; Pós-Graduação; Intelectuais Negras; Racismo; Sojourner Truth

Introdução

“Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.
(Angela Davis)
“Eles combinaram
de nos matar e nós combinamos de não morrer”.
(Conceição Evaristo)

A inspiração para esse trabalho vem de um discurso proferido no século XIX, por uma mulher preta, que viveu em sua carne os horrores da escravização estadunidense e depois de conquistar a sua liberdade tornou-se uma grande voz na luta abolicionista e pelos direitos das mulheres. Um discurso potente e que coloca em debate o tratamento diferenciado, às relações de alteridade, os olhares que um determinado corpo recebe, bem como a predeterminação do lugar que esse corpo deve ou não ocupar no mundo, visando tolher, limitar e em última instância apagar qualquer rastro que esse outro corpo traz consigo. Isso pode ocorrer pela via do impedimento mascarado ou concreto, ou pela via da destruição, deturpação ou não consideração das contribuições do outro.

² Licenciada em História (UFES), mestranda em Ciências Sociais (UFES) e bolsista FAPES/PROCAP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3217647404608877>. E-mail: laianegomes94@hotmail.com

O discurso ao qual me inspiro foi proferido por Sojourner Truth em 1851 nos EUA. Nascida numa cidade de Nova York, no ano de 1797, filha do casal James e Elizabeth Baumfree que juntos tiveram treze filhos, uma grande família escravizada e propriedade de um coronel chamado Hardenbergh. Sojourner Truth (quando nasceu recebeu o nome Isabella Baumfree) com aproximadamente 9 anos de idade foi vendida pela primeira vez, anos mais tarde e após a recusa da sua alforria prometida pelo atual senhor, optou por fugir a continuar escravizada. O seu direito à liberdade, no entanto, só foi alcançado em 1827, ano da aprovação da Lei de Emancipação do Estado de Nova York. (MOURA, 2009).

Em 1851 ocorreu uma convenção de mulheres na cidade de Akron em Ohio, Estados Unidos. Em determinado momento do evento, Sojourner que estava sentada na plateia pediu a palavra e, sozinha, se levantou contra as zombarias dos homens brancos presentes, que tumultuavam a reunião organizada por mulheres brancas pelo sufrágio (DAVIS, 2016). Potente, corajosa e ciente das violências e opressões que sentia, Sojourner era mais uma mulher preta vivendo num país escravista, erguido a partir da desumanização, objetificação, exploração e sexualização de corpos como o seu, e ousou perguntar aquilo que muitas de nós mulheres pretas pensamos: “E não sou uma mulher?”

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer (PINHO, 2014).³

³ Esta tradução do discurso de Sojourner Truth foi feita por Osmundo Pinho em janeiro de 2014 e encontra-se disponível no Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acessado em 23 de agosto de 2022.

Vemos evidenciado no discurso de Sojourner a presença da diferenciação e quão dicotômicas são as relações entre negros e brancos e homens e mulheres, vemos uma mulher preta expondo o sexismo e o racismo que sente e que não devem ser analisados separadamente, já que ambos lhe atingem violentamente, e por isso mesmo a sua luta por emancipação ocorre em duas frentes. Vemos nesse discurso a junção de aspectos da negritude com a feminilidade que juntos sustentam a luta pela emancipação, nesse caso de uma mulher preta e no acesso ao direito e igualdade de condições e oportunidades como qualquer outra mulher, como bem explica Angela Davis (2016):

Felizmente para as mulheres de Ohio, para o movimento de mulheres em geral – a quem o discurso de Sojourner Truth estabeleceu um espírito de luta militante – e para nós que, nos dias de hoje, ainda tiramos inspiração de suas palavras, Frances Dana Gage não sucumbiu à pressão racista de suas camaradas. Quando essa mulher negra se levantou para falar, sua resposta aos defensores da supremacia masculina também trazia uma profunda lição para as mulheres brancas. Ao repetir sua pergunta, “Não sou eu uma mulher?”, nada menos do que quatro vezes, ela expunha o viés de classe e o racismo do novo movimento de mulheres. Nem todas as mulheres eram brancas ou desfrutavam do conforto material da classe média e da burguesia. Sojourner Truth era negra – uma ex-escrava –, mas não era menos mulher do que qualquer uma de suas irmãs brancas na convenção. O fato de sua raça e de sua situação econômica serem diferentes daquelas das demais não anulava a sua condição de mulher. E, como mulher negra, sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média (DAVIS, 2016, p.73).

Sojourner Truth morreu em 26 de novembro de 1883, com cerca de 86 anos, na cidade de Battlecreek no Michigan. Essa grande ativista pelos direitos das pessoas negras e das mulheres, abolicionista, pregadora metodista e que vivenciou o horror da escravização durante trinta anos de sua vida, nos deixou um legado fecundo e representativo que reverbera nas lutas antirracistas e nos movimentos de mulheres, sobretudo para as feministas negras. Esse discurso é fundamental para se pensar as opressões que atingem nossos corpos por múltiplas direções e formas, demonstra quão imbricadas tais opressões estão, e que não é possível pensar em combater ou lutar contra uma e deixar de lado a outra. Esse discurso também afirma que o processo emancipatório dos grupos marginalizados e discriminados socialmente deve ser feito a partir da conjunção e coalizão de forças.

Pretende-se então neste trabalho dialogar com autoras e intelectuais do negras sobre o ser e o estar, sobre nosso lugar no mundo, sobre as estratégias que devemos adotar, sobre as posturas que devemos sustentar e sobre o fortalecimento necessário para continuarmos lutando e empoderamento outras de nós. O diálogo aqui proposto será feito com mulheres pretas que me ajudam a pensar o lugar que estou ocupando no mundo acadêmico e, dessa maneira, me fazem estar sempre vigilante e ter o olhar crítico para refletir, fortalecer e resistir

frente aos vários percalços e desvantagens que toda a estrutura racista e desigual desse país nos impõe. O fato de que sou uma mestranda preta, já define também que estou longe da ideia cristalizada socialmente de quais corpos se espera encontrar no mundo acadêmico, ou seja, homens brancos/mulheres brancas.

Estar num lugar feito para a branquitude

Devemos ter em perspectiva que as desigualdades presentes em nossa sociedade são graves, brutais, reais e históricas! Tais desigualdades fundam-se na invasão portuguesa do território que hoje chamamos de brasileiro, que ganhou tal nome justamente pela cobiça, exploração feroz e exportação da madeira da árvore pau-brasil, espécie nativa da mata atlântica brasileira. Essa árvore quase extinta na natureza se tornou uma raridade e poucas são as anciãs sobreviventes de toda a devastação dos homens brancos desde o momento em que as caravelas e naus portuguesas aqui aportaram no século XV, e que perduram até o momento exterminando seres humanos e ecossistemas.⁴

As desigualdades, assim como o racismo são estruturais e cumprem um papel estruturante no projeto de manutenção do abismo sócio racial que vivemos, que com o tempo só tem se alargado cada vez mais, sobretudo no âmbito educacional e econômico, e com isso o projeto colonial-predatório-genocida continua a todo o vapor. Ser um corpo preto e feminino no espaço acadêmico-científico, que como todos os outros espaços sociais não foram pensados para que corpos como o meu pudessem estar, é partir do entendimento de que a Universidade, ou melhor, o ensino superior e a educação formal foram organizados e projetados para a branquitude, para a conservação dos privilégios raciais, econômicos e políticos dos brancos, para que a pirâmide que hierarquiza a sociedade tendo os brancos no topo permaneça intacta. Isso se agrava, uma vez que é consolidada uma rede de solidariedade branca, ou aquilo que Cida Bento (2002) nomeia como o pacto narcísico da branquitude:

Tudo se passa como se houvesse um pacto entre brancos, aqui chamado de pacto narcísico, que implica na negação, no evitamento do problema com vistas a manutenção de privilégios raciais. O medo da perda desses privilégios, e o da responsabilização pelas desigualdades raciais constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. O negro é inventado como um “outro” inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior; e esse “outro” é visto como ameaçador. Alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambigüidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política dos negros, no universo social (BENTO, 2002, p.7).

⁴ Por isso é fundamental a divulgação de atitudes e do trabalho de preservação como a que a população de um assentamento localizado no município de Itamaraju-BA, realiza para manter viva uma árvore pau-brasil com mais de 600 anos. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/pau-brasil-com-mais-de-600-anos-e-descoberto-no-sul-da-bahia/>. Acessado em 10 de outubro de 2022.

A psicóloga Cida Bento, em sua obra *o pacto da branquitude* (2022), destina um capítulo para falar do campo de estudos sobre branquitude, dentre os trabalhos de autoras e autores citados ela traz os estudos realizado por Matthew Hughey, sobre conceitos como privilégio branco é prerrogativa branca, conceitos interessantes em nosso diálogo sobre estar num lugar feito para a branquitude.

Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude (BENTO, 2022, p.63-64).

Outro ponto fundamental que Cida Bento destaca em um capítulo próprio de sua obra é o Racismo institucional, forma de discriminação, desigualdades ou práticas preconceituosas no ambiente de instituições privadas ou públicas, como a universidade por exemplo, cujo alvo são pessoas racializadas. Desse modo a autora revela que

Em um ambiente em que todas as pessoas são brancas, elas se identificam umas com as outras e se veem como iguais, membros de um mesmo grupo. Essa presença exclusiva de brancos, aliás, faz parte da realidade da maioria das organizações públicas, privadas e da sociedade civil. Quando isso é rompido pela presença de uma pessoa negra, o grupo se sente ameaçado pelo “diferente”, que por ser na instituição ou no departamento a única pessoa negra, num país majoritariamente negro, expõe os pés de barro do “sistema meritocrático” (BENTO, 2022, p.73).

A autora complementa por fim também que:

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (BENTO, 2022, p. 78).

Assim, ser um corpo não branco, racialmente diferente daqueles que historicamente ocupam o espaço da academia, do ensino superior, das Universidades federais, é lidar com uma estrutura perfeitamente preparada, gerida, organizada por e para os brancos, é se sentir numa bolha, na qual você deve se sentir abençoada por ter conseguido atravessar, é ao mesmo tempo sentir o peso do racismo institucional, mas saber que estar nesse lugar não se deve a nenhuma dádiva, e sim pelo fato de que pretas e pretos que vieram antes, que se uniram durante anos nessa luta para perfurar essa bolha e garantir o acesso da população preta à educação superior. Ser esse corpo não branco é sentir o peso diário por estar pressionando a

estrutura vigente, é sentir dores, é adoecer física e psicologicamente, e muitas vezes não ter tempo de esperar as cicatrizes se curarem. Ser esse corpo “outro”, “inferior”, que foi e ainda é sistematicamente excluído dos espaços de poder, como o acadêmico-científico é ter que driblar os obstáculos, as desvantagens, e as situações prejudiciais que nos são colocadas e nos superar infinitamente, afinal a nós não resta outra escolha, não temos o direito de errar, de fracassar, de não ter a resposta, devemos nos doar cinco, dez, quinze vezes mais, e estar satisfeitos, alegres e gratos por sermos acadêmicas e estarmos na universidade.

Estar fora da *norma mítica*

Como uma negra lésbica, feminista, socialista de 49 anos, mãe de dois filhos, inclusive um menino, e membro de um casal interracial, em geral me vejo fazendo parte de algum grupo definido como outro, pervertido, inferior ou simplesmente errado. Em termos tradicionais, na sociedade americana, são os membros de grupos oprimidos e coisificados que devem se esforçar para conciliar a realidade de sua vida e a consciência de seu opressor. Para sobreviver, aqueles de nós para quem a opressão é tão americana quanto uma torta de maçã, sempre tiveram de permanecer vigilantes, conhecer a linguagem e as atitudes do opressor, chegando a adotá-las certas vezes para ter alguma ilusão de proteção. Sempre que surge a necessidade de alguma espécie de comunicação, aqueles que lucram com nossa opressão nos chamam para compartilhar com eles nosso conhecimento. Em outras palavras, cabe ao oprimido ensinar ao opressor seus erros. Eu sou responsável pela educação de professores que desprezam a cultura de meus filhos na escola. Nós, pessoas negras e do Terceiro Mundo, temos de educar pessoas brancas acerca de nossa humanidade. As mulheres têm de educar os homens. As lésbicas e os homens gays têm de educar o mundo heterossexual. Os opressores mantêm sua posição e fogem da responsabilidade por seus atos. Existe uma constante drenagem de energia que poderia ser mais bem usada em redefinir a nós mesmos e em criar cenários realistas para modificar o presente e construir o futuro. (LORDE, 2019, p. 229).

Audre Lorde, intelectual negra estadunidense de origem caribenha, grande escritora que deixou este mundo em 17 de novembro de 1992, é para mim e para muitas outras mulheres uma grande inspiração. Essa grande autora, cujos escritos tive acesso a pouco tempo, mas que muito tem me fortalecido e evidenciado que ter um posicionamento social e político e defendê-lo não é errado, ser uma militante e ativista pela luta dos seus direitos e daquelas que igualmente são prejudicados, discriminados e sistematicamente excluídos não te faz menos acadêmica, afinal imparcialidade e neutralidade não existem! Não se posicionar sobre algo, não omitir opinião e até se calar, já diz muito, afinal o silêncio por si só já pode dizer muitas coisas. Audre Lorde não deixou de se afirmar, e de evidenciar em seus escritos o seu corpo, a sua voz, suas experiências e vivências, que são fundamentais para poder analisar o mundo/contexto/realidade a qual ela estava inserida, que a ajudava a refletir sobre o seu lugar, sobre estar e ser quem era ela para poder criticar toda a formatação de mundo construída com o intuito de lhe impedir de acessar os seus direitos como cidadã, lhe segregar, excluir e violentar. Lorde (2019) traz o conceito de norma mítica, muito importante para a reflexão do ser/estar na sociedade, sobretudo no mundo acadêmico sendo um corpo “outro”.

Em algum lugar, no limiar da consciência, existe o que eu chamo de uma norma mítica, por meio da qual cada um de nós sabe, dentro do coração, que “esse não sou eu”. Na América, essa norma é comumente definida como branco, magro, macho, jovem, heterossexual, cristão e financeiramente estável. É com essa norma mítica que as armadilhas do poder existem dentro da sociedade. Aqueles de nós que estamos afastados desse poder geralmente identificamos uma maneira pela qual somos diferentes, e supomos que essa é a causa básica de toda opressão, esquecendo outras distorções em torno da diferença, algumas das quais nós mesmos podemos estar praticando. De modo geral, dentro do movimento das mulheres hoje, as mulheres brancas se concentram em sua opressão como mulheres e ignoram diferenças de raça, preferência sexual, classe e idade. Existe a falsa aparência de uma homogeneidade de experiência sob a capa da palavra irmandade que de fato não existe (LORDE, 2019, p. 230-231).

Diferenças de classe não reconhecidas privam as mulheres crivado também por desigualdades, hierarquias, um mundo em que poucos são beneficiados com privilégios herdados, isso desde a escolha do curso que vai.

Estar fora da Epistemologia

Patrícia Hill Collins (2018), nos diz o seguinte sobre epistemologia:

A epistemologia constitui uma teoria geral do conhecimento (Harding, 1987). Ela investiga padrões utilizados para avaliar o conhecimento ou o porquê de considerarmos algo como verdadeiro. Longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e por que o é. Por exemplo, muitos descendentes de Sally Hemings, uma mulher negra escravizada e colocada a serviço de Thomas Jefferson, insistiram inúmeras vezes que Jefferson era pai dos filhos de Hemings. A história defendida pelos descendentes afro-americanos de Jefferson foi ignorada em favor das versões encampadas por seus descendentes brancos. Os descendentes de Hemings eram sistematicamente desacreditados até finalmente terem sua versão comprovada por testes de DNA (COLLINS, 2018, p. 153-154).

Assim, é possível entendermos que a definição do que seria uma teoria geral de conhecimento, ou apenas para um conhecimento virar uma teoria, deve ser validada cientificamente, a partir de uma configuração pré-moldada que durante anos serviu para a academia, mas que produziu a falsa noção e tendência universalista, generalizante, sobretudo ao pensar sempre a partir de visões macroespaciais, que por excelência excluem e invisibilizam heterogeneidades, pluralidades e a diversidade. Essa epistemologia que se configurou como tradicional, e que vem sofrendo necessárias críticas através dos novos movimentos teóricos como os estudos feministas e decoloniais, que colocam em xeque essa ciência que durante muito tempo foi e ainda é ocidental, branca e eurocêntrica.

Vemos o quanto as “outras” epistemologias são vistas como não epistemologias, são consideradas subalternas, não tradicionais, estudos, e nunca teorias de conhecimento. Neste sentido, trazendo para a seara das intelectuais negras, cabe às estudantes, pesquisadoras, militantes e ativistas lutarem para a inclusão e discussão de textos na grade curricular, para sensibilizar os professores e professoras brancas sobre o seu interesse de conhecer outros teóricos e teóricas que são semelhantes a si mesmos, que também produzem conhecimento

acadêmico-científico, com rigor metodológico, mas que diferente dos tradicionais não são brancos.

A crítica feita à epistemologia “tradicional”, torna evidente a existência de outros caminhos que não o do universalismo euro-androcêntrico vigente no campo da produção de conhecimento, mas a possibilidade dos particularismos, de enxergar o mundo e admitir a parcialidade uma vez que se as desigualdades sociais já estão colocadas devemos ter uma nova forma de observar e analisar a complexidade de sujeitos, vozes e atores, que não seja pela homogeneização, generalização ou universalização. As novas epistemologias como a feminista negra e a decolonial possibilitam pensarmos em estratégias para a construção de um outro projeto de sociedade, onde haja novos olhares, agências e corpos, diversos e possíveis de existir e não apenas (re)existir!

A filósofa, intelectual e ativista Sueli Carneiro contribui brilhantemente ao debate sobre estar fora da epistemologia quando dialoga a partir de si própria, ao se colocar enquanto alvo daquilo que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos conceitua como epistemicídio, ou seja, o genocídio não apenas de povos vistos como diferentes pelos invasores europeus, mas também a tentativa de destruição do conhecimento e dos saberes que esses povos detinham:

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SANTOS, 1995, p. 328, apud CARNEIRO, 2005, p. 96).

Sueli Carneiro (2005) amplifica o debate, ao evocar questões vistas de dentro, a partir da sua vivência e experiência enquanto alvo do epistemicídio, como tantas e tantos de nós que fomos e somos expostos à dominação colonial-racista-europeia:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Ao dialogar com o conceito ampliando-o dessa forma, a filósofa aprofunda a crítica à toda uma estrutura formatada para invisibilizar, segregar e manter os corpos subjugados numa situação de completa deslegitimidade e desqualificação, e isso provoca muita dor e sofrimento. Uma vez que as limitações impostas a certos grupos sociais a terem acesso ao conhecimento, acaba provocando uma violência não física, mas destinada “ao controle de mentes e corações” (Carneiro, 2005, p. 97). O epistemicídio pode ser o gerador de transtornos mentais como ansiedade e depressão, e motivar atitudes extremas e graves como o suicídio, visto que para muitos de nós enquanto alvo da estrutura epistemicida, o problema é interior e individual - somos motivados propositalmente a pensar que o lugar que nos cabe é o da incapacidade ou da inferioridade de intelecto, caímos nas armadilha de não acreditarmos em nossas potências e com isso reduzimos a zero nossa autoestima -vivemos imersos numa constante cobrança e pressão de ser dez vezes mais e não temos o direito se quer a fracassar ou errar tamanha cobrança interna e externa, e ainda que tenhamos êxito ou sucesso o sentimento que fica não é o de comemoração, mas o de derrota, devido ao excesso de autocrítica e autojulgamento.

Por fim, Sueli Carneiro nos lembra o quanto a crítica feita a partir da subjetividade, experiência e vivência torna ainda mais válidas as construções teóricas, à medida que conferem um caráter complexo e profundo, camadas extras surgem e possibilita outros olhares ao analisar determinado fenômeno, como no caso do epistemicídio e sua raiz colonial que historicamente tem causado um sistemático apagamento, silenciamento e a invisibilidade de outros saberes e fazeres, bem como a desqualificação e deslegitimação de todo o conhecimento produzido por corpos de sujeitos que subvertem o “padrão científico/clássico/universal”.

Um ser interseccional

A socióloga Patrícia Hill Collins é novamente referenciada neste trabalho, agora para dialogar sobre o ser interseccional, sobre ser atravessada por variadas relações de poder e opressão. Eu enquanto mulher preta, pobre, periférica e nordestina sou um corpo atravessado por variadas formas de opressão seja de raça, classe, gênero, e região, portanto as lutas que tenho travado e o meu posicionamento político-social é articulado a partir da conjunção e da diversidade afinal seria impensável se eu atuasse por exemplo, apenas no combate à opressão de gênero e me esquivasse do combate ao racismo. Assim, Patricia Hill Collins, um dos expoentes da teoria crítica feminista contribui fortemente na discussão aqui proposta à medida

que juntamente com a também socióloga Sirma Bilge, nos explica sobre o conceito da interseccionalidade enquanto uma ferramenta de análise social.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS; BILGE, 2020, p. 16).

É importante destacar que nesse sentido, não há uma hierarquia de opressão, visto que os grupos minorizados, segregados, excluídos e silenciados partilham um mesmo lugar, são atingidos nas suas especificidades, mas todos são atingidos, por isso ao pensarmos num modelo de emancipação plena daqueles que historicamente sofrem desigualdades e são inferiorizados não é possível admitir que haja uma hierarquia de opressões, e nesse argumento me remeto novamente a Audre Lorde,

Por estar em todos esses grupos, aprendi que a opressão e a intolerância com o diferente existem em diversas formas, tamanhos, cores e sexualidades; e que, dentre aqueles de nós que têm o mesmo objetivo de libertação e de um futuro possível para as nossas crianças, não pode existir uma hierarquia de opressão. Eu aprendi que sexismo (a crença na superioridade inerente de um sexo sobre todos os outros e, assim, seu direito de dominar) e heterossexismo (a crença na superioridade inerente de uma forma de amar sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar) vêm, os dois, do mesmo lugar que o racismo – a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar (LORDE, 2019, p. 226).

Tendo tudo isso em perspectiva é necessário assumirmos a existência das heterogeneidades e particularidades, e que para combater a amplitude de opressões é primordial uma coalização de forças, corpos, agências e vozes múltiplas que partilham o às margens ou bordas, que foram e são sistematicamente silenciados e destituídos de direitos e da possibilidade de viver, de existir conforme a sua singularidade. A conquista da emancipação ampla parte da crítica e combate à universalidade e a homogeneização dos corpos e agências, e contempla as parcialidades, pois trata de falar de si, a partir de si e permitir aos outros, outras, outres falarem de si. Trata-se então de poder falar e saber que será ouvido, trata-se de uma conjunção de variados pontos de vista e de singularidades para conquistar uma emancipação que deve ser para todas, todos e todes, conforme Collins (2018) nos elucida

Sustentamos, outrossim, que aquelas ideias confirmadas como verdadeiras por afro-americanas, afro-americanos, lésbicas latinas, asiático-americanas, porto-riquenhos e outros grupos com seus pontos de vista distintos – com a utilização por cada grupo de abordagens epistemológicas constituidoras de seus posicionamentos singulares – tornam as verdades mais “objetivas”. Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha seu próprio

conhecimento parcial e situado. Porém, como cada grupo reconhece a parcialidade de sua verdade, o conhecimento é inacabado. Cada grupo torna-se capaz de considerar os pontos de vista de outros grupos sem renunciar à singularidade de seu próprio ponto de vista ou suprimir as perspectivas parciais de outros grupos. (...) A parcialidade, e não a universalidade, é a condição necessária para ser ouvido; os indivíduos e grupos que promovem conhecimentos sem reconhecer suas posições são considerados menos dignos de confiança do que aqueles que o fazem (COLLINS, 2018, p.183).

Considerações Finais

Se tivesse de resumir em uma palavra a situação que a população racializada enfrenta no Brasil, tal palavra seria privação. Num primeiro momento foram privados de humanidade e liberdade, depois privados de exercer a cidadania e por conseguinte ser considerados cidadãos, privados de aprender a ler e escrever, por não poder estudar lhes privaram a oportunidade de trabalhar em cargos que exigiam qualificação e especialização técnica, os mesmos cargos que garantem melhor remuneração, foram privados do direito a morar num lugar decente e às vezes privados também de ter sequer um teto sob as cabeças, muitos são privados de viver outros de nascer, e quando imerso nessa bolha de privações o sujeito opta em rompê-la através das vias “ilegais” ele é privado novamente, inicialmente do direito à defesa e presunção da inocência depois do controle sobre sua vida uma vez que esse sujeito se torna mais um institucionalizado e por fim é privado da liberdade. E se tratando de ser mulher preta as privações são duplicadas, e vemos que as perguntas feitas por Gonzales (1984, p.238) ainda são muito atuais

(...) Por que vivem dizendo prá gente se pôr no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados?

Entendendo todas essas questões e inserida no meio acadêmico, enquanto mestrande preta, pobre, periférica, nordestina e cotista, é impossível não me envolver ou me afetar, é impossível não me posicionar, omitir o meu posicionamento político-social naquilo que produzo. É impossível não pensar em mim mesma antes de estudar ou pesquisar qualquer outro ser. Esse é um compromisso que assumi e não consigo me desvincular, um compromisso de não produzir mais violências e rastros de morte, silenciamento, exclusão e apagamento. Essa é a agência que eu posso oferecer aos que não puderam contar a sua história, mas me possibilitaram estar onde estou para contá-la. Estar na universidade, ocupar o lugar de mestrande é a minha forma de produzir colocando outros de mim, e tantos e tantas sujeitos antes vistos como apenas objeto e não como agentes construtores de saberes e fazeres que por não serem brancos e europeus.

Ao construir esse trabalho a partir do famoso discurso de Sojourner Truth, eu reivindico o meu direito a estar no ambiente acadêmico-científico, na universidade e sobretudo na pós-graduação. Afirmo assim como ela fez que apesar de toda a estrutura desigual e segregadora, eu sou acadêmica, e luta para que esse espaço seja inclusivo e diverso, para ser acolhida dentro das minhas particularidades, a partir do ponto de vista das heterogeneidades, e que as diferenças sejam possíveis de existir.

Por isso pensar e dialogar com intelectuais negras, e estabelecer um diálogo com elas como fiz nesse trabalho é a tentativa de construir meios para a trajetória dentro e fora da academia, afinal muitas dessas mulheres referenciadas aqui, foram e são divulgadas e ventiladas a partir da rede de afirmação preta, ou seja, nós por nós, o conhecimento partilhado entre nós que é fundamental, e demonstra a luta feroz que temos travado contra o racismo institucional e o epistemicídio aqui tratado. Estar no espaço acadêmico é travar lutas diárias e constantes contra o privilégio branco, afinal esse é um dos ambientes visto como exclusivo da branquitude, e onde um corpo não branco causa muito incômodo, afinal nós “diferentes” somos a ameaça aos que se sentem detentores exclusivos de todos os direitos e privilégios.

O meu corpo ao estar no espaço acadêmico-científico coloca outros de mim, coloca os que morreram para eu estar, os que lutaram para eu estar e sobretudo os que ainda estão assim como eu. Ser uma preta acadêmica é ter a noção dos debates que carrego por apenas ocupar o espaço que ocupo, pela representatividade que ofereço apesar dos múltiplos obstáculos que encontro por não fazer parte daquilo que Audre Lorde (2019) chama de “norma mítica”, tenho a ciência de quem sou ou não sou para aqueles que me veem e acham que eu sou apenas aquilo que veem.

Sei que causo incômodo e que tal é fundamental para rompermos a estrutura desigual em que vivemos e da urgência em transpor e subvertê-la, e para isso a minha prática, a minha voz, a minha escrita, as minhas produções enquanto acadêmica são imprescindíveis, mas não só, é necessário que muitas outras, outros e outres estejam juntos, afinal a luta por emancipação é coletiva e perpassa múltiplos corpos, agências, humanos e não humanos. Assim a interseccionalidade perpassa todo o trabalho e desde o início foi de maneiras variadas assunto tratado e dialogado com Sojourner Truth, Angela Davis, Cida Bento, Audre Lorde, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, para pensar o meu lugar e de tantas como eu que estão no espaço acadêmico-científico, tanto na graduação quanto da pós-graduação, sobre estar num lugar feito para a branquitude, sobre estar fora da norma mítica, sobre estar fora da epistemologia e sobre ser um ser interseccional, sobre ser e estar nesse espaço e viver se questionando e (re) afirmando, afinal, e eu não sou acadêmica?

Referências Bibliográficas

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

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

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. “Epistemologia feminista negra”. *In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado -Torres, Ramón Grosfoguel (Orgs). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades), p.152-188.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALES. Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje,* Anpocs, 1984, p. 223-244

LORDE, Audre. “Não existe hierarquia de opressão”. *In: Pensamento feminista: conceitos fundamentais/Audre Lorde [et al.]; organização Heloisa Buarque de Hollanda.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 226-227.

LORDE, Audre. “Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença”. *In: Pensamento feminista: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.]; organização Heloisa Buarque de Hollanda.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p.229-238.

MENEGASSI, Duda. Pau-brasil com mais de 600 anos é descoberto no sul da Bahia. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/pau-brasil-com-mais-de-600-anos-e-descoberto-no-sul-da-bahia/>. Acessado em: 10 de outubro de 2022.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. Sojourner Truth. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/#>. Acessado em: 23 de agosto de 2022.

PINHO, Osmundo. E não sou uma mulher? Sojourner Truth. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acessado em: 23 de agosto de 2022.

WIKIPÉDIA. Ain't I a Woman? Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ain%27t_I_a_Woman%3F. Acessado em: 23 de agosto de 2022.

WIKIQUOTE. Sojourner Truth. Disponível em: https://pt.wikiquote.org/wiki/Sojourner_Truth. Acessado em: 23 de agosto de 2022.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM ALAGOAS

Andréa Giordanna Araujo da Silva⁵

Resumo: O estudo aborda a inserção da discussão da Educação para as Relações Étnico-Racial nos cursos de Pedagogia em Alagoas (2015-2020), com particular atenção à matriz curricular do curso de Pedagogia, da modalidade presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa documental utilizou-se de estudos, com abordagens teóricas distintas sobre o racismo, como referências políticas que possibilitaram a compreensão das desigualdades econômicas, políticas e culturais relacionadas à questão dos negros no Brasil e da necessidade da educação para as relações étnico-racial na formação inicial de professores (as). Observou-se a importância dos dispositivos legais para indução da abordagem da temática na educação superior.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Educação para as Relações Étnico-Racial. Curso de Pedagogia.

Introdução

Em 2015, foi publicada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Conselho Nacional de Educação, 2015) e apresentou a “valorização da diversidade étnico-racial” como um dos eixos estruturais e imperativos à formação de professores. Assim, no artigo 13, instituiu-se que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas** (Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 11).

A Resolução, seguindo as determinações da Lei nº 10.639/2003, constituiu-se como instrumento oficial capaz de induzir o tratamento da temática como objeto de estudo com tratamento sistemático e objetivado nas IES, públicas e privadas, confrontando, em alguma

⁵ Doutora em Educação. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3924698852145134>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5907-2856>. E-mail: andrea.giordanna@cedu.ufal.br

medida, a hegemonia do pensamento eurocêntrico no ensino e na produção do conhecimento e das práticas acadêmicas e, ainda, provocando a reflexão sobre a necessidade do reconhecimento da diversidade como ação política necessária à vivência de práticas que se ajuíze democráticas e antirracistas no âmbito da educação superior.

Por conseguinte, o estudo aborda a inserção da discussão da Educação para as Relações Étnico-Racial nos cursos de Pedagogia em Alagoas, com particular atenção à matriz curricular do curso de Pedagogia, da modalidade presencial, da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa documental utilizou-se de estudos, com abordagens teóricas distintas sobre o racismo, como referências políticas que possibilitaram a compreensão das desigualdades econômicas, políticas e culturais relacionadas à questão dos negros no Brasil e da necessidade da educação para as relações étnico-racial na formação inicial de professores (as).

Como procedimento de investigação, coletou-se dados nos currículos formais dos cursos de Pedagogia, nas modalidades presencial e à distância, de 20⁶ instituições de ensino superior (IES) que ofertam o curso em Alagoas. A coleta de dados foi realizada nos sites institucionais das IES.

Embora tenham sido identificadas ações de extensão e de pesquisa relacionadas à questão proposta neste estudo, não foi possível identificar se a realização delas estava diretamente associada ao curso de Pedagogia, precisaríamos, portanto, ampliar nossos procedimentos metodológicos e de análise para obter essa resposta. Por conseguinte, os dados parcialmente elencados sobre as práticas de extensão e de pesquisa nos cursos de Pedagogia não serão apresentados neste texto, mas serviram para ampliar nosso olhar sobre o tratamento da questão estudada no âmbito do ensino superior em Alagoas e para nos motivar a realizar estudos futuros objetivados a tratar destes aspectos estruturais da formação na educação superior. Assim, tomaremos como objeto de análise, as propostas formais para o ensino, ou seja, as disciplinas obrigatórias e eletivas dos programas curriculares das IES atuantes em Alagoas.

No caso específico da UFAL, devido à inexistência de estudos particularizados sobre a temática em Alagoas⁷, a minha experiência profissional⁸ também será considerada para relatar os processos de inclusão da discussão sobre as relações étnico-raciais como objeto de

⁶ Encontramos em nossas pesquisas virtuais um total de 42 instituições que ofertam o curso de Pedagogia em Alagoas.

⁷ Existem alguns estudos que discutem as cotas raciais na UFAL e na EJA (SILVA, 2014, NEVES, 2010).

⁸ Ingressei como professora efetiva, e com dedicação exclusiva, no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL no ano de 2012.

estudo no âmbito do ensino, no período de reformulação do currículo formal do curso presencial de Pedagogia (2013-2020), do Centro de Educação da UFAL, do campus A. C. Simões.

As instituições de IES em Alagoas e o tratamento da diversidade cultural e étnica

As formas de manifestação política, econômica e cultural do racismo têm sido objeto de estudo de diferentes pesquisadores e pesquisadoras (Carneiro, 2021, Fernandes, hooks, 2017; Moreira, 2019, Almeida, 2019, Ribeiro, 2017, 2018, Souza, 2021⁹), no campo educacional, os estudos de Abdias do Nascimento (2019) e Nilma Lino Gomes (2005, 2017) são importantes reflexões para compreender a importância da criação de políticas educacionais e de práticas pedagógicas antirracistas no Brasil.

As promulgações da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2020), das Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) e do Estatuto de Igualdade Racial (Brasil, 2010) são marcos legais da luta antirracista no interior da sociedade e das escolas no Brasil e possibilitaram a formulação e a implantação da Resolução 2, de julho de 2015 (Brasil, 2015), que induziu a transformação dos currículos dos cursos de formação de professores (as), caracterizando-se como avanço político e instrumento de disputa por poder e pelo exercício de direitos em âmbito universitário; uma estratégia de promoção de justiça social por meio do currículo (Santomé, 2013).

Acredita-se que o dispositivo oficial foi o principal indutor do tratamento da diversidade étnico-racial e cultural, na formação inicial e continuada de professores(as), como conteúdo político e princípio ético-profissional nos cursos de Pedagogia ofertados em Alagoas. Assim, tomam-se os componentes curriculares, descritos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (ou no programa de disciplinas), ofertados por diferentes instituições em Alagoas, como documentos de análise deste estudo.

Devido à dificuldade de acesso a informações mais detalhadas sobre a oferta do curso de Pedagogia nas instituições privadas, mais especificamente os cursos ofertados na modalidade EAD, restringindo-nos a realizar um trabalho de exposição geral das tipologias de disciplinas que parecem ter por objetivo realizar discussões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia.

⁹ Na obra “Como o racismo criou o Brasil”, Jessé Souza apresenta uma perspectiva histórica diferente dos demais autores e autoras citados para a manifestação do racismo no Brasil, mas, também, busca nas práticas sociais (moral) e na história os sentidos políticos do racismo.

A imprecisão na abordagem do assunto deriva do fato de não encontrarmos, nos sites institucionais das instituições pesquisadas, documentos que descrevessem as ementas e as referências bibliográficas das disciplinas relacionadas à temática deste estudo¹⁰.

Quadro 1 – Abordagem das relações étnico-racial nas disciplinas do Curso de Pedagogia das IES Públicas em Alagoas (2020).

Categoria Administrativa	PÚBLICA		
IES	Campus e Polos (municípios)	Modalidades de Ensino	Disciplina
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Campus Maceió Arapiraca ¹¹ Delmiro Gouveia	Presencial	Delmiro Gouveia - C. Serão Educação e Relações Étnico- Raciais - Obr.
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Polos Maceió Olho D'água das Flores Palmeira dos Índios Santana do Ipanema São José da Laje	EAD	Informação Não Disponível
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL	Campus Arapiraca Santana do Ipanema Palmeira dos Índios União dos Palmares	Presencial	Não existe.

Fonte: autora (2020)

¹⁰ As instituições pesquisadas disponibilizavam o link para inscrição nos cursos, pagamento da matrícula e envio de documentos pessoais, porém encontramos apenas informações parciais sobre as disciplinas e demais componentes curriculares estruturais do projeto pedagógico do curso de pedagogia.

¹¹ UFAL. Pedagogia: Presencial. Arapiraca, Campus Arapiraca, 2020. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@detalhe?id=3047>. Acessado em: 25 jul. 2020.

Quadro 2 – Abordagem das relações étnico-racial nas disciplinas do Curso de Pedagogia das IES Privadas em Alagoas (2020)

Categoria Administrativa	PRIVADA		
IES	Disciplina	Modalidade	Polos/Campus
CESMAC	Estudos Culturais e Meio Ambientes (80h)	EAD	Maceió, Palmeira dos Índios, Arapiraca, Delmiro Gouveia
CESMAC	Diversidade Étnica na Contemporaneidade 2 períodos (60h). Pluralidade Cultural e Religiosa 5 períodos ¹² (40h).	Presencial	Maceió
Faculdade Raimundo Marinho	Saberes e Metodologias do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (30h) Educação e Diversidade Étnico- Racial (60h). Educação e Pluralismo Religioso (30h)	Presencial	Maceió e Penedo
Faculdade da Cidade de Maceió – FACIMA	Relações Étnico-Raciais no Brasil (30 h)	Presencial EAD (UNIP)	Maceió
Estácio	Educação, Cultura e Diversidade	Presencial /EAD /Flex	Maceió , Arapiraca, Coruripe, Penedo, São José da Tapera
Faculdade de Administração e Negócios – FAN (FGV).	A matriz não está disponível.	Presencial	Maceió
Faculdade Maurício de Nassau – Uninassau	Educação das Relações Étnicos- Raciais (60h)¹³	Presencial/ Semipresencial e EAD	Maceió , Atalaia, Coruripe, Arapiraca Delmiro Gouveia, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Viçosa

¹² O Curso de Pedagogia do Cesmac na modalidade presencial é oferecido com 8 períodos.

¹³ Ementa da Disciplina “**Educação das Relações Étnicos-Raciais**”: “Introdução à Educação Étnico- Racial. Fundamentos legais para Educação das Relações Étnico-raciais. Histórias, culturas e sociedades africanas. O negro na sociedade brasileira. Literatura africana e afro-brasileira. Relações raciais no Brasil com recorte racial. Contribuições da matriz africana nas artes brasileiras. Resistência negra no Brasil. Literatura africana e afro-brasileira. Arte e cultura africana e afro-brasileira. Culturas indígenas no Brasil. Metodologia de Ensino em Educação para as relações étnico-raciais. Raça, currículo e práxis pedagógica. Atividades de campo” (UNINASSAU, 2020).

Centro Universitário Internacional - UNINTER	Estudo das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (56h)	EAD	Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios, Maribondo, Junqueiro, Teotônio Vilela
Centro Universitário Mário Pontes Jucá – FAT- UMJ	Educação e Diversidade Étnico Racial (30h) – Eletiva	Presencial	Maceió
Pitágoras	Informações sobre BNCC¹⁴.	Presencial/EAD/Semipresencial	Maceió
Universidade Paulista- UNIP	Relações Étnico- Raciais no Brasil (60h)	EAD	Maceió
Centro Universitário Tiradentes – UNIT	Educação e Interculturalidade (80h) (7 períodos). Cultura Afro-Brasileira e Indígena (40h) (8 períodos).	EAD e Semipresencial ¹⁵	Maceió e Arapiraca
Faculdades Integradas Norte do Paraná – UNOPAR	Educação e Diversidade (60)¹⁶	EAD	Arapiraca, Palmeira dos Índios, Girau do Ponciano, Santana do Ipanema, Campo Alegre, Olho D’Água das Flores, São Sebastião, Boca da Mata, Teotônio Vilela, União dos Palmares, Murici, Rio Largo, Penedo, Coruripe, Marechal Deodoro, Porto Calvo, Maceió, Maragogi
Centro Universitário FAM – FAM	Antropologia: Identidade e Diversidade	EAD	Maceió
Faculdade UNYLEYA	Educação e Diversidade Cultural	EAD	Maceió
Anhanguera	Não estava disponível para consulta pública no site da instituição.	EAD	Maceió e Arapiraca
Universidade Paulista - UNIP	Matriz Curricular Não Identificada	EAD	Maceió

¹⁴ Matriz curricular não disponível. Apenas existe um anúncio sobre a BNCC como fundamento do curso.

¹⁵ A curso semipresencial oferta uma aula presencial por semana e tem um valor maior de mensalidade, tem um custo quase de 50% superior ao totalmente on-line.

¹⁶ O documento do curso apresenta uma descrição da disciplina, mas sem as referências.

Faculdade Católica Paulista – UCA	Matriz Curricular Não Identificada	EAD	Maceió
Faculdade de Maceió - FAMA ¹⁷	O site não contém informações sobre o curso.	EAD	Maceió

Fonte: Sites Institucionais das IES. Sistematizado pela autora (2020).

Uma questão que merece atenção é o fato de as instituições não identificarem publicamente o corpo docente do curso de Pedagogia. Em apenas três IES: UNEAL, UFAL, UNINASSAU encontramos a descrição da composição do corpo de professores do curso de Pedagogia, porém apenas a UFAL¹⁸, no curso presencial do Campus A. C. Simões (Maceió), apresenta o nome dos professores associados às práticas das disciplinas ou atividade específica relacionada à temática deste estudo ou qualquer outra disciplina acadêmica.

Essa é uma informação importante porque, na educação superior, a pesquisa é um dos condicionantes ao trabalho docente, sendo assim, espera-se que os professores e as professoras, cujas pesquisas tratem de argumentos teóricos e problemáticas associadas ao conteúdo das disciplinas do currículo acadêmico, estejam mais qualificados (as) para lecionar os conteúdos descritos nas ementas dos componentes curriculares e colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas e com a apropriação de conhecimentos indicados à formação profissional.

O Curso de Pedagogia da UFAL

O curso de Pedagogia presencial da UFAL é ofertado em três campi: A. C. Simões (Maceió), Arapiraca e Sertão (Delmiro Gouveia). Iremos analisar as matrizes curriculares do curso presencial do Campus A. C. Simões (2006, 2019, 2020) e do curso na modalidade EAD, que tem um único currículo oficial para todos os polos (2006).

¹⁷ FAMA. Pedagogia. 2020. Disponível em: < <https://famaalagoas.edu.br/pedagogia/> >. Acessado em: 26 jul. 2020.

¹⁸ CENTRO DE EDUCAÇÃO. Pedagogia: Oferta 2019.1, versão final. Maceió. CEDU- UFAL, 2019. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/graduacao/pedagogia/oferta-academica/2019.1/view>>. Acessado em: 23 jul. 2020.

Para abordagem da Educação para as Relações Étnico-racial no Curso de Pedagogia da UFAL serão analisados 4 documentos, os Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UFAL (PPC) publicados em 2006 (modalidades presenciais e a distância) e os que estavam em processo de reestruturação da escrita (2016-2020), da modalidade a distância e presencial¹⁹.

Na versão do PPC de 2006 (modalidade presencial), encontramos a identificação da diversidade étnico-racial como aspecto da realidade social brasileira e alagoana, que deveria ser objeto de reconhecimento político do egresso do curso: “consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” [...] (UFAL, 2006, grifo nosso).

Assim, na formatação do 2006, a disciplina “Educação e Diversidade Étnico-Racial, com 40 horas de atividades, 30 horas de formação teórica e 10 horas de atividades práticas, apresentava-se como cadeira eletiva dos cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. É importante salientar que, naquele momento histórico, o Professor Moises de Melo Santana, ex-diretor do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros – NEAB- UFAL (2001-2006), era professor efetivo do CEDU-UFAL²⁰.

Por conseguinte, encontramos a menção ao tratamento das relações étnico-raciais nas disciplinas descritas a seguir.

¹⁹ Nossa discussão não levará em consideração as reformulações impostas aos cursos e instituições de ensino superior pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (CNE, 2019).

²⁰ Em 2019, encontramos na sala 218 do Centro de Educação um conjunto de cadernos de ex-alunos da disciplina ERER, lecionada pelo professor citado, porém não foi possível a preservação e análise do material, que foi descartado por falta de espaço físico na instituição para guarda e preservação dos documentos.

Quadro 3 – Abordagem das relações étnico-racial nas disciplinas do Curso de Pedagogia da UFAL (2006).

MODALIDADE PRESENCIAL			
Disciplina	Ementa	Referências Formais da Disciplina	C/H
<p>Fundamentos Antropológicos da Educação</p> <p>(Disciplina Obrigatória)</p>	<p>Introdução aos estudos Antropológicos da Educação, suas relações com a sociedade, suas dimensões étnico-raciais e culturais, acompanhando as tendências teórico – metodológicas contemporâneas.</p>	<p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1984.</p> <p>LAPLATINE, François. Aprender Antropologia. 8 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: Schwarcz, Lilia Moritz, REIS, Leticia de Souza (orgs.) Negras Imagens. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.</p> <p>ROCHA, Everardo P. Guimarães. O que é etnocentrismo. 10 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos, n. 124).</p>	40h
<p>Educação Diversidade Étnico-Racial</p> <p>(Disciplina Eletiva)</p>	<p>Estudo da formação sociocultural da sociedade brasileira e, particularmente, da sociedade alagoana, perpassando a instituição escolar enquanto espaço de relações étnico-raciais em permanente socialização e a reconceitualização do currículo escolar, introduzindo culturas e histórias que estiveram à margem do processo escolar.</p>	<p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.</p> <p>BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como Cultura. Campinas, SP: Mercado de letras: 2002.</p> <p>CANDAU, Vera Maria (org.) Magistério construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.</p> <p>CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras palavras. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983</p> <p>ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). Raça e diversidade São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado. 1ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998</p>	40h
<p>Fundamentos Antropológicos da Educação</p>	<p>Introdução aos Estudos Antropológicos da Educação. Análise da relação Educação, Cultura e Sociedade.</p> <p>Estudo da escola enquanto espaço sociocultural. Estudo das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Análise das tendências teórico-metodológicas no campo do multiculturalismo e da interculturalidade na educação.</p>	<p>BRANDÃO, C. R. et al. A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1984.</p> <p>CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.</p> <p>DAMATTA, R. O que faz o Brasil, Brasil? 6 ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1993.</p> <p>DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.</p> <p>FÁVERO, Osmar (Org.) Cultura popular Educação popular: Memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.</p> <p>FEIJÓ, Martin Cezar. O que é política cultural. São Paulo: Brasiliense, 1983.</p> <p>GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.</p> <p>GOMES, Roberto. Crítica da razão tupiniquim. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.</p> <p>LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia. 8 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. 3 ed., Lisboa:</p>	

		<p>Presença, 1980.</p> <p>MUNANGA, K. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: Schwarcz, Lilia Moritz, REIS, Leticia de Souza (orgs.) Negras Imagens. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.</p> <p>MUNANGA, K. O antirracismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.</p> <p>MUNANGA, K. As facetas do racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). Raça e diversidade São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.</p> <p>ROCHA, E. P. G. O que é etnocentrismo. 10 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>MCLAREN, P. Pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.</p> <p>_____. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>ORLANDI, E. P. Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez e Ed. da Unicamp, 1990. ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>PEREIRA, C. A. M. O que é contracultura. São Paulo, Brasiliense, 1983.</p> <p>RIBEIRO, D. As américas e a civilização: Formação Histórica e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1983.</p> <p>SANTOS, J. L. dos. O que é cultura. 14 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.</p>	
--	--	---	--

Fonte: autora (2020)

Na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL, na modalidade a distância, a quantidade de referências da disciplina “**Fundamentos Antropológicos da Educação**” é ampliada, porém a disciplina “**Educação e Diversidade Étnico-Racial**” não aparece no corpo do texto.

Se considerarmos os relatos das professoras e dos professores do CEDU, podemos afirmar que, de forma sazonal²¹, outras práticas com temáticas relacionadas à história, cultura e educação dos negros e indígenas brasileiros têm sido desenvolvidas, no interior de algumas disciplinas²², visando o cumprimento das Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008).

Ainda, como ação de formação continuada, no período de 2013-2014, o CEDU-UFAL oferta, na modalidade a distância e em nível de aperfeiçoamento, o curso de Educação para Relações Étnico-Raciais. Professores e militantes sociais participaram da ação de extensão²³. Ainda, no Campus Sertão (Delmiro Gouveia) é ofertado o curso de Especialização Educação Étnico e Racial.

O curso de Pedagogia da UFAL, da modalidade presencial (Maceió), tem realizado o processo de reformulação de sua matriz curricular desde 2013. Neste processo, foram realizados tanto fóruns de discussão com os estudantes, com os professores e estudantes, quanto reuniões do Núcleo de Desenvolvimento Estruturante do Curso de Pedagogia (NDE)²⁴ e reuniões do colegiado do Curso de Pedagogia e consultas aos setores de ensino²⁵, quanto atualização e criação de disciplinas (2013-2020). Essas ações tiveram como finalidade a sistematização das reflexões realizadas com os estudantes, com o corpo docente e com os setores de ensino para reescrita do Projeto Político do Curso de Pedagogia. As reformulações escritas têm sido realizadas desde 2016, a nova matriz começou a ser implantada em 2019, mas voltou a ser reformulada em 2020, devido à publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Conselho Nacional de Educação, 2019).

²¹ Em muitos casos, a discussão de conteúdos transversais nas disciplinas depende da posição política assumida pelo docente e de sua capacidade técnico-acadêmica para abordar alguns temas específicos.

²² Nas disciplinas História da Educação de Alagoas (2019) e Saberes e Metodologias do Ensino de História I e II (2012-2019), a temática diversidade étnico-racial tem sido abordada de forma transversal. Estas são disciplinas ministradas pela autora destes textos e a afirmativa faz referência ao trabalho desenvolvido por ela.

²³ Para ampliar o acesso à formação pelos professores com nível médio de formação (curso de normal médio) e dos militantes sociais, o curso exigia como formação mínima o certificado do ensino médio para realização da matrícula.

²⁴ A autora deste texto participou do NDE do curso de pedagogia (presencial) do Centro de Educação da UFAL, no período de 2018-2021.

²⁵ Os setores de ensino do Centro de Educação da UFAL foram organizados como espaços de discussão pedagógica relacionados às disciplinas ofertadas às licenciaturas e aos eixos de atuação dos pesquisadores: educação infantil, estágio, ensino de ciências humanas etc.

É importante informar que os cursos de Pedagogia da UFAL, nas modalidades presencial e a distância, têm coordenações distintas e processos diferentes de contratação de professores. No curso presencial, os professores são contratados para o trabalho permanente ou são temporários, professores substitutos, que assumem o trabalho do professor efetivo, em caso de afastamento do docente por questões profissionais (realizar curso de qualificação ou assumir outra função na esfera pública) ou de saúde. No caso do curso a distância, até 2015, os professores do curso presencial eram também os professores do curso a distância e recebiam uma bolsa para realizar esse trabalho (extra). Esses professores eram acompanhados por tutores que realizavam uma seleção pública por meio de edital. Desde 2015/2016, a UFAL, assim como outras instituições federais, foi compelida, por determinação do Ministério de Educação, a realizar um processo seletivo amplo para contratação de professores (as) e tutores (as) para o curso a distância. Assim, alguns professores e algumas professoras, que se submeteram a seleção interna, continuaram no quadro de professores dos cursos à distância da UFAL. Os professores externos e os tutores também foram vinculados às práticas de ensino como bolsistas e não têm vínculo empregatício com a instituição. Existia, com a presença dos professores do ensino presencial no ensino a distância, uma tentativa de garantir a realização do trabalho com qualidade semelhante nas duas modalidades do curso.

Considerando que as palavras podem se apresentar, em um texto específico, como interdiscursos, ou seja, têm seus sentidos e significados produzidos somente quando relacionadas a um conjunto de ideias pré-existentes (Pêcheux, 2009), observamos que a utilização dos termos raça e étnico-racial, como conceitos ou categorias de análise, nos projetos político-pedagógicos, podem induzir o tratamento teórico, crítico e não estereotipado das questões diretamente relacionadas ao racismo no Brasil. Isto implica acessar produções de autores e autoras que não seguem a perspectiva etnocêntrica, patriarcal e universalista no processo de elaboração dos estudos científicos e no desenvolvimento das práticas pedagógicas universitárias, como propõe bell hooks (2017) e reivindicou Abdias Nascimento, na busca por sua revolução cultural anticapitalista, anticolonialista, antirracista:

Durante a discussão, Juana Elbein dos Santos fez uma observação importante ao dizer que a “ciência” como tal pode ser aplicada a qualquer cultura, porém os métodos e conceitos teóricos da ciência provenientes de contextos históricos pautados pelo etnocentrismo da cultura europeia ocidental devem ser reformulados para se tornarem eficazes na apreensão das diversidades culturais (Nascimento, 2019, p. 125).

No tempo presente, mesmo mediante um conjunto amplo de estudos que abordam o racismo em diferentes campos do conhecimento (política, economia, ciências das religiões, artes, literatura, história, antropologia, medicina....), ainda é possível que a abordagem da diversidade cultural e étnico-racial tenha um tratamento ideologicamente impregnado de

preconceitos e teorias racistas na universidade e na escola, porém observamos, se consideradas as conquistas da militância negra no Brasil (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08), a presença quantitativa e qualitativa dos termos étnico-racial (raciais) e raça no currículo oficial, dos cursos presencial (UFAL, 2006, 2019, 2020) e a distância (UFAL, 2006) da UFAL, como recursos políticos capazes de produzir sentidos e construir significados adequados ao tratamento crítico da questão étnico-racial na formação inicial de professores.

Na análise dos PPCs de 2006, o termo étnico-racial teve 11 incidências no corpo do texto do curso presencial e 2 no curso a distância. O termo raça não foi exposto nos corpos dos textos dos dois documentos de 2006, devido, possivelmente, às questões políticas relacionadas ao uso do termo em âmbito acadêmico e político à época da elaboração dos documentos²⁶.

Observa-se, no documento do curso presencial (2006), um discurso que quer produzir o sentido do reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural como uma necessidade estrutural da formação docente. Para identificação do tratamento da Educação para Relações Étnico-racial no corpo do texto de 2019-2020, os termos raça e étnico-racial (ou étnico-raciais) foram utilizados como descritores na busca por identificar os vestígios da transversalidade, como meio para abordagem da temática em diferentes disciplinas do currículo formal.

Quadro 4 – Abordagem das relações étnico-racial nas disciplinas do Curso de Pedagogia da UFAL (2019)

Programa de Disciplinas – 2019			
Disciplina	Ementa	Referências Formais da Disciplina	C/H
Fundamentos Antropológicos da Educação	Introdução aos estudos antropológicos da Educação, suas relações com a sociedade, suas dimensões étnico-raciais e culturais, acompanhando as tendências teórico metodológicas contemporâneas.	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1984.</p> <p>LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. 8 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: Schwarcz, Lilia Moritz, REIS, Leticia de Souza (orgs.) Negras Imagens. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.</p> <p>ROCHA, Everardo P. Guimarães. O que é etnocentrismo. 10 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos, n. 124).</p>	72h

²⁶ O termo Raça só é citado no título de referências bibliográficas nos dois projetos.

<p>Pesquisa e Prática Pedagógica 2: Gênero, Diversidade Étnico-Racial.</p> <p>(Disciplina Obrigatória)</p>	<p>Análise sócio-histórica, política e educacional da formação do povo brasileiro, refletindo sobre o lugar da instituição escolar enquanto espaço de debate sobre teorias e práticas envolvendo gênero, classe e raça, compreendendo a importância da presença dessas temáticas no currículo escolar, com vistas à ampliação desses estudos que estiveram à margem dos processos formais de escolarização, tanto na escola quanto na universidade.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. São Paulo: Boitempo, 2016. MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004. SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira. 1ª edição, São Paulo: Claro Enigma, 2012.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BARRETO, Elvira Simões; OLIVEIRA, Maria Aparecida B. de. (Orgs.) Gênero e diversidade na escola: descortinando opressões. Maceió: Edufal, 2015. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. GOMES, Nilma Lino (Org.). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2006. SANTANA, Jusciney Carvalho. Tem preto de jaleco branco? Os primeiros 10 anos de políticas afirmativas na Faculdade de Medicina da UFAL. Maceió: Edufal, 2017. SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro hoje: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.</p>	<p>54h</p>
--	---	--	------------

Fonte: autora (2020)

Quadro 5 – Abordagem das relações étnico-racial nas disciplinas do Curso de Pedagogia da UFAL (2020).

Programa de Disciplinas – 2020			
Disciplina	Ementa	Referências Formais da Disciplina	C/H
<p>Fundamentos Antropológicos da Educação</p> <p>(Disciplina Obrigatória)</p>	<p>Estudo das abordagens teórico- metodológicas clássicas e contemporâneas da Antropologia Social e Cultural, com ênfase na relação entre Cultura, Educação e Sociedade. Análise dos estudos antropológicos sobre Diversidade, Identidade e Diferença nas concepções e práticas pedagógicas.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2 reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2001. GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008. LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. 8 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR GOMES, Nilma Lino (Org.). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2006. GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 10ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. MELLO, Luiz G. de. Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas. Petrópolis: Vozes, 2011. ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia & educação. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.</p>	<p>72h</p>
		<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p>	

<p>Pesquisa e Prática Pedagógica 2:</p> <p>(Disciplina Obrigatória)</p>	<p>Estudo das práticas pedagógicas, pesquisas e ações acerca dos direitos humanos e da diversidade. Análise dos marcadores de gênero, classe, raça, etnia e idades da vida, dentre outros, no contexto escolar.</p>	<p>RIBEIRO, Mara Rejane Alves Nunes.; RIBEIRO, Getúlio (org.). Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012.</p> <p>GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2010.</p> <p>CORTESÃO, Luiza. Ser professor: um ofício em risco de extinção? reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>BARRETO, Elvira Simões; OLIVEIRA, Maria Aparecida B. de. (Orgs.) Gênero e diversidade na escola: descortinando opressões. Maceió: Edufal, 2015.</p> <p>DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P.; ROCHA, Gilmar (orgs.). Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.</p> <p>GOMES, Nilma Lino (Org.). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.</p> <p>SANTANA, Jusciney Carvalho. Tem preto de jaleco branco? Os primeiros 10 anos de políticas afirmativas na Faculdade de Medicina da UFAL. Maceió: Edufal, 2017.</p>	<p>54h</p>
---	---	---	------------

Fonte: Site Institucional da UFAL. Sistematizado pela autora (2020)

Na matriz curricular, posta em execução em 2019, encontramos 11 incidências do termo étnico-racial e 2 incidências incluídas na ementa e na bibliografia da Pesquisa e Prática Pedagógica 2: Gênero e Diversidade Étnico-Racial. Observa-se uma modificação na abordagem da temática, pois, embora as disciplinas sejam quase que as mesmas de 2006, a que aborda especificamente a diversidade étnico-racial, embora associada à categoria gênero, tornou-se componente curricular obrigatório. Consideramos a presença dos termos étnico-racial e raça como demarcação política no território currículo formal, um lugar construído coletivamente, em processos estruturados por conflitos, disputas, negociações e resistências (Arroyo, 2013).

Na proposta em reelaboração da estrutura curricular do curso (2020), a disciplina passou por transformações quanto a nomenclatura: “Modificação da ementa de Pesquisa e prática pedagógica 2 e retirada na denominação da disciplina, dos termos Gênero e Diversidade Étnico-Racial que estarão expressos na ementa” (NDE, Pedagogia, 2020).

No novo currículo, o termo étnico-raciais tem 6 incidências, mas o termo raça aparece mais uma vez na ementa da disciplina eletiva Cultura Midiática e Educação: “Estudo da função e do impacto da cultura midiática da sociedade da informação e da mídia nos processos educativos escolares e não escolares, com repercussões na formação de sujeitos, envolvendo questões de identidade, alteridade, raça, sexualidade e linguagem na contemporaneidade” (PPC Pedagogia, 2020).

Na nova versão do curso, objeto de reflexão coletiva em 2020, os estudos da Educação para Diversidade Étnico-racial estavam diluídos numa perspectiva de serem observados como tema transversal. Assim, o termo étnico-racial desapareceu de todos os componentes curriculares obrigatórios e eletivos que tinham como objetivo central a abordagem das Educação para relações Étnico-Racial, o foco da nova disciplina estava nos Direitos Humanos.

É preciso lembrar que uma ementa de disciplina é o documento orientador do trabalho docente, é a partir dela que os professores podem, a priori e de forma coerente com a proposta geral de formação do currículo prescrito, identificar e selecionar os conteúdos que serão ministrados na sala de aula. Diluída como categoria de análise complementar à discussão dos Direitos Humanos, a questão étnico-racial poderá ser tratada de forma simplificada e pode ficar distanciada da discussão que vê o racismo como um dos pilares de sustentação das desigualdades econômicas, políticas e culturais do Brasil (Moura, 2000; Souza, 2021).

Se considerarmos a trajetória histórica das Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006; 2019; 2020), ponderando a instituição das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008), podemos afirmar que o curso vivenciava, em 2020, maior afastamento do tratamento da questão étnico-racial desde as promulgações das leis citadas. O que é um contrassenso, visto que a UFAL, assim como o curso de Pedagogia, tem estudantes ingressos por cotas Étnico-Raciais nos cursos de graduação desde 2004, e o Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU-UFAL teve sua primeira seleção com vagas para cotistas, em 2018. É preciso observar que a posição assumida na reestruturação da matriz produziu um efeito de sentido do dispositivo oficial publicado em 2019, quando o curso de Pedagogia presencial iniciou a implantação do novo currículo, que está em fase de reformulação devido à promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Neste documento, os termos Raça e Gênero não aparecem no corpo do texto, a diversidade não está associada a questões étnico-raciais e o termo étnico-racial tem uma única presença:

a) Diversidade

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e **valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas**; (p. 5)

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada **a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem**; (p. 8, grifo nosso).

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. (p. 13, grifo nosso).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem** (p. 13, grifo nosso).

b) Étnico-Racial

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das **étnias** que constituem a nacionalidade brasileira (p. 4).

3.2.4 **Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas** e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (p. 19).

O documento não apresenta a questão étnico-racial como um fenômeno estrutural da sociedade brasileira que contribui com as desigualdades e injustiça social, as culturas e os sujeitos étnicos são tratados como complementares à cultura e à sociedade que se quer fazer (dizer) homogênea (nacional). Nele, as **discriminações étnico-racial** são observadas como comportamentos sociais irregulares que acontecem na “escola e nos ambientes digitais” e que precisam ser identificados pelos professores. O conteúdo da resolução possibilita refletir sobre a importância da autonomia universitária na composição dos currículos acadêmicos e especialmente no tratamento das questões sociais do presente.

No PPC do curso de pedagogia reformulado, “corrigido em 20 de fevereiro de 2021, a disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica 2 - Gênero e diversidade étnico-racial” caracteriza-se como obrigatória à formação profissional e a disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação mantém na ementa a discussão da temática como conteúdo político:” [...] Análise dos estudos antropológicos sobre Diversidade, Identidade e Diferença nas concepções e práticas pedagógicas, com foco nas relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, fases da vida,

corpo e classe social.” (UFAL, 2021) e a disciplina “Educação e diversidade étnico-racial” constitui-se como de oferta e formação eletiva aos futuros professores e futuras professoras.

Embora, possamos reconhecer os três componentes curriculares como prática de resistência, se consideramos as determinações e os silenciamentos que se quer impor à formação de professores (as) com a implantação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, especialmente sobre a questão de gênero e das sexualidades, observamos que a militância política contra o racismo, o machismo, sexismo e a homofobia, carece de trabalho político permanente. A participação ativa nas disputas para criação da disciplina, escrita e incorporação da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica 2 - Gênero e diversidade étnico-racial”, como componente curricular obrigatório no curso de pedagogia da UFAL, serviu como formação complementar à pesquisa, à militância e especialmente à vida, na condição histórica e política, como mulher negra, inserida em um espaço, por tradição, socialmente excludente e etnocêntrico (Ribeiro, 2017, Carneiro, 2021, Hooks, 2017, Nascimento, 2019).

Considerações

Considerando o conjunto das IES que ofertam o curso de pedagogia em Alagoas, podemos afirmar que não foi possível, neste estudo, conhecer os efeitos social e profissional da inclusão da discussão étnico-racial como componente obrigatório da formação de professores, porém observamos a importância dos dispositivos legais para indução da abordagem da temática na educação superior.

É importante pontuar que a falta de transparência dos conteúdos selecionados para o ensino e das referências teóricas, que estruturam as disciplinas identificadas nos currículos do curso de pedagogia das diferentes IES, impossibilita observar se as práticas realizadas nas disciplinas estão em consonância com a perspectiva de reconhecimento de uma sociedade multirracial e multicultural como prescrevem os documentos oficiais, como: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2020), o Estatuto de Igualdade Racial (Brasil, 2010) e as Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008).

Como na maioria das IES, o corpo docente do curso de Pedagogia não está identificado, nas informações disponíveis nos sites institucionais, também não foi possível identificar a qualificação técnico-acadêmica dos profissionais que estão desenvolvendo o trabalho de formação inicial dos professores, ou seja, dos profissionais de ensino da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do corpo técnico-pedagógico e corpo gestor das escolas públicas e privadas de Alagoas.

É importante que o racismo no Brasil, quando tomado como objeto de reflexão na formação dos (as) professores (as), seja tratado como um fenômeno identificado nas diferentes instituições e práticas culturais: escola, família, religião, justiça, ciência, artes e política. Assim, a abordagem das relações étnico-raciais na educação superior deve significar a identificação dos conflitos e exclusões que foram silenciadas com a criação do mito da democracia racial (Silva, 2014). É imperativo que as práticas pedagógicas possibilitem ao ator social, estudante do curso de Pedagogia, compreender o racismo como uma prática política e cultural (e potencialmente educativa) estrutural e institucional do Brasil contemporâneo, não como ato discriminatório vivenciado entre indivíduos, por comportamentos (“gostos” e interesses) de caráter individual, como parece querer fazer crer a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que tem sido interpretada, analisada e intensamente contestada pelas instituições de ensino superior e básico, relacionadas aos campos do ensino e da pesquisa.

É importante (re) afirmar que a literatura acadêmica brasileira, contemporânea, que trata da Educação para Relações Étnico-Raciais em âmbito escolar assume uma posição política e ética antirracista, democrática e de reconhecimento da pluralidade étnica e cultural como alicerce da sociedade brasileira, mas ela, por si só, não garante o desenvolvimento de práticas de ensino antirracistas no interior das IES, logo é necessário o permanente acompanhamento das experiências formuladas e o ato da militância política na educação superior.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Câmara dos deputados, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >. Acessado em: 13 de dezembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm >. Acessado em: 13 de dezembro de 2019.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 02/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, maio de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 10 de julho de 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acessado em: 25 de julho de 2020.

FERNANDES, Sheyla. *Preconceito de cor e racismo: aspectos teóricos e metodológicos*. Maceió: Edufal: impresso Oficial Graciliano Ramos, 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, Vozes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2017.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOURA, Clóvis. *Sociologia política da guerra camponesa de Canudos: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo** (documento 7). In: NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NEVES, Irani da Silva. *Relações étnico-raciais na educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da Educação de Jovens e adultos da escola Dr^a Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Pontes, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Fabson Calixto da. *Ação afirmativa, tensões e relações raciais na educação: repercussão em torno da política de cotas da Universidade Federal de Alagoas*. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

Documentos

ANHANGUERA. *Pedagogia* – Licenciatura. 2019. Disponível em: <https://www.vestibulares.com.br/anhanguera/resumo-curso?course_id=67a63d55d2d6cf68d8e9a9a983431203&brand_id=29a92f7d979a9ba43a9b48408d8061e3&unitid=11629580>. Acessado em: 18 de julho de 2019.

CESMAC. *O curso de Pedagogia EAD*. 2019. Disponível em: <<https://ead.cesmac.edu.br/graduacao-ead/pedagogia>>. Acessado em: 18 de julho de 2020.

CESMAC. *Pedagogia: Matriz Curricular 2013/1 (2018) - Presencial*. 2019. Disponível em: <https://www.cesmac.edu.br/admin/wp-content/uploads/2018/11/matriz_curricular_Pedagogia_2013.pdf>. Acessado em: 18 de julho de 2020.

ESTÁCIO. *Pedagogia*. 2019. Disponível em: <https://inscricoes.estacio.br/?gclid=EAIaIQobChMIv7R8t7X6gIVioiRCh2L4QzaEAYASAAEgLI5fD_BwE>. Acessado em: 18 de julho de 2019.

FACIMA. *Pedagogia* (Licenciatura) - Curso Superior de Graduação Tradicional: grade curricular. 2020. Disponível em: <<https://www.facima.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/pedagogia.asp>>. Acessado em: 26 de julho de 2020.

FAM. *Grade curricular de Pedagogia na FAM*. 2019. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/fam-faculdade-das-americas/cursos/pedagogia/10b81aae-2392-4b49-9181-ed914d3dcea9#grade-curricular>. Acessado em: 21 de julho de 2020.

FAT. *Matriz Curricular do Curso de Pedagogia*. 2020. Disponível em: <http://www.fat-al.edu.br/admin/wp-content/uploads/2016/01/Matriz-Curricular-do-Curso-de-Pedagogia-convertido.pdf>. Acessado em: 26 de julho de 2020.

IFAL. *Cursos superiores*. 2019. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/cursos>>. Acessado em: 18 de julho de 2020.

PITAGORAS. *Pedagogia - Licenciatura: detalhes sobre o curso*. 2020. Disponível em: <https://www.vestibulares.com.br/pitagoras/resumo-curso?course_id=67a63d55d2d6cf68d8e9a9a983431203&brand_id=afda2d5ffb03dce6accf5b20848d5d0b&unit_id=3967208>. Acessado em: 16 de julho de 2020.

PITÁGORAS. *Pedagogia - Licenciatura: sobre o curso*. 2020. Disponível em: <<https://www.pitagoras.com.br/curso/pedagogia/>>. Acessado em: 16 de julho de 2020.

SEUNE. **Cursos: graduação.** Disponível em: <<http://seune.edu.br/portalseune/cursos/>>. Acessado em: 18 de julho de 2020.

UFAL. **Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia.** Maceió: CEDU-UFAL, 2006.

UFAL. **Projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia: LICENCIATURA.** Maceió: CEDU- UFAL, 2019.

UFAL. **Projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia: LICENCIATURA.** Maceió: CEDU- UFAL, 2019 (revisão fev. 2021). Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2019/view>. Acessado em: 12 de agosto de 2022.

UNEAL. **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia.** 2019. Disponível em:<<https://uneal-campus2.webnode.com.br/coord-pedagogia/>>. Acessado em: 18 de julho de 2019.

UNEAL. Projeto pedagógico do curso de pedagogia. Arapiraca, 2010. UNIP. Pedagogia: grade curricular. 2020. Disponível em: <<https://www.unip.br/Ead/ensino/graduacao/pedagogia>>. Acessado em: 18 de julho de 2019.

UNIT. Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia/EAD (2017). 2019. Disponível em: <http://maceiocruzdalmas.ead.unit.br/wp-content/uploads/sites/51/2017/05/pedagogia-estrutura_curricular.pdf>. Acessado em: 18 de julho de 2020.

UNINASSAU. Pedagogia: Matriz Curricular. 2019. Disponível em:<https://vestibular.uninassau.edu.br/PS_Nassau/curso/75/531/3/pedagogia/Macei%c3%b3-AL>. Acessado em: 18 de julho de 2020.

UNINTER. Pedagogia: grade curricular geral. 2020. Disponível em: <<https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-pedagogia/>>. Acessado em: 26 de julho de 2020.

UNOPAR. Guia de percurso: curso de licenciatura em pedagogia. 2020. Disponível em: https://cmspim.cogna.digital/unopar/public/2020-05/Guia_de_Percurso_Pedagogia_Unopar_2020.pdf. Acessado em: 26 de julho de 2020.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E PROMOCIONAL DE IGUALDADE RACIAL: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Rachel Gouveia Passos²⁷; Patricia Carlos Magno²⁸
Arthur Coutinho²⁹; Giselle Moraes³⁰
Malú Ribeiro Vale³¹; Giulia Castro³²

Resumo: O artigo sistematiza uma experiência de extensão universitária antirracista, abordando aspectos atinentes à organização, divulgação e realização de um curso realizado no contexto da pandemia de coronavírus. Analisamos os impactos da adversidade na oferta do curso online, no sentido de promover o na democratização do acesso ao conhecimento, possível em razão de parcerias institucionais públicas que o fizeram totalmente gratuito e com expressiva repercussão nacional e internacional. A reflexão teórica que propomos localiza o curso de extensão universitária enquanto medida de ação afirmativa com vistas a combater a estrutural desigualdade racial existente no Brasil e promover a igualdade.

Palavras-chave: Ação afirmativa; Extensão universitária; Educação Antirracista; Direitos Humanos.

Introdução

QUANDO A MULHER PRETA SE PROPÕE A CUIDAR I

Paciente branca, psicóloga negra, o que podemos pensar? Uma relação de poder, de prestação de serviço ou de cuidar? Sinhá? Depois de 6 anos imersa no redemoinho do trabalho assalariado e do maternar. No curso direitos humanos, saúde mental e racismo, meus estudos decido retomar. A mente fervilha, que aulas maravilhosas, impossível não se emocionar

²⁷ Pós-doutoranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Dra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Profª Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ). Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense (PPGPS/UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5460276396599821>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2267-0200>. E-mail: rachel.gouveia@gmail.com

²⁸ Dra em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em Sociedade, Direitos Humanos e Arte, da área de concentração Teorias Jurídicas Contemporâneas. Graduada em Direito e mestra em Direito Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Defensora pública na Defensoria Pública Geral do Estado do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0612908794780155>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7352-162X>. E-mail: patricia.oliveira@defensoria.rj.def.br

²⁹ Mestre em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4992176489569113>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9678-3983>. E-mail: arthurlemoscoutinho@gmail.com

³⁰ Graduada em ciências econômicas pela UNISUAM. Especialista em responsabilidade social e terceiro setor pelo IE/UFRJ. Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6401687249841099>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2489-995X>. E-mail: gmoraes.desouza@gmail.com

³¹ Assistente Social da Prefeitura de Nova Iguaçu. Especialista em Gestão Econômica com ênfase em Habitação de Interesse Social pelo IE/UFRJ. Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1695519786753202>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6780-6901>. E-mail: malu.r.vale@gmail.com

Adoraria escrever um lindo trabalho, tenho tantas ideias, não sei por onde começar. O que acontece quando uma mulher preta se propõe a mulheres brancas em terapia escutar? Que estratégias de formação, de cuidado de si, que limites precisa inventar? Quem sabe um dia, com mais tempo de estudo, um texto num livro consigo publicar?
Ou até mesmo um doutorado na universidade cursar...
Uma esperança: a retomada da formação acadêmica, este curso me fez sonhar. Sigo apostando na clínica, no afeto e na delícia que é se aquilombar
E “partiu” enegrecer a formação, dar visibilidade a autores negres e descolonizar!

Giulia Castro³²; Helena Fialho³³

O presente texto é resultado de uma construção coletiva. Construção essa que apresenta a universidade como ponto de partida, mas, após o processo de organização e realização de um curso de extensão, teve o público externo como ponto de chegada. Essa trajetória foi percorrida em meio a diversos acontecimentos, sendo o principal destes a pandemia de covid-19 que se abateu sobre todas nós³⁴.

Assim, diante da maior crise sanitária das últimas décadas, que inviabilizou a realização de todo tipo de atividade que reunisse muitas pessoas em um mesmo espaço físico, o curso de extensão planejado para ocorrer presencialmente se transformou em uma atividade remota. Com esta configuração, se abriram novas possibilidades de alcance das aulas planejadas e do conhecimento acumulado. A experiência de organização ganhou um sentido inesperado, mas ainda assim produtivo, e a realização de todas as aulas se deu através da contribuição imprescindível de diversas professoras e professores convidados.

Perguntas como “O que é o racismo e quais são suas expressões na saúde?”, “Como o tema dialoga com o cenário atual e quais as contribuições para a luta antirracista?” e “Quais seriam as contribuições de Frantz Fanon sobre o assunto?”, foram algumas das questões levantadas durante a realização.

³² Assistente Social no Núcleo de Apoio as Vítimas do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (CDV/NAV - MPRJ). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (PPGSSDR/UFRJ), graduada em serviço social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3343619353296058>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8656-1065>. E-mail: giuliaclaraujo@gmail.com

³³ Helena Fialho cursou a extensão universitária cuja experiência será sistematizada neste artigo e, após consultada, gentilmente autorizou que citássemos partes da poesia que ela entregou para satisfazer o requisito para obtenção de certificação acadêmica de conclusão do curso, sem produzir apagamento quanto a sua autoria.

³⁴ Redigimos este artigo articulando o gênero feminino no plural, seja porque nos referimos às mulheres, seja porque optamos por utilizá-lo para as situações em que o que registramos se aplica tanto a homens quanto a mulheres, a fim de utilizar a linguagem em estratégia contra hegemônica, para disputar a linguagem em perspectiva feminista.

A partir disso, seguimos neste artigo o objetivo de sistematizar a experiência do “Curso de Extensão Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo: diálogos a partir do pensamento de Frantz Fanon” para analisar a extensão universitária como política pública de educação antirracista, voltada ao enfrentamento da desigualdade estrutural e promoção da igualdade racial, enquanto dever do Estado Brasileiro no marco das normativas internacionais de direitos humanos.

Nesse sentido, é necessário situar o tema do racismo estrutural e os reflexos no acesso à educação, bem como, destacar os deveres do Estado Brasileiro no marco das normativas internacionais de Direitos Humanos, com ênfase na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

Partimos da compreensão da extensão universitária como uma estratégia de política pública de educação antirracista e apresentamos de que modo estabelecemos os requisitos para promover esta formação, mediante os critérios de seleção adotados; destacamos a parceria entre a Defensoria Pública do Estado Rio de Janeiro (DPRJ) e a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ), uma parceria público-público, resultado tanto do papel da universidade como da missão da DP. Por fim, refletimos sobre a democratização do acesso às aulas por meio de ferramentas digitais.

Portanto, o trabalho divide-se em duas seções: no primeiro momento estabelecemos os marcos jurídicos e filosóficos sobre os quais se assentam o debate público sobre as ações afirmativas no Brasil desde o fim do século XX. Na segunda seção nos debruçaremos detidamente sobre a experiência do curso de extensão.

(Des)igualdade estrutural, ação afirmativa e promoção do direito humano à igualdade racial: as possibilidades e os limites de uma luta antirracista por meio do instrumental jurídico

QUANDO A MULHER PRETA SE PROPÕE A CUIDAR II

L. tem mãos lindas, assídua nos atendimentos, mas demorava a pagar. Esquecia, atrasava. Sem problemas, vamos continuar.

Feminista ela, desconstruída, “uau, psicóloga negra, que legal te encontrar!” Num atendimento de sexta-feira à noite, ela faltou sem avisar, E no sábado às 8 da manhã escreve longa mensagem “tive uma crise, não consegui levantar”.

Mas psicóloga tem vida, tem família, também gosta de passear. Num sítio em zona rural, sem sinal, estava a descansar. De tarde, depois do passeio, a psicóloga pega o celular

L. estava muito brava, “por que a terapeuta não respondeu logo ao acordar?” Não era risco pra si ou pra outrem, sua crise era medo, estava acompanhada do marido, será que não poderia mesmo

esperar? Nessas horas fica nítido o que é exigido da mulher preta que se propõe a cuidar: Não recebe no dia certo, o valor é sempre questionado e não tem direito a tomar um ar.
Se a psicóloga fosse branca, receberia essa mensagem mal-educada, será?
Helena Fialho³⁵

Helena Fialho, a poetisa-psicóloga que conosco compartilha sua experiência de intelectual negra que se propôs a cuidar também de pessoas não negras, nos convida a olhar para a desigualdade estrutural em que se ergueu nossa sociabilidade, no capitalismo periférico brasileiro (MASCARO, 2013), cujas raízes coloniais foi o caldo histórico-cultural que produziu o racismo e a ideia de raça para sustentar a dominação de umas sobre outras (QUIJANO, 2005) e no qual se forjou o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002), instrumentalizado com maestria, por um sistema de justiça erigido no mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2016; PIRES, 2008).

Resgatando os reflexos do colonialismo-racismo no que tange ao acesso à educação, a população negra foi dele alijado desde a independência nacional, porque a Constituição Imperial de 1824 só garantia a instrução primária e gratuita aos cidadãos brasileiros³⁶. Sob este ângulo, no marco da *cidadania excludente* que lhes delimitou a *zona do não ser* (PIRES, 2020), apenas em 1878, em cursos noturnos, passou a ser possível para os homens negros, maiores de 14 anos, livres, libertos, saudáveis e vacinados, acessar a educação primária (BRAZIL, 1878). Mulheres e escravizados continuavam excluídas.

Neste tópico nos propomos a situar o racismo estrutural (Almeida, 2018), que sustenta as relações étnico-sociais no Brasil, em relação aos deveres do Estado Brasileiro assumidos no marco do direito humano da promoção da igualdade racial e, dentro da ordem constitucional de 1988, visceral e profundamente comprometidos com a igualdade (Sarmiento, 2006).

Dentre as normativas internacionais de direitos humanos, merece destaque a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CIDR), ratificada ainda durante o período em que o Estado Brasileiro atravessava a ditadura civil-militar (BRASIL, 1969).

³⁵ Helena Fialho cursou a extensão universitária cuja experiência será sistematizada neste artigo e, após consultada, gentilmente autorizou que citássemos partes da poesia que ela entregou para satisfazer o requisito para obtenção de certificação acadêmica de conclusão do curso, sem produzir apagamento quanto a sua autoria.

³⁶Artigo 6º: “São Cidadãos Brasileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” (BRAZIL, 1824). Anote-se que ingênuos eram os indivíduos nascidos livres de mãe livre, escrava ou liberta.

Reconhecendo a existência de barreiras raciais que os Estados - parte precisavam enfrentar estruturalmente, para que o direito ao igual tratamento entre as pessoas humanas não fosse uma enunciação vazia, entregue ao liberalismo, que manteria os privilégios de classe, o tratado de direitos humanos referido definiu que:

1. Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública (BRASIL, 2003, artigo 1º).

Os Estados-parte assumiram deveres reforçados no sentido de adotar medidas *antidiscriminatórias* voltadas a enfrentar o racismo estrutural, que se institucionaliza das mais diversas formas, a fim de reduzir as desigualdades sociais e eliminar o preconceito racial³⁷. Não é suficiente que se pense em reparação dos prejuízos causados, em uma perspectiva de retorno à situação anterior (conforme estabelecido pelo princípio de origem romana da *restitutio in integrum*). Estamos tratando da importância da adoção de *medidas especiais* com potencial de transformação da realidade (CORTE IDH, 2009), a fim de que seja possível aos *grupos sociais em situação de desvantagem estrutural* (FISS, 1999) serem incluídos no processo político- histórico de distribuição de bens.

A compreensão da igualdade que melhor coaduna com a ordem constitucional brasileira e sua interação com o *ordenamento de proteção de direitos humanos* (Cançado Trindade, 2003) é aquela que determina que o Estado deve jogar fora a venda da deusa Thémis³⁸. A venda colocada pelo liberalismo econômico sugeria que a justiça deveria ser cega às diferenças e razoável nas distinções. Não. Não somente. Para se alcançar na plenitude a igualdade substancial (e a consequente justiça social), tem de se avançar. É necessário que o Estado identifique os grupos em desvantagem social para incluí-los, para adotar medidas positivas. Exige que o Estado adote ações positivas, tendentes a dismantelar a situação de exclusão do grupo (SABA, 2005). É por isso que o item 4 do artigo 1º, da CIDR registra que:

³⁷ Neste trabalho adotamos a definição de preconceito racial cunhada por Silvio Almeida (2018), segundo a qual “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” (ALMEIDA, 2018, p. 32)

³⁸ Thémis é deusa da Justiça que pertence à mitologia grega. É retratada como uma mulher de olhos vendados, segurando uma balança com a qual equilibra razão e julgamento. A venda traz até nossos tempos a ideia de que a justiça é cega. Neste artigo, defendemos que a justiça material não pode ser cega às diferenças, caso pretenda promover o enfrentamento real das desigualdades estruturais.

2. Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contando que, tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos (BRASIL, 1969, artigo 1º).

Se “a isonomia prometida pela Constituição de 88 não é apenas formal,” (Sarmiento, 2006, p. 141) está com a razão Joaquim Barbosa (2001) ao sustentar que o instituto das ações afirmativas³⁹ foram recepcionados pelo direito constitucional brasileiro, posto que são “a face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica” (Gomes, 2001, p. 135). Conectando desigualdade estrutural com discriminação racial, o autor entende as ações afirmativas como “mecanismo jurídico concebido com vistas a quebrar essa dinâmica perversa” (Gomes, 2001, p. 131). As ações afirmativas têm “múltiplas formas de implementação” e diversos mecanismos dirigidos à integração social e à promoção “do princípio constitucional da igualdade em prol da comunidade negra brasileira” (Gomes, 2001, p. 129).

Dessa nova visão emergiram políticas públicas de apoio e de promoção de determinados grupos socialmente fragilizados. Em se compreendendo os direitos humanos como processos histórico-sociais de *lutas por dignidade* (Herrera Flores, 2009), o instrumental jurídico não é um fim em si mesmo. Ele é mais um, dentre as várias possibilidades disponíveis para incrementar a mobilização por direitos (Correia, 2019).

Portanto, se por um lado o direito é veículo da colonialidade do poder, por outro, seu uso em sentido emancipatório (Marx, 2010) é capaz de produzir fissuras (Holloway, 2013; Magno, 2019) e viabilizar a inclusão de grupos sociais em desvantagem. Apostar nessa possibilidade é enfrentar os condicionamentos ideológicos impostos pelo neoliberalismo para a “classe trabalhadora, no sentido de desestimular qualquer luta por direitos” (Silva, 2020, p. 169).

³⁹ A noção ampliada de ação afirmativa está enredada com “o uso deliberado de critérios raciais, étnicos ou sexuais com o propósito específico de beneficiar um grupo em situação de desvantagem prévia ou de exclusão, em virtude de sua respectiva condição racial, étnica ou sexual.” (RIOS, 2008, p. 158)

Para situar os avanços jurídicos, resgatamos os planos nacionais de direitos humanos (PNDH) e a política nacional de promoção da igualdade racial (PNPIR). Em perspectiva cronológica, o primeiro PNDH que inaugura o debate, é de 1996, da época do governo de FHC⁴⁰. Nele são enumeradas medidas de curto, médio e longo prazos, dentre as quais, destacamos: o aperfeiçoamento de “normas de combate à discriminação contra a população negra”, a criação de banco de dados sobre a situação de direitos para orientar “políticas afirmativas visando a promoção dessa comunidade”, o desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” e a importante determinação que o IBGE passasse a adotar o “critério de se considerar os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra” (BRASIL, 1996).

O segundo PNDH (BRASIL, 2002), já no primeiro governo de Lula, com uma pasta ministerial destinada a promover a igualdade racial, avança-se mais no desenho de uma política pública antidiscriminatória, com base no documento “Brasil sem Racismo” e com a indicação de Joaquim Barbosa, primeiro ministro negro da história brasileira e que também presidiu o Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2018; Carneiro, 2011). Sob a égide do PNDH-2, é instituída a PNPIR (BRASIL, 2003), comprometida com a implementação de “ações afirmativas, de igualdade de oportunidades, traduzidas por medidas tangíveis, concretas e articuladas”, que objetivem “reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra” (artigo 2º).

No PNDH-3 (BRASIL, 2009), lançado em meados do segundo mandato do governo Lula, durante evento realizado por ocasião do dia internacional dos direitos humanos, que reuniu os gestores de todas as pastas ministeriais, a política pública de direitos humanos, enquanto instrumento do direito à promoção da igualdade racial, ganha mais consistência e um comitê de monitoramento. O PNDH-3 se organiza em eixos, estes em diretrizes, estas em objetivos que se especificam em ações programáticas⁴¹.

⁴⁰ Sueli Carneiro (2011, p. 19) registra que se deve reconhecer “a bem da verdade histórica, que Fernando Henrique Cardoso, em coerência com sua produção acadêmica sobre o negro, foi o primeiro presidente na história da República brasileira a declarar em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil e que era necessário enfrentá-lo com audácia política. Como consequência, em seu governo as primeiras políticas de inclusão racial foram gestadas e implementadas sendo grandemente impulsionadas pelo processo de construção da participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001”.

⁴¹ Destacamos, do “Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades”, a “Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais”. Dentro dela, o “Objetivo estratégico I: Igualdade e proteção dos direitos das populações negras, historicamente afetadas pela discriminação e outras formas de intolerância” tem a ação programática “(e) Analisar periodicamente os indicadores que apontam desigualdades visando à formulação e implementação de políticas públicas afirmativas que valorizem a promoção da igualdade racial” especificamente voltada para o tema que estamos debatendo (BRASIL, 2009).

Considerando que “às desigualdades soma-se a persistência da discriminação, que muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados” (Brasil, 2009, p. 20), o plano erigiu-se sobre a compreensão de que o combate à discriminação não poderia ser medida isolada e criou ambiente propício para que, no ano seguinte, pudesse ser aprovada a Lei n. 12.888/2010, intitulada Estatuto da Igualdade Racial (EIR).

Por sua vez, o EIR é uma normativa ampla, que se propõe a sedimentar as bases para que programas de ação afirmativa se instrumentalizem em diversas políticas públicas destinadas à concretização de direitos sociais (Reymão; Caçapietra, 2018). A *educação* aparece no estatuto como *epicentro* das políticas voltadas a “reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país” (BRASIL, 2010, parágrafo único, art. 4).

Joel Rufino, a partir de seu lugar de intelectual negro, cunha a *pedagogia das encruzilhadas*. O autor compreende as encruzilhadas enquanto “campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam” (Rufino, 2018, p. 75) e sustenta que:

Cabe a educação, fenômeno imbricado entre vida, arte e conhecimento a produção de respostas responsáveis que reinventem os seres e consequentemente o mundo. O fundamento primeiro da educação é a ética, elemento esse que nos leva a questionar sobre como as nossas existências respondem aos outros que nos interpelam. Assim, emerge a questão: Qual o movimento que escolhemos fazer para nos lançarmos enquanto um ato de responsabilidade comprometido com a vida em sua diversidade e imanência? (RUFINO, 2018, p. 76).

Neste artigo, nós nos lançamos a analisar a experiência de *extensão universitária antirracista* que estamos a sistematizar e que inscrevemos no marco do conceito ético-jurídico de *ação afirmativa* promovida por meio de parceria público-público, porque voltada à consecução dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre os quais está o de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (artigo 3º, inciso I) o que impõe medidas positivas no sentido de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (artigo 3º, inciso III) e, com isso, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Segundo Ana Paula Procópio Silva (2020), é antirracista:

(...) uma educação das relações étnico-raciais implicada no reconhecimento da democracia racial no Brasil como mito mantenedor da hegemonia da ideologia da branquidade na sociedade e dos privilégios materiais e imateriais dos sujeitos que a detêm, mesmo aqueles que não advogam tais privilégios (Silva, 2020, p. 164).

Dialogando com a autora e encaixando o conceito de ação afirmativa do EIR⁴² aos ditames constitucionais que estabelecem a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205), entregando especialmente à universidade a missão de obedecer à *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* (artigo 207), o curso sob análise está voltado ao enfrentamento das desigualdades estruturais e à promoção da igualdade racial. Portanto, entendemos que o próprio curso de extensão universitária antirracista é uma ação afirmativa, já que consistente em medida especial adotada pela parceria público-público, no sentido de promover igualdade de oportunidades.

A Experiência de uma Extensão Universitária Antirracista

Perguntas geralmente são mais produtivas que respostas. E é neste sentido que Rufino (2018) nos reacende uma importante questão, vinda de Césaire (2008) e Fanon (2008): *o que marca nosso tempo?* Para o autor, “o racismo/colonialismo/colonialidade marcam o nosso tempo” (Rufino, 2018, p. 72). Não coincidentemente, permanece atual, relevante e potente o pensamento Frantz Fanon (Faustino, 2018), que mesmo diante de um outro contexto histórico apresentou análises, em meados dos anos 1950, ainda tão pertinentes para o Brasil do século XXI.

Nesse sentido, as marcas do racismo/colonialismo/colonialidade que nos são apresentadas têm o pensamento de Fanon (2008) como referência para desvelá-los. Isso significa dizer que, diante de uma sociedade racializada como é a brasileira, a instituição, organização e divulgação de um curso de extensão sobre direitos humanos, saúde mental e racismo se configura como uma medida de ação positiva com vistas a combater a estrutural desigualdade enfrentada por boa parte de população brasileira, especialmente porque produzimos o deslocamento do tema, normalmente abordado enquanto sofrimento individual, para a perspectiva fanoniana de sociogênese do racismo (Fanon, 2008), a ser tratado a partir da dialética e da dimensão macropolítica.

Sendo assim, apresentamos três considerações sobre a origem, gestão e impactos do “Curso de Extensão Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo: Diálogos a partir do pensamento de Frantz Fanon” são necessárias. A primeira consideração diz respeito sobre a

⁴² No artigo 1º, parágrafo único, inciso VI, do EIR, encontra-se a definição jurídica de “ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.” (BRASIL, 2010).

proposta do curso, que surgiu a partir da interlocução das instituições proponentes: a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ) e a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro (DPRJ).

A demanda pela ampliação do debate que vem sendo colocada pelos profissionais que atuam nos equipamentos de atendimento às pessoas em sofrimento psíquico, pelos coletivos e movimentos sociais ocorre, ora pelo crescimento do tema no cenário internacional e nacional, ora pelas denúncias de racismo, machismo, violência, assassinato, dentre outras formas de genocídio (Nascimento, 2016), além do aumento do consumo de psicotrópicos relacionados ao sofrimento produzido pelas desigualdades, que envolvem a população atendida pela política de saúde mental, que coincide com o universo das usuárias dos serviços da Defensoria Pública (DP).

A DP tem a missão constitucional (artigo 134) de ser “expressão e instrumento do regime democrático” e de promover os direitos humanos e a defesa integral e gratuita, em todos os graus e instâncias (judicial e extrajudicial), dos direitos das pessoas em situação de vulnerabilidade. Essas são as pessoas necessitadas de justiça, porque têm especiais dificuldades de exercer seus direitos com plenitude perante o sistema de justiça. Há fatores como o pertencimento a determinada raça/etnia, o gênero, a idade, a deficiência, a situação de privação de liberdade, a situação de refúgio, a nacionalidade (ou apatridia) que podem operar de modo vulnerabilizante. Neste caso, o sistema de justiça tem a tarefa de produzir medidas positivas voltadas à igualdade substancial, entendida enquanto inclusão social (Cimeira Judicial Ibero-Americana, 2008, 2019).

Se por um lado, a DP tem a tarefa de promover direitos humanos, dentre os quais destacamos o direito humano à igualdade racial, por outro lado, a universidade rege-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim firmou-se a parceria público-público entre ESS/UFRJ e DPRJ que se preocupou com a inclusão social desde o estabelecimento de critérios de seleção.

Considerando que a extensão universitária deve promover uma educação que *ultrapasse os muros institucionais e democratize o acesso à universidade para outros setores da sociedade*, um de seus objetivos mais importantes está consubstanciado na lógica de “abertura à participação da população”⁴³. A fim de alcançá-lo, durante o processo seletivo, não formulamos nenhuma exigência quanto à apresentação de título acadêmico. Apenas se exigia que a pessoa soubesse ler e escrever para acompanhar as aulas.

⁴³ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 43, dentre as finalidades da educação superior está a de “VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

A segunda consideração diz respeito ao cenário de violação de direitos humanos e prejuízo à saúde mental que parte da população brasileira tem experimentado, especialmente no contexto de isolamento físico e social em razão da pandemia. Assim sendo, vislumbrou-se no curso de extensão o oferecimento de uma ferramenta para amplificação do conhecimento, de formação social e de medida positiva para promoção da igualdade racial, mediante a variedade étnico-racial da comissão organizadora, do corpo docente (90% de negras) e discente do curso (majoritariamente de pessoas negras). Isto é, as aulas foram planejadas para acontecerem de forma gratuita, pública e laica contando com a contribuição de mestras e doutoras de diversas áreas do conhecimento: Serviço Social, Direito, Antropologia, Criminologia, Filosofia, História, Geografia, Sociologia e Psicologia.

Considerando a alta e especializada formação das sujeitas envolvidas no projeto, que não receberam nenhuma remuneração por sua contribuição, a responsabilidade financeira com a gestão dos recursos públicos se voltou exclusivamente para a execução das atividades planejadas, que envolveram as aulas, a produção de um livro e o material de divulgação. O livro, em formato de e-book, também de acesso gratuito foi planejado para reunir artigos de todas as pessoas envolvidas no projeto.

A terceira consideração se refere ao alcance, repercussão e números atingidos com a realização de cada uma das sete aulas do curso de extensão. As dezenas de comentários aliada à abrangência nacional e internacional do projeto evidenciaram a carência por iniciativas desse porte. Ao mesmo tempo, reforça a importância e necessidade de projetos que congreguem parcerias institucionais e acadêmicas a partir da representatividade étnico-racial que compõe a população brasileira.

Dessa forma, caracterizamos a experiência de organização e realização de um curso de extensão em prol da igualdade racial nos marcos da ação afirmativa, como inovadora, relevante e dentro dos marcos de uma educação antirracista voltada a discutir a branquitude e produzir o enfrentamento da desigualdade estrutural produzida pelo racismo.

No que tange, a democratização do acesso às aulas do curso em função das ferramentas informáticas, elucidamos que a proposta inicial era realizá-lo para uma turma presencial de 50 pessoas, sendo certo que os encontros aconteceriam na sede da DPRJ, localizada no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

Durante o período de inscrição, de janeiro a março de 2020, fomos surpreendidos com o recebimento de 6.292 formulários⁴⁴ preenchidos. Após a remoção das inscrições duplicadas,

⁴⁴As inscrições foram realizadas através do preenchimento do formulário online do Google Forms.

nos deparamos com o universo de 5.868 pessoas inscritas para o curso, tendo tido interessados de todo o Brasil. O curso passou, então, por sua primeira reorganização. As vagas presenciais foram ampliadas para 100, destinadas a moradores do estado do Rio de Janeiro. As aulas seriam gravadas e depois disponibilizadas para duas turmas virtuais de 400 alunos, pensadas para em uma delas contemplar todos os inscritos de outros estados e, na outra, ampliar o acesso às aulas. Contudo, mesmo assim, a proposta ainda não daria conta de contemplar todas as interessadas. Por outro lado, o acesso seria ampliado de 50 para 900 pessoas.

A segunda necessidade de reorganização se deu pela declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19). A pandemia surpreendeu a todos com medidas de isolamento social e não nos deixou alternativas a não ser remodelarmos a proposta original, uma vez que as previsões feitas por especialistas a respeito de vacinas e do retorno à “normalidade” se apresentavam muito distantes. Nesse sentido, o curso foi redimensionado para ser ministrado integralmente de forma remota com aulas abertas a todo o público interessado e transmitidas pelo canal da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro no Youtube. Com o objetivo de minimizar as barreiras de acesso que se colocam às pessoas com deficiência auditiva, adotou-se tradução simultânea em libras.

Mantivemos a turma de 100 pessoas já selecionada para o curso de extensão presencial. Essas alunas tinham a obrigatoriedade de participar das aulas e entregar um trabalho final, para que pudessem receber a certificação de concluinte do curso de extensão. Entretanto, durante todas as aulas foram oferecidos certificados de ouvintes para todos aqueles que as assistissem em até 24 horas. Tal mudança permitiu que o acesso ao curso se ampliasse de maneira significativa, promovendo a democratização, até certo ponto diante das barreiras postas aqueles que não possuem acesso aos equipamentos e a internet, e resultando em um grande número de acessos.

As sete aulas que compuseram a proposta contaram com centenas e em algumas delas com milhares de visualizações simultâneas durante a transmissão ao vivo, e hoje as aulas somam quase 100 mil visualizações⁴⁵. A partir do exposto nos colocamos a analisar os pontos positivos e negativos da remodelação no formato das aulas e o grande número de acessos.

⁴⁵ Este número corresponde a somatória das visualizações das 7 aulas disponíveis no Canal do Youtube e no Facebook da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro até o dia 22/10/2020. O curso ficará disponível integralmente nessas plataformas e por isso o número de visualizações continua crescendo.

A repercussão do curso se materializou em um primeiro momento, nos números de pessoas inscritas, quando a proposta ainda era o curso presencial. A quantidade de e-mails recebidos com pedidos de inscrição após o encerramento do prazo; a quantidade de acessos às aulas na plataforma; e o número de certificados emitidos para os ouvintes das aulas durante a transmissão ao vivo (16.754 certificados) também apontam para a confirmação desse interesse. Assim destacamos como um ponto positivo a possibilidade de maior democratização do curso, inclusive com a ampliação da certificação de ouvinte.

Interpretamos qualitativamente o fenômeno de muitas inscrições como demonstração da carência desse debate, e o interesse de pessoas de todo o Brasil. Com o início das aulas, desde a primeira, a análise dos dados colhidos pelo preenchimento obrigatório de formulário para obtenção do certificado de ouvinte, um alcance ainda maior do curso está registrado no fato de que pessoas de diferentes lugares do mundo assistiram às aulas. Registramos a participação de pessoas de todos os estados, de todas as regiões do Brasil, além de países como Angola, África do Sul, Cabo Verde, França, Chile, Irã, Espanha, Portugal, Argentina, Estados Unidos, Bélgica, Uruguai, República Tcheca, Reino Unido e Colômbia. O formato digital, portanto, ampliou e democratizou o acesso ao conteúdo das aulas.

Nesse momento, faz-se necessário destacar o nosso compromisso ético-político com a educação universal, pública, presencial e de qualidade, e que esse tópico não trata da defesa da educação à distância, que na maioria das vezes se traduz no ensino remoto precarizado. Contudo, precisamos analisar os aspectos da realidade concreta, sem perder de vista seu movimento dialético.

Uma vez que partimos da perspectiva de análise da totalidade, incorreríamos em um grave erro se não considerarmos a “outra face” da mudança para o formato digital, uma vez que é sabido que a população negra e indígena, pobre, moradora das periferias não faz parte do universo majoritário de pessoas que têm acesso a internet e equipamentos de informática e que em muitos casos, quando ocorre, se dá de forma parcial e precária.

A seleção para a turma de extensão do curso ocorreu a partir dos formulários preenchidos inicialmente quando a proposta ainda era um curso presencial, e seguiu os critérios de selecionar preferencialmente moradoras do Rio de Janeiro, pessoas trans, não binárias e mulheres, negras e indígenas, militantes de movimentos sociais e por último utilizamos o critério de selecionar os que residiam em favelas, bairros periféricos e áreas de risco. Após a reorganização para que o curso acontecesse de maneira virtual, algumas alunas relataram a impossibilidade de participar, os motivos foram a falta de acesso a eletroeletrônicos e internet e a não compatibilidade com o horário das aulas e seus horários de

trabalho, uma vez que inicialmente o curso foi planejado para acontecer aos sábados e depois passou a acontecer nas terças-feiras à noite.

Das 100 selecionadas que confirmaram interesse em participar da turma, 76 cumpriram a exigência de 70% de presença nas aulas, e apenas 49 receberam o certificado que estava condicionado à entrega de um trabalho final, de formato livre, em que a aluna era convidada a compartilhar uma reflexão que mobilizasse o conteúdo do curso em até 3 páginas. A realização das aulas de maneira remota inevitavelmente distancia a aluna da professora, ainda mais quando a turma não é fechada. Essa constatação produziu um movimento da comissão organizadora, na tentativa de estimular a participação da turma e provocar a construção de vínculos entre as participantes. Criou-se um grupo no WhatsApp com a comissão e as 100 alunas. Em relação ao público externo, foram criadas redes sociais para divulgar informações sobre o curso, o material indicado, dentre outras notícias. As redes sociais computam mais de 3 mil seguidores e se constituíram como uma boa ferramenta de interação e divulgação das aulas e referências utilizadas pelos professores, além de se tornarem mais uma forma de interação com as alunas.

Ao percentual de menos de 50% concluintes não conseguimos atribuir uma análise do perfil dessas pessoas que justificasse esse número. Não podemos, contudo, desconsiderar o contexto em que estamos vivendo, onde as diversas problemáticas sociais e psicológicas atravessam com maior intensidade a vida das pessoas. Algumas alunas justificaram a não entrega do trabalho final pela falta de tempo, sobrecarga em outros trabalhos e também por motivos pessoais de problemas psicológicos agravados durante o período de isolamento social. Seria necessária uma investigação qualitativa mais profunda, com entrevistas e estabelecimento de critérios de pesquisa para nos aproximarmos de uma explicação do fenômeno, que continua a nos provocar questionamentos.

Considerações Finais

Assim como bell hooks (2017), acreditamos que a educação é uma prática da liberdade que precisa ser direcionada para promover a transgressão das fronteiras que permeiam cada realidade. Já Paulo Freire (2012), em *Pedagogia do oprimido*, aponta para a necessidade de a educação ser forjada *com* e não *para* o sujeito, levando a uma pedagogia da libertação, que procura por possibilidades e se torna uma *Pedagogia das Encruzilhadas* como nos ensina Rufino (2018). Foi por esse caminho, que procuramos direcionar o *Curso de Extensão Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo: diálogos a partir do pensamento de Frantz Fanon*, de modo a promover por meio da intersecção entre extensão, ensino e pesquisa uma formação transgressora e transformadora.

Em tempos que experimentamos severos ataques às instituições e aos servidores públicos torna-se primordial a defesa da sua manutenção e qualificação. A parceria público-público entre a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro proporciona maior visibilidade da potência de fraturas e transformações institucionais quando se possibilita a universalização do acesso, ainda que diante a um cenário de pandemia, de aumento da desigualdade e de cortes ao financiamento público para educação.

Construir e viabilizar uma formação que seja estruturada em uma perspectiva antirracista e promocional da igualdade racial significa transgredir, principalmente em um Estado-Nação forjado e calcado na servidão e na humilhação das populações negras e indígenas. Vivemos tempos que necessitamos radicalizar o acesso à educação crítica e libertadora e, que a mesma não pode ser dispensada sem a participação dos movimentos sociais e comunitários. Sigamos construindo novas ações transgressoras!

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25–58.

BRASIL. **Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial das Nações Unidas. 1969.

BRASIL. **Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. 2002.

BRASIL. **Decreto Federal n. 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. 2010.

BRASIL. *Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo*. Brasília: IABS, 2018. Disponível em: http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2018/LIVROSEPPIRWEB_14NOV.pdf. Acessado em: 30 de outubro de 2020.

BRAZIL. **Constituição de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. 1824.

BRAZIL. **Decreto Imperial n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1 gráo do sexo masculino no município da Côrte.1878.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Vol. I. 2ª ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORREIA, Ludmila Cerqueira. Acesso ao Direito e à Justiça no contexto da saúde mental no Brasil. **Revista de Direito Público**, [S. l.], v. 16, n. 88, p. 34–56, 2019. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/3430>. Acessado em: 13 de outubro de 2020.

CORTE IDH. Sentença do Caso González e outras (“Campo Algodoeiro”) vs. México. Sentença de 16 de novembro de 2009 Corte Interamericana de Direitos Humanos San José da Costa Rica Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2009. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_por.pdf. Acessado em: 26 de outubro de 2020.

FISS, Owen. **Grupos y Clausula de Igual Protección**. In: GARGARELLA, Roberto (org.). *Derecho y grupos desaventajados*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 137–167.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, [S. l.], v. ano 38, n. 151, p. 129–152, 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acessado em: 22 de outubro de 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2017.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A Reinvenção dos Direitos Humanos*. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOLLOWAY, John. **Fissurar o Capitalismo**. Tradução de Daniel Cunha. São Paulo: Publisher Brasil Editora, 2013.

MAGNO, Patricia. Em busca do potencial institucional emancipatório da Defensoria Pública: reflexões e proposições sobre o desafio de construção de marcadores institucionais para incremento da tridimensionalidade do acesso à justiça. *In: Livro de Teses e Práticas Exitosas do XIV Congresso Nacional de Defensores Públicos. Tema: Defensoria Pública: memória, cenários e desafios.* Rio de Janeiro: ANADEP, XIV CONADEP, 2019. p. 149–159. Disponível em: https://www.anadep.org.br/wtksite/LIVRO_DE_TESSES_2014.pdf. Acessado em: 25 de fevereiro de 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

PIRES, Thula. **Racializando o debate sobre direitos humanos.** Limites e possibilidades da criminalização do racismo no país. *In: Sur -Revista Internacional de Direitos Humanos, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 65–75, 2018.*

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **É na luta que a gente se encontra!** *In: PEREIRA, Melissa de Oliveira; PASSOS, Rachel Gouveia; NASCIMENTO, Adelle; CORREIA, Ludmila Cerqueira; ALMEIDA, Olívia Maria De (org.). Luta Antimanicomial e Feminismos: formação e militâncias.* Rio de Janeiro: Autografia (selo Francisca Julia), 2020. p. 53–66.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117–142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acessado em: 11 de setembro de 2020.

REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; CAÇAPIETRA, Ricardo dos Santos. **Políticas Públicas e a Concretização de Direitos Sociais: Tomada de Decisão, Arquitetura de Escolhas e Efetividade.** *In: Revista Brasileira de Políticas Públicas, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 542–566, 2018.* DOI: 10.5102/rbpp.v8i2.5329. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/5329>. Acessado em: 24 de setembro de 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** *Periferia, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018.* DOI: 10.12957/periferia.2018.31504. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acessado em: 24 de setembro de 2020.

SABA, Roberto. **(Des)igualdad estructural. Derecho y Humanidades, [S. l.], v. 11, n. 0719–2517, p. 123–147, 2005.** DOI: 10.5354/0719-2517.2011.17057. Disponível em: <https://derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/17057/17779>. Acessado em: 24 de setembro de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Poderá o direito ser emancipatório?** *In: Revista Crítica de Ciências Sociais, [S. l.], v. 65, n. 0254–1106, p. 3–76, 2003.*

SARMENTO, Daniel. **A Igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: discriminação “De Facto”, Teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa.** *In: Livres e Iguais: estudos de Direito Constitucional.* Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006. p. 139–166.

SILVA, Ana Paula Procópio. **Desafios à educação antirracista no Serviço Social: o racismo estrutural e a formação social e histórica brasileira.** *In:* Racismo Estrutural, institucional e Serviço Social. 1a. ed. São Cristóvão (SE): Universidade Federal do Sergipe, 2020. p. 161–185.

SER NEGRA NA UNIVERSIDADE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NEGRAS DE SERVIÇO SOCIAL ACERCA DO RACISMO

Itamires Lima Santos Alcantara⁴⁶
Magali da Silva Almeida⁴⁷

Resumo: Este artigo, parte de um trabalho de conclusão de curso, analisa a percepção de estudantes negras de Serviço Social em uma universidade pública da Região Nordeste sobre o racismo na sociedade brasileira, em especial, no âmbito da universidade. Serão apresentados os resultados da aplicação de uma lista de complementação de frases com alguns dos temas que consideramos importantes para a compreensão do fenômeno que abordamos na investigação. Nossos resultados constataram que as(os) estudantes, como sujeitos de sua formação, têm uma percepção profunda sobre o racismo existente na sociedade e na universidade brasileira, assim como das barreiras impostas para o acesso e permanência (material e simbólica) na educação superior, apontando ainda para a necessidade de aprofundamento no serviço social sobre a discussão.

Palavras-chave: Racismo. Universidade. Estudantes negras. Serviço Social.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a percepção de estudantes negras de Serviço Social de uma IES pública localizada na Região Nordeste do país acerca do racismo na sociedade brasileira, particularmente, no âmbito da universidade. Este trabalho resulta de reflexões tecidas em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como objetivo analisar as dificuldades que estudantes negras/os enfrentaram na elaboração de seus TCCs, relacionadas à vivência do racismo na universidade.

Embora historicamente a população negra tenha sido sumariamente excluída dos espaços de ensino formal no Brasil, ainda mais no ensino superior, vivenciamos a partir do século XXI, um novo momento de entrada maciça de estudantes negras/os na universidade. Essa realidade não vem se alterando deliberadamente. Ao contrário, é fruto da pressão exercida pelo movimento negro que, ao centrar a sua atuação no campo da educação, pauta a adoção de políticas públicas de combate às desigualdades raciais nesse campo, principalmente no nível superior.

⁴⁶ Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0036800667092517>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3057-9450>. E-mail: tamialcantara94@gmail.com

⁴⁷ Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8133793716452449>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7382-8480>. E-mail: magali.almeida@ufba.br

Com esse processo de entrada de estudantes negras/os no ensino superior, “novos e velhos” desafios se colocam no debate. Além de enfrentarem todo o racismo que engendra tradicionalmente a sociedade brasileira, as/os estudantes precisam enfrentar uma série de dificuldades relacionadas à permanência material e simbólica (Santos, 2009), no âmbito da universidade.

Tendo em vista essas considerações, o artigo está estruturado em dois momentos além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento discutimos brevemente as recentes transformações no âmbito do ensino superior, no que tange à entrada de estudantes negras e negros na universidade, bem como, os desafios postos na contemporaneidade. E, no segundo momento, apresentamos e discutimos as percepções das estudantes acerca do racismo.

O contexto contemporâneo de acesso e permanência de Estudantes Negras/os na Universidade

Historicamente, a universidade brasileira serviu como *locus* de consolidação da “negatividade do ser negro” (Cardoso, 2010, p. 48). Não à toa, no processo de esgotamento do sistema escravista e, de forma mais intensificada no pós-abolição, tem-se a emergência de “intelectuais” para dar embasamento “científico” à exterminação de indígenas e inferiorização e subalternização da população negra.

Como aponta Carneiro (2005, p. 60), durante todo o século XX, assistimos a uma proliferação de “institutos de pesquisa, centros de estudos africanos ou de relações raciais em todo o país” que fizeram ser reconhecidos diversos “intelectuais” e pesquisadores brancos “especialistas em ‘negro’”.

É na crítica a esse processo que intelectuais negros/as, tanto aqueles/as que não entraram na academia brasileira - à exemplo de Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, etc.-, quanto, aqueles/as que adentraram a universidade - como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Eduardo Oliveira e Oliveira, etc.-, afirmam o seu pensamento apontando para uma outra forma de produzir conhecimento, que não tenha as pessoas negras como objeto, como foi historicamente construído, mas como sujeitos políticos fundamentais para a estruturação do país.

A produção acadêmica sobre o negro e educação tem demonstrado que o sistema educacional brasileiro ao longo de sua trajetória originou e impulsionou grandes desvantagens para as pessoas negras no país. Desvantagens essas, fundamentadas no racismo e na discriminação racial orquestradas historicamente no Brasil. Em acordo com Barros (2013)

reconhecemos que houve um avanço significativo para a população negra no que diz respeito à educação. No entanto, as desigualdades persistem ainda de forma contundente.

Conforme Nádia Cardoso (2010), desde a década de 1970 o Movimento Negro brasileiro coloca de forma mais incisiva as desigualdades raciais na educação subsidiadas pelo mito da democracia racial, enfatizando que esse processo gera [...] baixo desempenho escolar da infância e juventude negra; explicação do fracasso escolar por diferenças étnico-culturais - a criança negra é predisposta ao fracasso por sua condição étnico-cultural; um currículo excludente da história da África, da contribuição da população afro-descendente para a formação social brasileira, das lutas de resistência negra à escravidão e à dominação, das modernas organizações negras, etc.; a maneira preconceituosa e estereotipada com que os negros são apresentados nos livros didáticos; mensagens abertas pela relação professor-aluno reproduzindo estereótipos; referências étnico-culturais negras como entraves à aprendizagem; projeto pedagógico de alteração das características étnico-culturais – perda dos referenciais étnico-culturais negros e absorção dos referenciais hegemônicos (Cardoso, 2010, p. 44).

A ausência de indicadores de desigualdades entre negros e brancos durante muito tempo foi uma barreira para a comprovação das desigualdades raciais existentes no país. Nesse sentido, apenas recentemente, sob pressão do Movimento Negro, a academia brasileira é compelida a adotar o quesito raça/cor em suas pesquisas. Em praticamente todos os indicadores observamos que há uma gritante disparidade no país, resultando em desvantagens significativas entre a população autodeclarada branca e a população negra. No que se refere à educação escolar não é diferente, como já vinha sendo apontado pelo movimento negro.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2019), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve uma considerável diminuição na taxa de analfabetismo, tanto de pessoas brancas quanto de pessoas negras no país, mas as diferenças continuam grandes. 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%. Também podemos notar o crescimento de anos médios de escolaridade da população, com um aumento significativo dos anos médios da população negra entre 18 e 29 anos atingindo 9,5 anos médios de estudos, mas ainda com diferença em relação à população branca, que é de 10,7 anos de escolaridade média.

É importante notar que à medida que os níveis de escolaridade vão aumentando, os percentuais de desigualdades para a população negra se tornam cada vez maiores, o que pode ser sentido já no ensino médio, onde a taxa de escolaridade corresponde a 61% de brancos entre 15 e 17 anos, contra 42,2% de jovens negros. Quanto ao ensino superior, os números são ainda mais alarmantes e as disparidades se ampliam. De acordo com a pesquisa, na faixa

etária entre 18 e 24 anos, pessoas autodeclaradas brancas têm duas vezes mais chances de estarem na universidade ou de já terem concluído o ensino superior, comparado às pessoas negras.

Com o entendimento de que as barreiras educacionais que são impostas à população negra são um dos principais obstáculos para o alcance da igualdade racial no Brasil, o movimento negro brasileiro centrou a sua atuação, de maneira particular desde a década de 1990, na educação superior. Verificou-se, com as pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 1980, através das estatísticas do IBGE, como afirma Henriques (2001, p. 38), que “os brancos com curso superior completo (15 anos ou mais) superam em cinco vezes os negros”, enquanto que as taxas de analfabetismo das pessoas negras em todas as faixas etárias no ano de 1999 são extremamente superiores a das pessoas brancas em 1992. Ou seja, a escolaridade da população negra estava muito abaixo em relação à escolaridade da população branca e à medida que se avançava para análises do nível superior de escolaridade, as pessoas negras ficavam ainda mais em desvantagem.

Nesse contexto, só é a partir da denúncia do movimento negro em relação às desigualdades de acesso à educação superior, que as universidades brasileiras começam a registrar a proporção de seus/as estudantes negros/as. O que se verifica dessas análises, como assinala Guimarães (2003, p.253) é que

[...] a proporção de jovens que se auto definem como “pardos” e “pretos” nas universidades brasileiras, principalmente aquelas que são públicas e gratuitas, está muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população. Vejamos alguns dados: na Universidade de São Paulo – USP –, em 2001, havia 8,3% de “negros” (ou seja, 7% de “pardos” e 1,3% de “pretos”) para uma população de 20,9% de pardos e 4,4% de “pretos” no Estado de São Paulo. A USP, com 34 mil estudantes na graduação, é praticamente a única universidade pública na Grande São Paulo, (região em que habitam 17 milhões de pessoas).

Na década de 1970 o movimento negro brasileiro elege a educação como campo privilegiado de atuação por entender que as desvantagens educacionais são um dos fatores que geram grandes impactos na população negra, inclusive em sua subjetividade. Cabe ressaltar que antes dessa década diversos movimentos sociais negros, como a Frente Negra Brasileira (FNB - 1930) e o Teatro Experimental do Negro (TEN - 1950), são exemplos de iniciativas no campo da educação. Nessa direção, Almeida (2011) aborda alguns empreendimentos formados por pessoas negras que tiveram uma grande importância no âmbito da educação e em outras áreas, como as Irmandades Negras no período colonial e inúmeras organizações que foram se constituindo durante a república, além da FNB e do TEN, como o Movimento Negro Unificado (MNU).

No que se refere ao período contemporâneo, de acordo com Silva (2003), a implementação de ações afirmativas no ensino superior, uma das maiores conquistas do movimento negro nos últimos tempos, pode ser interpretada como o início do reconhecimento pela universidade brasileira de toda subjugação sofrida pela população negra no país, que após quase 400 anos de trabalho como escravizada, no processo de abolição da escravidão foi jogada à própria sorte (Silva, 2017) e que na estruturação do projeto de modernização da “nação” é tida como uma população descartável, reatualizando os mecanismos de subjugação da população negra.

É nesse processo de luta contra as desigualdades raciais existentes na sociedade e no próprio sistema educacional que o movimento negro no Brasil elabora e propõe as ações afirmativas, que, após um longo processo, culminam na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, na qual, as instituições federais de educação superior, deverão reservar 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e uma porcentagem proporcional ao estado para estudantes negros/as.

Podemos constatar que, as ações afirmativas aparecem como uma forma real de alteração de uma estrutura secular que exclui o negro e contribui para a manutenção do status quo e que “prestou importante contribuição para a construção social da invisibilidade da diversidade étnica e racial da população brasileira” (Lopes; Braga, 2007, p. 18). Configuram-se, portanto, como um instrumento eficaz de transformação social, política e econômica da situação da população negra no Brasil.

Estudantes Negras e Racismo

Este trabalho, como citado anteriormente, se constitui como parte de um TCC que utilizou de fontes bibliográficas (livros, artigos, teses, dissertações), documentais (monografias, legislações, regulamentos etc.) e de pesquisa de campo a partir de um questionário e uma lista de complementação de frases com estudantes de Serviço Social que haviam escrito seus TCCs sobre temas relacionados à questão étnico-racial.

A identificação das/os estudantes participantes da pesquisa foi feita a partir de levantamento realizado na documentação do curso de Serviço Social da universidade estudada, no período de 2013.1 a 2016.1 através de duas fontes, pois identificamos que os registros se encontravam em locais distintos: no livro de atas no qual foram registradas as bancas no período de 2013.1 a 2015.2, mas não incluía o período de 2016.1 em curso no momento da pesquisa. Diante dessa limitação lançamos mão de uma segunda fonte que foi o

quadro de defesa de TCCs de 2016.1, ambos disponibilizados pelo Colegiado do Curso de Serviço Social.

O universo da pesquisa engloba 210 TCCs no período de 2013.1 a 2016.1, dos quais dezoito versavam sobre a questão étnico-racial, sendo que, dois destes trabalhos foram escritos em dupla, perfazendo um total de vinte estudantes e egressas/os.

Definida a amostra de dezoito TCCs avançamos no sentido de convidar as/os estudantes e egressas/os para responderem ao questionário e a lista de complementação de frases. Para a escolha das/os estudantes negras/os foi utilizado o critério combinado da autoclassificação e heteroclassificação racial, totalizando dezoito estudantes negras/os, das/os quais, treze responderam ao questionário e a lista de complementação. O contato com os sujeitos foi realizado por vários meios: rede social, e-mail, telefone e contato pessoal, para apresentar a pesquisa e convidá-las/os para a participação.

Para fins deste artigo, discutiremos os dados relativos à lista de complementação de frases, que de acordo com Chaves (2006), é um instrumento de pesquisa qualitativa que permite que a coleta de dados se dê a partir da visão dos participantes. A lista contou com nove itens e foi utilizada com a intenção de coletar informações sobre a percepção das/os estudantes sobre temas relacionados ao racismo, ações afirmativas, ser negra/o na universidade e a experiência de ter escrito sobre a questão étnico-racial no TCC. As frases para complementação foram: O racismo é...

O racismo na minha vida é... O racismo no Brasil é...

O racismo institucional é...

O racismo na Universidade é...

O racismo na formação profissional em Serviço Social é... Ações afirmativas no ensino superior são...

Ser negro na universidade é...

Escrever sobre a temática racial no TCC foi...

No que se refere ao perfil das estudantes entrevistadas, constatamos que possuem idade entre 20 e 29 anos (11 estudantes), todas as respondentes se autodeclararam como pretas e doze como mulheres cis e apenas um entrevistado, como homem cis. No que se refere a orientação sexual, nove estudantes se declararam como heterossexuais, três como bissexuais e uma como homossexual. Já em referência a orientação religiosa, quatro estudantes se declararam sem religião, uma como sendo da Umbanda, duas do Candomblé, uma como Católica e cinco como evangélicas. Ainda, sete das estudantes ingressaram no sistema de cotas da universidade.

Acerca da renda familiar, percebemos que nove estudantes possuem renda entre 1 e 3 salários-mínimos, três, entre 3 e 5 e apenas uma com mais de cinco salários. Quanto à

escolaridade dos pais ou responsáveis, observamos que das treze estudantes, nove possuem pais com até o ensino médio completo.

Para que a identidade das participantes fosse resguardada, escolhemos, juntamente com elas, nomes fictícios de personalidades negras de diversos lugares para identificá-las, sendo eles: Dandara, Asantewaa, Kwame Nkrumah, Rosa Parks, Assata Shakur, Harriet Tubman, Nzinga, Zeferina, Makeda, Luiza Bairros, Amina, Maya Angelou e Luísa Mahin.

Compreensão do Racismo

As seis primeiras frases para complementação que abordamos foi para compreender a percepção que as estudantes possuíam sobre o que é o racismo e como ele é percebido em sua vida, no Brasil, na Universidade e na formação profissional em Serviço Social. O racismo, de acordo com Munanga (2000),

[...] seria uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 2000, p.7).

Corroborando com essa ideia, algumas estudantes colocaram que o racismo é um mecanismo que hierarquiza os seres humanos, culminando em exclusão da população negra em todos os sentidos, sendo dessa forma, estruturante da sociedade brasileira.

É tudo aquilo que visa menosprezar a população negra, isto é, são ações, mecanismos que tendem a rebaixar a/o negra/o em várias esferas sociais, atingindo significativamente sua condição de trabalho, estudo, sexual, emocional, migratória, tudo devido a sua condição racial. (Dandara)

A discriminação baseada na raça, o qual é estrutural na sociedade brasileira. (Nzinga)
Estruturante na sociedade como um todo. (Zeferina)

Sobre o racismo em suas vidas, a participante Harriet Tubman aponta que este é:

Algo camuflado na fala das pessoas, é a sociedade que tenta me inferiorizar por ser negra, é o riso ao apontarem meu cabelo na rua, é a surpresa das pessoas ao saberem o cargo que ocupo na empresa, é o chefe que me diz que meu currículo é excelente e que olhando pra mim não diria que possuo aquelas qualificações, é não ser abordada pela vendedora ao entrar em uma loja, é a fala da professora que diz pra eu me colocar no meu lugar, é o elogio que o homem acha que me faz ao dizer você é negra mas é linda, é a fala da cabeleireira que me aconselha a não usar batom vermelho porque já tenho bocão, é ter que enfrentar e resistir todos os dias.

Como referido pela nossa participante, Gomes (2005), acentua que o racismo no Brasil “se afirma pela sua própria negação”, ou seja, apesar de se dizer não existir racismo no país,

as disparidades em relação às condições de vida da população negra são infinitamente piores que as da população branca.

O mais preocupante de toda essa situação, é que quanto mais se nega a existência do racismo, mais ele se alastra pela sociedade e estrutura as desigualdades raciais. Ainda segundo Gomes (2005, p.51), o racismo significa

[...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Evidenciando a compreensão do racismo como um fenômeno que se manifesta em todas as dimensões da vida social, como abordado pela autora, a participante Luísa Mahin aborda que este é “[...] Um mal que se reproduz em todos os âmbitos da minha vida: individual, saúde mental, relações afetivas, relações interpessoais, trabalho, família, etc”.

No que tange ao entendimento do que é o racismo no Brasil, reafirmando o que aponta Gomes (2005), as estudantes colocam que o racismo é algo intrínseco à sociedade brasileira, um fenômeno que se manifesta no país com extrema violência.

Rotineiro. O racismo infelizmente é algo inerente a sociedade brasileira (Dandara). Resultado do processo de construção social do Brasil no qual o povo negro foi violentamente escravizado. O racismo no Brasil é expressão das questões sociais, que segrega a sociedade e invisibiliza o negro (Rosa Parks).

Considerando que o Racismo Institucional não se configura apenas no “fracasso das organizações em realizar uma política equitativa”, como vem sendo comumente abordado, pois, de acordo com Vida (2015, p. 133) “só há fracasso quando há uma discrepância entre a intenção e o acontecimento ou a realização”. Dessa forma, há um aparato institucional que está montado para promover e manter as desigualdades e a exclusão racial. Nesse sentido, as estudantes colocaram que o racismo “institucional é o mecanismo mais eficaz de segregação e discriminação aonde a cor da sua pele determina a sua posição social, no atendimento e sobretudo determina o lugar em que você deve ocupar nos espaços”

(Makeda). “Assim como é uma das formas de reprodução do racismo na sociedade. Quando as instituições, públicas ou privadas, reproduzem as desigualdades raciais ou se omitem frente a elas” (Luísa Mahin).

Do mesmo modo que Nascimento (1978) acentua que o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, incluindo o universitário, segue um “ritual da formalidade e da

ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos” (p. 95), e de que essa dinâmica nega a produção de conhecimento do negro ao mesmo tempo em que exclui essa população do espaço universitário. O quadro 1 nos mostra que as respostas dadas pelas estudantes acentuam o processo de violência e evidencia o ambiente hostil que tem caracterizado a universidade.

Quadro 1 – Concepção de racismo na universidade.

Nome	Concepção
Dandara	Acontece a todo momento desde a inserção, pois o modelo da universidade não é voltado para pessoas negras.
Rosa Parks	A negação de direitos de acesso e permanência do povo negro ao âmbito acadêmico
Kwame Nkrumah	Algo que é visto na fala de alguns docentes, práticas e que muitos consideram não existir, mas infelizmente, existe.
Harriet Tubman	Vivenciado diariamente pelos alunos negros, é negligência ao contexto em que vivem, é a invisibilidade dada às suas demandas, é fator que afeta a saúde mental.
Assata Shakur	É a ideologia que exclui os pretos desse espaço e quando são ocupados nos exclui dos espaços predominantemente elitistas e, ainda, incentiva metodologias de aula, grades curriculares, e atua de modo a favorecer o nosso abandono ou desistência aos cursos.
Asantewaa	Velado e real.
Nzinga	Corriqueiro, violento e desafiador. A universidade é eurocêntrica e hostil.
Zeferina	É estrutural
Makeda	Estruturado para destruir, segregar e excluir cruelmente aqueles que não se enquadram nos padrões sociais e fenotípicos impostos pela sociedade.
Lúisa Bairros	Relativo conforme a área de ensino, campus, curso etc.
Amina	Invisibilizado
Maya Angelou	Velado
Lúisa Mahin	Racismo institucional.

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que se refere à concepção das estudantes sobre o racismo na formação profissional, elas pontuam que este é algo extremamente presente, mas que ainda é muito pouco discutido no âmbito profissional, reafirmando o que aponta Menezes (2013), que mesmo estando preconizado nos documentos que orientam a formação profissional (Código de Ética Profissional, Diretrizes Curriculares, Lei 8662/96), a reflexão acerca da questão étnico-racial não vem sendo contemplada nem na formação, nem na prática profissional, confluindo para

uma baixa produção acadêmica sobre a questão racial, dinâmica que se reflete na não instrumentalização de assistentes sociais para trabalharem com a questão.

Quadro 2 – Racismo na formação profissional em Serviço Social

Nome	Concepção
Dandara	Pouco problematizado e abordado.
Rosa Parks	Presente, constante e deve ser discutido.
Kwame Nkrumah	Algo que temos que pautar sempre, pois no momento da pesquisa do meu TCC, percebi que a discussão sobre o racismo na profissão é entendido como algo que devemos ser contra com vistas a defesa do Código de ética e Projeto ético-político, contudo as formas que as profissões podem abordar, devem ser investigadas.
Harriet Tubman	Inexistente no aporte teórico, silenciado no debate em sala de aula, temática discutida apenas quando as docentes são negras ou em disciplinas específicas.
Assata Shakur	É a ideologia que impede um maior debate na formação profissional.
Asantewaa	Eu fui da primeira turma e tive a oportunidade de ter uma professora que trabalhou essas questões o que fez toda a diferença na minha vida.
Nzinga	Desastroso. Visto que, as/os pretas/os são a maioria das estudantes do curso e invisibilizar e inviabilizar a discussão da questão racial é racismo.
Zeferina	É evidenciado na produção acadêmica
Makeda	Um assunto que precisa ser debatido, pensado e discutido pela categoria profissional.
Luísa Bairos	Existente nos corredores e inexistente nas salas de aula.
Amina	Hipocritamente e convenientemente invisibilizado
Maya Angelou	Velado
Luísa Mahin	Uma grande contradição, tendo em vista o projeto ético político profissional

Fonte: Elaborado pelas autoras

O que gostaríamos de destacar, é que apesar de ter se consolidado enquanto área de conhecimento, e tendo refletido ao longo desses anos sobre diversas dinâmicas que atingem a sociedade numa perspectiva crítica, diversas/os autoras/es (Marques Júnior, 2007; Silva Filho, 2006, 2008; Carvalho e Silva, 2005; Ribeiro, 2004; Pinto, 2003; Rocha, 2012, 2014; Ribeiro, 2012; Eurico, 2011, 2013; Silva, 2017, etc.) apontam que a produção de conhecimento do Serviço Social sobre a questão racial, apesar dos inúmeros avanços, ainda é insuficiente, assim como a incorporação da discussão na formação e no trabalho profissional.

Compreensão de Ações Afirmativas

Como abordado anteriormente, as ações afirmativas são medidas importantes no que diz respeito ao acesso da população negra no ensino superior, possibilitando após a sua implementação, conforme afirma Santos (2009), uma maior democratização do espaço

acadêmico historicamente homogeneizado. Diante desse contexto, buscamos entender qual a compreensão das estudantes negras e egressas participantes de nosso estudo sobre as ações afirmativas através da complementação da frase: “As ações afirmativas no ensino superior são”, dentre as respostas, às estudantes colocaram que estas são extremamente importantes, mas que por si só ainda não são suficientes, principalmente no que diz respeito à permanência na universidade, o que coloca para nós a importância do aprofundamento das ações afirmativas e não a sua revogação.

Ainda são deficientes, deixam a desejar devido a sua importância para a população negra universitária. (Dandara)
Necessárias, dada a desigualdade histórica vivenciada pela população negra, sobretudo, no acesso a educação. (Kwame Nkrumah)
Formas de viabilizar acesso ao ensino superior mas não a permanência. (Harriet Tubman)
Conquistas das quais não podemos abrir mão. É a expressão de luta e resistência do negro do Brasil com representação no movimento negro e demais movimentos. (Asantewaa)
De extrema importância. (Nzinga).

No que concerne à permanência de estudantes negras/os no ensino superior, Santos (2009), acentua que a permanência na universidade envolve dois sentidos: o material, como aquele que significa condições materiais da/o estudante permanecer, e o simbólico, entendido como a possibilidade da/o estudante se reconhecer na universidade, de forma que consiga alcançar todas as potencialidades que a instituição permite, ou seja, tenham possibilidade de vivenciar a universidade em todos os seus âmbitos. Ambos precisam ser considerados quando se trata de permanência de estudantes negras/os no espaço acadêmico.

Ser Negro na Universidade

Sobre a experiência de ser negro na universidade, considerando que historicamente essa instituição foi um espaço reservado a uma elite branca (Cardoso, 2010) e que, inclusive, teorizou “cientificamente” sobre a “inferioridade” do sujeito negro, como apontado por Santos (2009), mesmo com o aumento da entrada de estudantes negros, esta instituição ainda preserva a sua estrutura e a sua produção de conhecimento calcadas em uma estrutura racista. As estudantes reafirmaram essas dificuldades:

É a todo momento ter que se impor e se reafirmar a todo tempo, pois a partir do momento em que vamos pautar as discussões raciais, somos taxados como "vitimistas" e da turma do "mimimi" (Kwame Nkrumah).
É lutar muito pra entrar, é enfrentar e resistir pra permanecer, é fazer parte de uma instituição que não foi pensada pra você, não foi estruturada pra você e que não querem que você ocupe (Harriet Tubman).

É a todo tempo ter os seus direitos negados, é sentir na pele e fazer parte de um sistema altamente classista, elitista e burguês que reafirmam que ali não é o seu lugar e justifica práticas e condutas racistas (Makeda).

Tendo em vista esse processo, acreditamos que a entrada em maior quantidade de estudantes negras na universidade, potencializa uma outra forma de produzir conhecimento, uma vez que esses sujeitos, muitas vezes, quando não se sentem intimidados pela maneira hegemônica de se produzir ciência na universidade, abordam temas historicamente alijados da academia e tidos como “não científicos”.

A luta pela inserção de negros no campo do conhecimento científico, não mais na posição de objetos de estudo, mas como seres pensantes que produzem conhecimento faz parte de um rol de reivindicações protagonizados por negras e negros em todo o mundo, uma vez que há uma “dificuldade do reconhecimento do sujeito negro, mulher ou homem, como produtor de pensamento por parte de setores hegemônicos da academia brasileira”, que como em outros espaços da vida social se permeia pelo mecanismo da “invisibilidade negra” (RATTS, 2007).

A experiência de ter escrito sobre a questão étnico-racial

A última frase que pedimos para que as estudantes completassem foi “Escrever sobre a temática racial no TCC foi...”,

Difícil por perceber que após quatro anos dedicados ao estudo só discutimos temática racial no final do curso, foi inspirador por querer continuar o trabalho e as discussões a nível de mestrado, por ter contribuído de alguma forma com a discussão, foi reafirmar que mesmo o espaço acadêmico não me dando suporte para discutir raça eu não desisti de abordar a temática no trabalho (Harriet Tubman).

Aprender mais sobre a história do meu povo, foi dialogar com as produções científicas e fomentar o debate sobre os estudantes negros quilombolas na UFBA. (Assata Shakur)
Uma experiência única! Mesmo com todo o sofrimento físico e mental que isso me proporcionou. Durante a construção do meu TCC aprendi que o racismo é tão cruel e perverso que nos faz acreditar que estamos sozinhos, e a experiência de compartilhar as dores, angústias, solidão e tristezas geradas pelo racismo em nossas vidas fez-me mais forte, mais preparada por a luta está longe de terminar. Como diz Edson Gomes: "Vamos amigo LUTE! Vamos amigo AJUDE! Se não a gente acaba perdendo o que já conquistou"! Ubuntu! Porque juntos somos mais fortes! (Luiza Bairros).

O que percebemos é que para as estudantes negras, a experiência de ter escrito sobre a questão racial foi desafiadora e uma das poucas oportunidades que tiveram para estudar o tema de forma mais aprofundada durante toda a graduação. Esse processo evidencia a fragilidade da formação profissional em Serviço Social e da universidade como um todo, que, ao não se deter no conhecimento sobre a questão racial no Brasil e oferecer subsídios as

estudantes para que possam estudar com qualidade o tema, deixa de entender e refletir sobre a própria realidade na qual está inserida.

Aproximações Finais

O que podemos observar quando consideramos a educação superior no Brasil, é que, tradicionalmente, a população negra esteve excluída do sistema de educação engendrado no país e que, ao longo da história do Brasil, essas discrepâncias foram mantidas. Ainda que, mediante a atuação política do movimento negro no âmbito da educação, tenhamos garantido alguns avanços e tenha-se constatado a redução de alguns indicadores de desigualdade (Barros, 2013), estas conquistas ainda não são suficientes.

O que buscamos evidenciar, é a atuação de estudantes negras/os que, como sujeitos, refletem sobre a realidade sob a qual estão inseridas. Nesse sentido, buscamos, em última instância, nos contrapor ao processo histórico de construção do negro enquanto um objeto, um ser não pensante e, portanto, um não humano.

No que tange ao processo de entrada desses estudantes no ensino superior, as ações afirmativas, como vimos, têm a possibilidade de alterar o seu funcionamento tanto no que se refere à representação étnico-racial de seus estudantes (Carvalho, 2006), bem como aos eixos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com a Lei 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Certamente, a transversalidade étnico-racial proposta pela legislação é cotidianamente afetada, implicando diretamente na produção de conhecimento na universidade.

Nesse sentido, o acesso e permanência de pessoas negras na universidade pública, possibilitadas mais amplamente pelas Políticas de Ação Afirmativa no ensino superior público, têm provocado a discussão em torno dos impactos do racismo na vida acadêmica desses estudantes, bem como, na produção de conhecimento sobre o negro na universidade.

Estudos sobre a trajetória acadêmica de estudantes negros e/ou cotistas no ensino superior em alguns cursos, como administração, pedagogia, cursos de alto prestígio, da área da saúde, entre outros, (Teixeira, 2003; Santana, 2006; Sotero, 2009; Santos, 2013; Tobias, 2014; Ribeiro, 2015), têm indicado que estes estudantes, são oriundos de escolas públicas, geralmente possuem renda familiar baixa e necessitam acessar algum tipo de assistência da universidade ou mesmo trabalhar para conseguir terminar seu curso de graduação, possuem pais e mães em sua maioria que não ingressaram na universidade, são residentes de bairros populares, enfrentam discriminações por parte de professores e de outros discentes.

Evidenciam ainda a falta de referenciais negros durante a formação. A maioria desses estudos tem considerado a relação entre cotas, desempenho acadêmico, expectativas profissionais e mercado de trabalho. Embora o nosso estudo tenha corroborado com essa assertiva em alguns pontos, cabe aprofundar mais para compreender essa dinâmica.

Concluimos que o desafio central continua posto, que é a abordagem sobre o racismo na universidade. É muito difícil para as instituições brasileiras e para os indivíduos que historicamente integram uma ordem racializada que assegura privilégios, admitir que são beneficiados com esse sistema e abrir um debate que possibilite uma transformação ainda que a médio prazo dessa realidade.

Referências

ALMEIDA, Magali da Silva. Mapeamento da produção acadêmica sobre ação afirmativa no Brasil. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Disponível em:

<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306419253_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO.pdf>. Acessado em: 20 de outubro de 2016.

BRANDÃO, André Augusto P., (org.). *In: Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro, EDUFF, 2000.

BARROS, Zelinda dos Santos. [et. al]. **Educação das relações étnico-raciais**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

CARDOSO, Nádia Maria. **Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/18405905/Instituto_Steve_Biko_juventude_negra_mobilizando_se_por_politicas_de_afirma%C3%A7%C3%A3o_dos_negros_no_ensino_superior. Acessado em: 12 de setembro de 2016.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. (Tese de doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acessado em: 25 de agosto de 2017.

CARVALHO, Denise B. B.; SILVA, Ozanira. (Org.) **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, 2006. p. 88-103. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>> Acessado em: 02 de maio de 2016.

CHAVES, Evenice Santos. **O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1787>. Acessado em: 15 de outubro de 2022.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. *Tempo*. Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acessado em: 15 de agosto de 2020.

EURICO, Márcia Campos. **Questão racial e Serviço Social: uma reflexão sobre o racismo institucional e o trabalho do assistente social**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/17519/1/Marcia%20Campos%20Eurico.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

EURICO, Márcia Campos. **A percepção do assistente social acerca do racismo institucional**. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 114, abr./jun. 2013. pp. 290-310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/8Vhsxg8xGgrBL6GnCjknqyL/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: julho de 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Ministério da Economia, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf. Acessado em: 15 de outubro de 2022.

MARQUES JÚNIOR, Joilson S. **Questão racial e serviço social: um olhar sobre sua produção teórica antes e depois de Durban**. *Revista Libertas*, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18261>. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

MOURA, Clovis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 34, ago./out. p. 28-38, 1994. Disponível em: https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf. Acessado em: 13 de outubro de 2020.

MOURA, Maria Lucia Seidl de. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05 de fevereiro de 2003.

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

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

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

ROCHA, Roseli Fonseca. **A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em Serviço Social: avanços e desafios.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para Além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

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

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

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

SILVA, Ana Paula Procópio da. **O contrário de casa grande não é senzala. É quilombo! A categoria práxis negra no pensamento de Clóvis Moura.** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2017. Disponível em: http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-teorias-do-brasil/unid-iv-bibliografia-complementar/Tese%20Ana%20Paula%20Procopio_O%20contrario%20de%20casa%20grande%20na_o%20e%20senzala.%20E%20quilombo-%20A%20categoria%20praxis%20negra%20em%20Clóvis%20Moura.pdf/view. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

VIDA, Samuel. Racismo Institucional. Coordenadoria Ecumênica de Serviço Programa Equidade Racial – CESE. **Equidade Racial:** Sistematização do Projeto de Fortalecimento Institucional, 2015.

EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA DOS(AS) TRABALHADORES(AS) NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Josiane Naiara Fernandes da Silva⁴⁸
Loiva Mara de Oliveira Machado⁴⁹

Resumo: Este artigo fundamentado no método materialismo histórico dialético visa socializar resultados de pesquisa sobre como os processos de educação permanente nos espaços de acolhimento institucional da Política de Assistência Social, os quais se constituem em estratégias coletivas de resistência e fortalecimento da luta das/os trabalhadoras/es pela efetivação da Política Pública de Assistência Social. O trabalho está subdividido em duas partes. Na primeira a reflexão está voltada à Política de Assistência Social e o Acolhimento institucional e, a segunda trata da educação permanente no âmbito do Política de Assistência Social, com destaque para os espaços de acolhimento institucional. As reflexões apresentadas partem de uma articulação teórico-prática considerando experiência de estágio profissional em Serviço Social, elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso e referências bibliográficas relacionadas ao tema em questão.

Palavras-chaves: Educação Permanente; Sistema Único de Assistência Social; Acolhimento institucional; Política de Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social.

Introdução

O presente artigo parte de uma trajetória construída a partir do estágio curricular obrigatório em Serviço Social junto ao NAR Leste Porto Alegre/RS e, posteriormente, com a elaboração do trabalho de conclusão de Curso em Serviço Social, a qual demandou a realização de uma pesquisa de campo sobre educação permanente nos serviços de acolhimento, objetivando melhor apreender esse processo no cotidiano de trabalho dos/as profissionais do NAR Leste.

A pesquisa buscou evidenciar como se expressa a constituição dos processos de Educação Permanente no Serviço de Acolhimento Institucional, vinculado à Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul (FPERGS), no Núcleo de Abrigos Residenciais Leste

⁴⁸ Assistente Social formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7900833234897661>. Orcid: <http://orcid.org/0009-0000-2033-4890>. E-mail: oosianef@gmail.com

⁴⁹ Assistente Social. Dra. em Serviço Social. Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672410060900654>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6589-8032>. E-mail: loivadeoliveira@yahoo.com.br

(NAR Leste). Teve como eixo investigativo o processo de criação da Política Nacional de Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social (PNEP-SUAS), com foco na reflexão sobre os processos de educação permanente no serviço de acolhimento institucional, sendo este um serviço estruturado a partir das orientações contidas na Tipificação dos Serviços Socioassistenciais da Política Nacional de Assistência Social.

A pesquisa teve por objetivo geral: analisar como se constituem os processos de Educação Permanente no Serviço de Acolhimento Institucional e suas repercussões para o trabalho dos/as profissionais, com vistas a compreender a contribuição da educação permanente no cotidiano de trabalho. Para a técnica de coleta de dados foi utilizada pesquisa documental sobre produções vinculadas à Política de Educação Permanente no SUS e questionário *on-line* junto aos/às trabalhadores/as do NAR Leste, cujos resultados dessa segunda técnica serão priorizados neste artigo. Considerando o disposto na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, as pesquisadoras enviaram e-mail à direção do NAR Leste solicitando encaminhamento do link do questionário aos/as trabalhadores/as vinculados/as ao Serviço.

Destaca-se que a escolha dessa técnica ocorreu tendo em vista a crise sanitária causada pelo novo coronavírus, que impactou a humanidade com a pandemia da Covid-19, decretada como pandemia mundial pela Organização Mundial da Saúde, em março de 2020. Essa pandemia tem gerado vítimas em todo o mundo, sendo que no Brasil foram mais de 600 mil pessoas no período entre 2020-2022. A utilização do questionário *on-line* possibilitou assegurar a segurança sanitária necessária no período, tanto para as pesquisadoras, como também para (os) e (as) trabalhadores (as) que optaram por participar do estudo.

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com referência em Bardin. Para a autora a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). O desenvolvimento dessa técnica, considerando a metodologia orientada pela autora, contou primeiramente com a organização do material e pré-análise, com a elaboração de quadros-sínteses para melhor visualizar e sistematizar os dados qualitativos. Em seguida se desenvolveu a leitura flutuante destacando pontos semelhantes das respostas. Posteriormente, a categorização desses achados e, por fim, os resultados foram obtidos por meio da inferência e interpretação relacionando os mesmos com os objetivos do estudo, contribuindo para evidenciar possíveis descobertas do processo de pesquisa.

O processo investigativo teve como problema de pesquisa a seguinte questão: como se constituem os processos de educação permanente no Serviço de Acolhimento Institucional e suas repercussões para o trabalho dos/as profissionais? Como questões de pesquisa indagam-se sobre: 1) Qual a compreensão dos trabalhadores sobre educação permanente? 2) Como se constituem os processos de educação permanente no âmbito do acolhimento institucional? 3) Quais as repercussões dos processos de educação permanente para o Serviço de Acolhimento Institucional e para o trabalho dos/as profissionais?

Objetivando socializar os resultados parciais da pesquisa, o presente artigo divide-se em duas partes. A primeira trata de uma problematização sobre o histórico e forma de organização da Política de Assistência Social, com destaque para o acolhimento institucional que se constitui um dos serviços previstos para a execução desta política pública. Na sequência busca-se refletir sobre a educação permanente na Política de Assistência Social, considerando a Política de Educação Permanente no SUAS. Por fim, são apresentados os desafios e perspectivas para os processos de educação permanente nos serviços de acolhimento, de modo a contribuir para a construção de estratégias que possam tornar a educação permanente um processo cotidiano dentro da dinâmica de trabalho dos serviços de acolhimento.

Política de Assistência e os desafios do Acolhimento Institucional

Na Constituição Federal de 1988, a Assistência Social é pautada como uma política pública sendo ela direito do cidadão e dever do Estado, ao lado da Previdência Social e da Saúde, formando o Tripé da Seguridade Social. Porém somente em 1993 diante das mobilizações e lutas da sociedade civil organizada, foi sancionada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Esta lei foi criada para regulamentar o que estava previsto na Constituição Federal a respeito da Assistência Social, desta forma, estabelecendo normas e critérios para sua organização, os quais passam a ser regulamentados por meio do Sistema Único de Assistência Social.

Em 2003, durante a IV Conferência Nacional de Assistência Social é deliberada a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a fim de efetivar os pressupostos presentes na LOAS. O SUAS é um modelo de gestão da política de assistência, que visa organizar de forma descentralizada os serviços socioassistenciais no país. No ano seguinte, em 2004, é criada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) que visa a “garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender à universalização dos direitos sociais” (PNAS, 2004, p.31). A PNAS tem como objetivo:

Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou, especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitem. Contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbana e rural. Assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária (PNAS, 2004, p. 33).

Em 2009 através da Resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) é regulamentada a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, que descreve os serviços oferecidos pelo SUAS, dividido em níveis de complexidade. A Tipificação foi um marco histórico para a PNAS, uma vez que define qual o público, abrangência, objetivos, características do serviço, provisões, formas de acesso, abrangência, articulação com a rede, bem como, os resultados esperados, além de padronizar os serviços ofertados pela Política de Assistência Social em todo o território nacional.

Os serviços presentes na Tipificação são divididos em dois níveis presentes no SUAS: a Proteção Social Básica visa “[...] prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (PNAS, 2004, p. 33); e a Proteção Social Especial que se destina à “[...] famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social” (PNAS, 2004, p. 37), decorrentes de situações de violência, abandono, uso de substâncias psicoativas, situação de trabalho infantil, entre outras, subdividindo-se em Proteção Social Especial de Média e de Alta Complexidade.

O serviço de alta complexidade busca trabalhar com os indivíduos que tiveram seus vínculos familiares rompidos e/ou extremamente fragilizados, ou seja, que tiveram seus direitos ameaçados ou violados. Sendo assim, o Serviço de Acolhimento Institucional faz parte da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, uma vez que oferece segurança, moradia, acessibilidade, objetivando a reparação dos vínculos familiares e comunitários que foram rompidos, como também, a garantia de proteção integral dos indivíduos.

Assim como a regulamentação da Política de Assistência Social no Brasil teve um processo de organização, o direito das crianças e adolescentes e o conceito de proteção integral, com o qual trabalhamos atualmente, foram ganhando visibilidade através de leis, que normatizam políticas públicas, as quais ao longo dos anos reconheceram as crianças e adolescentes como pessoas cidadãs de direitos, que requerem cuidado especial por estarem em pleno desenvolvimento.

No Brasil historicamente a política de atendimento à infância e ao adolescente em situação de abandono vem sofrendo diversas transformações. A implantação da política de atendimento mudou gradualmente passando do domínio da igreja para entidades filantrópicas até se tornar responsabilidade do estado (RIZZINI, 2007, apud SANTOS, 2013, p.02).

Anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tínhamos os Código de Menores de 1927 e 1979. Estas legislações estavam centradas na perspectiva da Doutrina da Situação irregular, ou seja, possuíam viés “menorista”, caracterizando a criança ou adolescente como incapaz, através de uma concepção totalmente penal e com um tratamento pautado pela repressão e discriminação. Nota-se que o modelo de situação irregular prevê a criminalização da pobreza, uma vez que, regulava a internação de crianças e adolescentes que viviam com a escassez de recursos econômicos. Desta forma, a medida de acolhimento era voltada tão somente àqueles que eram carentes de recursos ou que praticassem algum ato infracional, ou seja, internava-se porque era pobre ou porque praticava algum ato considerado ilegal.

Somente onze anos depois de vigência do Código de Menores de 1979, em 1990 é implementado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, diferentemente do Código de Menores, visa a garantia de uma Doutrina de Proteção Integral às crianças e adolescentes, por meio da defesa da qualidade de vida, bem-estar e o pleno desenvolvimento dessa população em foco, conforme posto nos Artigos 7 e 15 do ECA. Com isso foram realizadas mudanças significativas no que se refere ao acolhimento dessa população, conforme Rizzini & Rizzini:

Foram instituídas mudanças na lei em relação à questão da internação, dependendo da natureza da medida aplicada: o abrigo, como uma medida de caráter provisório e excepcional de proteção para crianças em situações consideradas de risco pessoal e social; e a internação de adolescentes em instituições, como uma medida socioeducativa de privação de liberdade (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p.48).

Com a implementação do ECA foi necessária a realização de um reordenamento jurídico e institucional para que fosse possível atender as diretrizes e objetivos previstos no ECA. É neste momento que é criada a Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul, como conhecemos atualmente. Todavia, foi em maio de 2002, através do decreto nº 41.651 e da Lei nº 11.800, que foi criado o acolhimento institucional, no âmbito do Estado, destinado à execução de medidas protetivas de crianças e adolescentes em risco pessoal e social, o qual passou a ser atendida pela Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul (FPERGS), a qual se constitui como instituição pública de direito privado, vinculada à Secretaria de Justiça e dos Direitos Humanos (SJDH).

A Fundação de Proteção Especial do RS possui sede administrativa localizada na capital do Estado, e dispõe de seis Núcleos de Abrigos Residenciais (NAR) que estão presentes em diferentes territórios de Porto Alegre, sendo eles: o NAR Leste, Menino Deus, Belém Novo, Ipanema, Zona Norte, José Leandro e Luiz Fatini, e um Abrigo Institucional (AI) chamado Cônego Paulo de Nadal. Até o primeiro semestre de 2019 eram vinte e nove casas que compõem os NAR's e AI's.

A Fundação tem por missão garantir e executar a medida de proteção de acolhimento institucional, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, em caráter complementar aos municípios. Em específico, realiza o acolhimento de forma não seletiva, de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Oferece cuidado e proteção em espaço de desenvolvimento para crianças e adolescentes afastados dos cuidados familiares - de forma excepcional e provisória - em razão de situação de vulnerabilidade e riscos sociais: abandono, abusos, maus tratos, negligência e/ou violências (FPERGS, 2019, *on-line*).

Considerando as demandas atendidas no dia a dia da instituição, percebe-se que muitas vezes o acolhimento não é uma medida transitória, uma vez que, diversas crianças e adolescentes passam grande parte de suas vidas em acolhimento, pois, existem muitos casos que permanecem até alcançarem a maioridade, por não possuírem perfil no qual os/as adotantes almejam, ou seja, crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. Além disso, embora os registros institucionais não qualifiquem de forma detalhada o perfil das/os acolhidos quanto a quesito raça/cor, observa-se que a maior parte das crianças e adolescentes institucionalizados são negras (pretas e pardas). Daí ressalta-se que:

[...] investigar as possibilidades históricas de desenvolvimento de crianças e adolescentes, no interior do sistema capitalista, faz-se necessário pensar sua inserção de classe, gênero e condição étnico-racial e a relação desses elementos com a totalidade do grupo familiar. O modo de ser de cada família e a qualidade das interações na vila, no bairro, na comunidade e na sociedade impacta cada um de seus membros, ora positivamente, ora negativamente, marcando suas trajetórias e as possibilidades de planejar o futuro e realizar seus projetos individuais e coletivos. (EURICO, 2020, p. 95)

Destaca-se também a existência de um grande entrave, que é a morosidade do processo de destituição familiar, como também a falta de trabalho para a manutenção dos vínculos familiares e comunitários. Ou seja, por mais que existam mais habilitados para adotar do que crianças e adolescentes para adoção, o processo de adoção no Brasil ainda é lento. Estima-se que o processo que vai desde a habilitação até o julgamento da sentença de

adoção leva cerca de 2 anos e 3 meses na região sudeste no Brasil, conforme dados da pesquisa feita pelo site Adoção Brasil.

Um ponto importante mencionado no ECA é que além dos direitos fundamentais como saúde e educação, é assegurado à criança e ao adolescente o direito ao convívio familiar e comunitário, como aponta o Art. 4º deste Estatuto. É assegurado também o direito a adaptação e aproximação a família adotante, conforme disposto no Art. 46 do ECA, onde refere que: “A adoção será precedida de estágio de convivência com a criança ou adolescente, pelo prazo máximo de 90 (noventa) dias, observadas a idade da criança ou adolescente e as peculiaridades do caso”.

Anterior ao ECA isto não acontecia, visto que, ao perceber que a família não tinha condições de manutenção familiar, apenas ocorria a destituição familiar, sem haver chances da mesma se reorganizar para proporcionar condições necessárias de vida para essas crianças e adolescentes. Para tratar da adoção foi elaborada uma legislação específica, a “Lei da Adoção” nº 13.509/2017, que dispõe sobre adoção, alterando o disposto no ECA. Essa lei foi elaborada sob a justificativa de desburocratizar o processo de adoção, de crianças e/ou adolescentes, tentando tornar o processo mais acelerado. Todavia, um dos primeiros pontos criticados na lei é a exigência de que o acolhido tenha “sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses”. Embora seja de suma importância a realização de reavaliação, o prazo previsto representa grande sobrecarga nas atividades desenvolvidas pelas equipes técnicas, uma vez que, sabe-se que os Serviços de Acolhimento enfrentam a realidade de um número reduzido de profissionais, em vista, dos constantes cortes orçamentários realizados na Política de Assistência Social. Ressalta-se também que o comprometimento da equipe por estar fazendo tais reavaliações acabam afetando a eficácia da realização de outros trabalhos, como visitas domiciliares, ações voltadas ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, articulação com a rede, entre outros, os quais interferem diretamente na vida do/a acolhido/a, e que embasam a tomada de decisão da autoridade judiciária que irá avaliar o caso.

A Lei da Adoção procura dar celeridade aos processos de encaminhamento dos/as acolhidos/as em famílias substitutas, e para isso, contrariamente incide na ruptura com um dos pilares mais importantes do direito à infância, que é a prevalência dos vínculos familiares, quando decide por não esgotar os meios de localização do réu da ação. Todavia, é fundamental observar o disposto no Estatuto da Criança e Adolescente no que se refere a proteção da infância e aos direitos das crianças e adolescentes. Ressalta-se que na maioria das vezes o público-alvo dessas ações são famílias pobres e que enfrentam as mais diversas

expressões da questão social, não sendo capazes de propiciar às suas proles melhores condições de vida. Conforme define Teles:

[...] a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramada na dinâmica das relações de poder e dominação (TELES, 1996, p. 85).

Portanto, a questão social expressa a contradição presente no modo de produção do sistema capitalista, onde os/as trabalhadores/as são responsáveis pela produção da riqueza, porém, são os capitalistas que se apropriam dela. E as consequências dessa apropriação desigual são as mais diversas, ampliando as desigualdades sociais por meio da miséria, violência, mendicância, desemprego e/ou empregos precarizados, entre outros. Lamentavelmente, nota-se que o Sistema Judiciário nem sempre busca identificar a essência da realidade familiar, para além das condições socioeconômicas, o que leva os magistrados optarem pelo caminho avaliado como melhor, ou seja, a separação da criança dos pais biológicos e/ou família extensa, para colocação em família substituta. Daí a importância dos/as assistentes sociais no sentido do acompanhamento sistemático, avaliação qualificada da situação de cada criança, posicionamento técnico, por meio de documentação específica produzida pela profissão a exemplo dos estudos sociais, o que permitirá elucidar de forma mais detalhada a realidade objetiva das crianças, adolescentes e suas famílias, contribuindo dessa forma, para subsidiar as decisões judiciais. Neste processo não podemos prescindir do debate sobre o racismo institucional também presente nas instituições de acolhimento conforme refere Márcia Eurico (2020, p. 86):

Entendemos que no cotidiano das instituições, onde o racismo se revela de maneira constante e sem tréguas, os seus representantes, além da responsabilidade de desvelar o racismo na dimensão organizacional, têm papel relevante também no trabalho com a equipe para coibir ações individuais, na dimensão de relações interpessoais, que incidem, de maneira imediata, na vida de crianças e adolescentes negras(os).

Considerando a imersão junto ao NAR Leste a partir do processo de estágio obrigatório em Serviço Social foi possível maior aproximação com a temática e identificação sobre a importância do trabalho do/a assistente social junto ao acolhimento institucional, no sentido de contribuir para a garantia de direitos dos/as acolhidos/as, como também da família e comunidade. Conforme destacado anteriormente, salienta-se a importância do treinamento e criação de diretrizes para o trabalho dos/as profissionais neste serviço, uma vez que, é

necessário que estes/as compreendam a relevância do serviço prestado. Por isso, a educação permanente se constitui como processo fundamental à qualificação do serviço, pois, é no cotidiano de trabalho que percebemos as potencialidades, fragilidades, bem como, a necessidade de capacitação e qualificação profissional.

Desta forma, percebemos o quão necessário é a qualificação dos/as trabalhadores/as, para que seja possível apreender de forma crítica a realidade vivenciada pelas crianças, adolescentes e adultos acolhidos, buscando superar concepções e práticas vinculadas a lógica “menorista”, fundante da Doutrina da Situação Irregular, conforme destacado anteriormente. Também é fundamental a compreensão das políticas, leis e normativas que orientam o funcionamento do serviço, para que seja possível a realização de atendimentos qualificados e que promovam a garantia dos direitos dos/as usuários/as.

Assim, nota-se que a educação permanente, surge como um processo essencial para a construção de novos saberes, buscando minimizar os processos de alienação presentes no cotidiano de trabalho. Vemos, portanto a educação permanente, como forma de resistência, que possibilita através do debate, reflexão e aprendizagem ultrapassar essas barreiras de preconceitos, discriminação e precarização presente nas relações de trabalho, visando qualificar o atendimento ofertado.

Educação Permanente no contexto da Política de Assistência: a materialização da Política de Educação Permanente no SUAS

Para compreender a relevância do objeto de estudo, primeiramente devemos conceituar sua categoria central. Conforme definição de Fernandes (2007, p. 208) a Educação Permanente (EP) “pressupõe a aprendizagem no próprio local de trabalho, a troca de saberes, o trabalho coletivo, o respeito pelas diferenças e a efetivação de mudanças”, ou seja, compreende-se EP como um processo que promove a mudança institucional através da construção e/ou reconstrução de saberes teórico-prático.

[...] Educação permanente pressupõe a transformação dos espaços sócio-ocupacionais em locais de desenvolvimento através da interlocução de saberes, onde o processo de trabalho possa ser objeto de análise e de problematização. Ainda, deve-se considerar que é o processo de trabalho que pode indicar quais saberes são necessários para qualificação dos atendimentos e serviços prestados aos usuários de nossos serviços (FERNANDES 2007, p.213).

Trata-se, portanto, de um instrumento que possibilita, a partir da articulação teórico-prática, valorizar as experiências de trabalho, os saberes e resistências coletivas dos/as trabalhadores/as, isso por que:

É através do ângulo da educação no trabalho que se pretende descortinar as possibilidades existentes para poder contribuir com o desenvolvimento de competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, tão necessárias para o exercício da profissão na contemporaneidade (FERNANDES, 2007. p. 208).

Salienta-se que a EP, no campo das políticas de seguridade social, teve registro formalizado, na área da saúde, com a publicação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, que assim como sua sucessora, a Política de Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social, aponta para a reflexão crítica sobre os processos de trabalho, valorizando-os como fonte de conhecimento, buscando a criação de espaços de avaliação e reflexão, colocando o cotidiano de trabalho em análise.

Em consonância com a pesquisa de campo que ora socializamos, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a educação permanente no SUAS, no período de 2013-2019, em revistas de referência da área do Serviço Social: *Temporalis* e *Serviço Social & Sociedade* e pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a utilização do descritor “educação permanente”. Os dados analisados possibilitaram apreender as produções da área sobre a temática no período de referência. Foi possível identificar, no banco de dados CAPES, 775 resultados, no qual 6 deles, 4 dissertações e 2 teses, abordavam a temática da educação permanente no SUAS. Analisando os resultados quantitativamente no Portal de teses e dissertações CAPES, apenas 0,77% do material encontrado versava sobre educação permanente no SUAS. Quanto às revistas analisadas não foram encontradas publicações que abordavam a temática do período pesquisado. Percebemos um dado importante, visto que, em 6 anos decorridos desde a criação da Política Nacional de Educação Permanente do SUAS, o tema educação permanente no SUAS foi pouco priorizado nos debates presentes nas produções publicadas.

Conforme mencionado anteriormente, a Política Nacional de Assistência Social instituiu o Sistema Único de Assistência Social como um novo modelo de Gestão da Assistência Social, que aborda a gestão do trabalho e a educação permanente como objetivos constitutivos da estrutura organizativa desse sistema. Dessa forma, demarca a importância da constituição de um perfil de trabalhadores/as comprometidos/as em romper concepções e práticas assistencialistas, preconceituosas, clientelista, marcadas pela fragmentação dos

serviços e pela lógica do favor em detrimento ao acesso aos direitos. Daí a importância do desenvolvimento de processos de educação permanente junto às equipes técnicas dos serviços.

Outro marco importante, no que se refere a constituição das equipes técnicas, foi a criação da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOBRH-SUAS) de 2005, que foi revogada e substituída em 2012. Em 2012 é criado o Programa Nacional de Capacitação do SUAS (CapacitaSUAS) que tem como estratégia de apoio aos Estados no aprimoramento da gestão e qualificação dos serviços e benefícios socioassistenciais ofertados à população. E por último temos a criação da Política Nacional de Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social (PNEP-SUAS), em 2013, que estabelece os princípios e diretrizes para a instituição da perspectiva político-pedagógica, fundada na educação permanente na Política de Assistência Social.

Desta maneira, a PNEP do SUAS, constitui-se visando responder às demandas por qualificação dos serviços socioassistenciais, da gestão e do controle do SUAS, de modo a se conceber e fazer a formação de pessoas para e pelo trabalho, visando à emancipação dos trabalhadores nos diferentes espaços de execução do SUAS (FORTUNATO, 2018, p. 47).

A PNEP-SUAS aponta para a necessidade de qualificação e aperfeiçoamento do trabalho. Esta política apresenta em suas características as dimensões político-pedagógica e ética, essenciais à gestão e execução dos serviços do SUAS. A PNEP-SUAS está estruturada com princípios e objetivos voltados ao aprimoramento da Política de Assistência Social e na qualificação dos serviços prestados aos usuários.

Considerando o exposto, percebe-se que a PNEP-SUAS, retoma orientações relevantes acerca do trabalho no SUAS, reafirmando-o como um sistema essencial para a efetivação dos direitos socioassistenciais. Daí a importância do controle social, por meio da participação democrática da sociedade civil sobre as ações do Estado visando acompanhar, monitorar, avaliar e fiscalizar a gestão e execução dos serviços. Igualmente importante a educação permanente, que visa o desenvolvimento de processos formativos e de qualificação dos/as trabalhadores/as, mediada pela análise, reflexão e problematização das experiências e práticas realizadas no cotidiano de trabalho.

Observamos no contexto de pandemia da Covid-19 os desafios das equipes quanto ao atendimento qualificado às demandas da realidade, considerando as condições de trabalho enfrentadas pelos/as trabalhadores/as, uma vez que, no âmbito do acolhimento o serviço

funciona de forma ininterrupta 24 horas por dia. A adaptação de todos/as trabalhadores/as frente a essa realidade pandêmica, afetou de certa forma, o retorno desses trabalhadores/as às respostas aos questionários *on-line*. Todavia, os retornos realizados denotam dados relevantes apropriados, debatidos e apontados na direção da qualificação do serviço.

Absolutamente todos os questionários (10 participantes)⁵⁰ foram respondidos por mulheres trabalhadoras, de diferentes cargos. Dessas, 60% possuem mais de 20 anos de vínculo com a instituição, trabalham cerca de 40 a 48 horas semanais e a maioria são Agentes Educadoras, ou seja, trabalham diretamente nas casas de acolhimento, no cuidado direto com crianças e adolescentes. Quando perguntado sobre a religião das mesmas, existe a predominância da religião católica, seguida do espiritismo. Praticamente todas respondentes, 90%, possuem ensino superior completo, sendo os cursos de Serviço Social, Pedagogia e Enfermagem os mais citados; 60% possuem especializações e 10% possuem mestrado. Ainda sobre o perfil, 70% possuem mais de 50 anos, 10% se autodeclaram pardas, 20% negras e 70% brancas.

Tratando-se de profissões que envolvem o cuidado, na realidade brasileira, não é surpreendente a prevalência de mulheres nestes postos, uma vez que, vivemos em uma sociedade patriarcal onde a função de cuidado, na maioria das vezes, são delegadas às mulheres. Essa lógica também se reflete nas graduações escolhidas, haja vista que, Serviço Social, Pedagogia e Enfermagem são profissões majoritariamente femininas. Quanto ao tempo de vínculo das trabalhadoras, percebe-se que a maioria passou por todo o processo de mudança e transformação do que era a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) para o que atualmente é Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul (FPERGS).

Quando perguntado sobre a compreensão acerca do que é educação permanente, todas as respondentes demonstraram compreender a temática, mencionando a mesma como uma “Atualização do processo de trabalho”, “Reflexão contínua sobre o trabalho”, “Processo permanente de reflexão do cotidiano com mediação teórico-prática que visa ressignificar as práticas instituídas”. Todas mencionaram já terem participado das qualificações ofertadas pela FPERGS, e 50% das respostas dão ênfase às oficinas de EP ofertadas pelo NAR Leste, e colocam esses espaços de formação como: fundamentais, imprescindíveis e de grande valia. Sobre as condições de trabalho, a maioria se diz satisfeita com a infraestrutura, orçamento, carga horária, atendimento ofertado, organização da documentação, autonomia, remuneração

⁵⁰ Destaca-se que a utilização desta técnica se deve ao período de distanciamento social considerando a necessária segurança sanitária no período da pandemia da Covid-19.

e rotatividade entre as equipes. Tais informações ao serem analisadas denotam certa surpresa uma vez que, no cotidiano de trabalho e a partir das oficinas de educação permanente junto à equipe foi possível observar relatos quanto a sobrecarga de trabalho, relativa autonomia das equipes e condições restritas de recursos e infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho.

Quando solicitado sobre sugestões de temáticas que gostariam de debater no ambiente de trabalho, as trabalhadoras apontam os seguintes temas: redução de danos no uso e abuso de álcool e outras drogas; alternativas à lógica punitivista; mortalidade juvenil; acolhidos relatando suas experiências no acolhimento; dificuldades e opções diante de surtos psicóticos; relações entre as equipes de trabalho; saúde mental x pandemia; comunicação não violenta; limites e autonomia com responsabilidade; valorização dos funcionários; gênero e sexualidade; preconceito e racismo; a vida pós acolhimento; ansiedade e luto; dependência química e seus efeitos; depressão na adolescência e autocuidado.

As sugestões trazidas pelas trabalhadoras são relevantes, uma vez que, apontam os desafios encontrados no cotidiano de trabalho. Além disso, as trabalhadoras também apontam como desafio a adesão dos/as trabalhadores/as a articulação entre teoria e prática, os processos de educação permanente, com a garantia de discussão coletiva, continuidade da qualificação no cotidiano de trabalho e liberação de horário para participação dos espaços de educação permanente na rotina de trabalho institucional.

Considerações Finais

O processo de educação permanente no Serviço de Acolhimento Institucional vem viabilizando um espaço de reflexão, socialização e construção de conhecimentos acerca de temáticas relevantes ao cotidiano de trabalho. Nesse sentido, os processos de aprendizagem possibilitaram o fortalecimento das/os trabalhadoras/es, que resistem a ofensiva de precarização no campo das políticas sociais. Foi perceptível que as experiências de implementação dos processos de EP, geraram impactos e ressignificaram os espaços de formação no ambiente de trabalho, na medida em que contaram com a colaboração e participação de profissionais de diferentes níveis hierárquicos.

Salienta-se também que a experiência de implementação da EP no cotidiano de trabalho no acolhimento institucional foi bem-sucedida ao passo que, mesmo com a finalização do projeto de intervenção do estágio obrigatório em Serviço Social, as/os trabalhadoras/es se organizaram para manter, de forma permanente, a realização das oficinas de educação permanente, ou seja, as/os trabalhadoras/es institucionalizaram o projeto, por

compreender sua relevância e apresentar resultados significativos para o trabalho. Apesar das adversidades presentes com a pandemia da Covid-19, as oficinas continuaram ocorrendo de maneira virtual durante os anos de 2020 e 2021, dando continuidade no ano de 2022, comprovando mais uma vez, que essa metodologia se constitui em uma estratégia de resistência das/os trabalhadoras/es frente às dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho. Em tempos de precarização das condições e relações de trabalho, construir espaços de educação permanente é contribuir para a defesa intransigente dos direitos e políticas sociais, constantemente atacados por políticas de desmonte, especialmente, após o golpe de 2016, e sua intensificação no período entre 2018-2022, considerando o projeto de governo negacionista e conservador. Foi possível ao longo das aproximações com o tema, bem como, as diversas vivências de estágio, compreender o quão relevante é o debate sobre educação permanente no SUAS, uma vez que, a EP tem a importante tarefa de colaborar na qualificação dos serviços socioassistenciais.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: 70ª ed., 1977.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004*. Brasília: 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acessado em: 30 de outubro de 2020

BRASIL. Presidência da República. *Lei Orgânica da Assistência Social*, n. 8.742, de 7 de setembro de 1993.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Educação Permanente do SUAS – 1ª ed.* – Brasília: MDS, 2013, 63p.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acessado em: 05 de janeiro de 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017*. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). [S. l.], 22 nov. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos NOB/RH*. Brasília, 2012.

EURICO, Márcia. *Racismo na infância*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *LEI nº 11.800, de 28 de maio de 2002*. Dispõe sobre execução de medidas sócio-educativas de internação e de semiliberdade, dando nova redação à Lei nº 5.747 de 17 de janeiro de 1969, e autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul voltada à execução das medidas de proteção da criança e do adolescente. 28 maio 2002.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação permanente: um desafio para o Serviço Social. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 207-218, jan. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1055/3241>. Acessado em: 21 de abril de 2019

FPERGS, Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul. Secretária de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. *Quem Somos?* Disponível em: <https://www.fpe.rs.gov.br/quem-somos>. Acessado em: 12 de novembro de 2020.

RIZZINI, Irene; RIZZIN, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente* - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf. Acessado em: 03 de fevereiro.

TELES, Vera da Silva. *Questão Social: afinal do que se trata?* São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, out-dez/1996. p. 85-95

ESCREVIVENDO A PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: NARRATIVAS DE PERCURSO DE UMA PESQUISADORA NEGRA

Daniela Ferrugem⁵¹
Cíntia Marques da Rosa⁵²

Resumo: Historicamente, a população negra lutou por liberdade, garantia de direitos e vida digna, nesta esteira a luta pelo acesso à educação sempre teve centralidade. A Lei 12.711/2012, afirmou o direito ao ensino superior, mas, este acesso não tem sido automático, pois, o espaço acadêmico e sua elitização estruturada na supremacia branca, segue com seu projeto de deslegitimação do acesso do povo negro à universidade. O negacionismo se estrutura, entre outras formas, na implantação das políticas de ações afirmativas, na ausência de reconhecimento desta população enquanto discentes, docentes, pesquisadores, na reprodução de relações que tentam homogeneizar os/as estudantes, apagando suas diferenças culturais, étnicas e raciais, em processos seletivos ainda excludentes, bem como, na ausência de reconhecimento da produção intelectual desses corpos considerados inferiores. Quando tratamos do lugar da mulher negra na academia, esses desafios tornam-se ainda maiores, pela imposição de um lugar de subserviência que busca a todo momento se instituir. Nossa intenção com o artigo é abordar vivências de mulheres negras neste cenário opressor.

Palavras-chaves: Escrivivência, Pós-Graduação, Racismo Estrutural, Intelectualidade negra.

Introdução

Historicamente, a população negra lutou por liberdade e acesso a garantia de direitos conquistados. Nesta esteira a luta pelo acesso à educação foi um intenso processo que culminou na aprovação do sistema de cotas para acesso à universidade pública, reconhecida pela lei de cotas sancionada em 2012, a Lei 12.711/2012, a qual determina que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam destinadas para pessoas oriundas de escolas públicas (BRASIL, 2012). O cenário se alterou a partir da lei, ainda assim, até o ano de 2019 das 23,8 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos com nível de instrução até o superior incompleto não frequentavam escola, curso de educação profissional ou pré-vestibular.

⁵¹ Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5471071385067239>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2861-1191>. E-mail: danielaFerrugem@yahoo.com.br

⁵² Assistente Social. Mestra em Política Social e Serviço Social/UFRGS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6705557955603393>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7902-7235>. E-mail: cintiamdarosa@gmail.com

Mais da metade (53,0%) eram homens e 65,7% eram de cor preta ou parda (BRASIL, 2019). A lei garantiu o direito, mas o acesso, a permanência e a conclusão do curso não tem sido um processo automático. Muitos entraves foram descortinados, ou seja, o espaço acadêmico, que sempre foi elitizado e estruturado a partir da supremacia branca, parece forjado para desconstituir cotidianamente o acesso do povo negro à universidade. Ataques a permanência são frequentes e se apresentam de diferentes maneiras, por exemplo, através do negacionismo na implantação das políticas de ações afirmativas; na ausência de reconhecimento desta população enquanto discentes, docentes, pesquisadores; na reprodução de relações que tentam homogeneizar os/as estudantes, apagando suas diferenças culturais, étnicas e raciais, bem como, na ausência de reconhecimento da produção intelectual desses corpos considerados inferiores.

A negação dos modos de produzir conhecimento, indagar e questionar, com novas perguntas e modos de sentir-enxergar o mundo, de se relacionar entre si, costurando relações afetivas e ou colaborativas onde existia competição são expressões do racismo que afetam o cotidiano de pessoas negras. Ou ainda, a violenta manifestação racista que oprime, xinga, desconsidera, interpela e isola estudantes negros e negras que ousam questionar em voz alta os processos que “sempre foram assim”, são apenas brincadeiras, modos de falar, ou mal-entendidos. Na academia racismo é palavra negada, escondida entre risos, sussurros debochados e piadas sem intenção, negativas em reiterados processos seletivos em que as pessoas aprovadas ano a ano carregam, por coincidência, variados tons de branco.

O percurso até a pós-graduação parece ser ainda mais íngreme para os/as profissionais negros/as. Uma trilha pedregosa é enfrentada com resistência, entendendo que os obstáculos são inúmeros e o projeto estabelecido por esta hegemonia está historicamente pautada no racismo que hierarquiza sujeitos pela raça, e, conseqüentemente na opressão, violência e submissão. As ações afirmativas podem ter alcançado status de reconhecimento do acesso, com pouco espaço para sua negação, mas o racismo sorrateiramente se transforma, com a construção de travamentos diversos para sua plena efetivação. Subterfúgios são criados para que o acesso exista, mas a permanência não se efetive e, neste sentido a pós-graduação parece ser ainda, a estratégia bem-sucedida para embarreirar o ingresso e a permanência de negras e negros.

O número de estudantes negros/as (soma de pessoas pretas e pardas) no mestrado e no doutorado mais que duplicou entre 2001 e 2013, passando de 48,5 mil para 112 mil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2019). Ao considerarmos

apenas os/as estudantes pretos/as, o número passou de 6 mil para 18,8 mil, um aumento de mais de três vezes. No entanto, as pessoas negras representavam no ano de 2015, 28,9% dos/as estudantes da pós-graduação. No que concerne a distribuição de bolsas, levantamento feito pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) mostra que das 91.103 bolsas de formação e pesquisa do instituto em janeiro de 2015, 26% eram destinadas a estudantes negros/as, enquanto 58% eram para pessoas brancas. O percentual de indígenas não atinge 1%. Cerca de 11% dos bolsistas não declararam raça (BRASIL, 2015).

O ingresso de pessoas negras aumentou consideravelmente, mas é preciso avançar muito para que as universidades sejam afirmativas para a população negra, que este ambiente seja menos hostil e garantidor de condições objetivas para a permanência e conclusão dos cursos pelos/as estudantes negros/as. Nesta esteira o protagonismo dos movimentos sociais negros em construir e reivindicar as ações afirmativas parece ter sido ofuscado ao registrarmos a história das cotas raciais e sociais nas universidades. Quem conta a história embranquece a conquista. As conquistas foram alcançadas, porém, com a mesma força, os ataques e tentativas de desmonte dos direitos sociais alcançados são constantes, o que no espaço acadêmico não se apresentaria diferente.

O acesso da população negra às universidades, permanece sendo um desafio, a lei de cotas trouxe uma possibilidade do acesso, mas também permanece sendo atacada, o que oferece risco ao enfrentamento das desigualdades, especialmente ao racismo que corrói a nossa sociedade. A tentativa cotidiana de colocar a pauta antirracista como secundária, justificada pelo discurso do mito da democracia racial, reproduz a violência racial e coloca a população negra num lugar de sofrimento, incertezas, indignação, impotência, traçando um cenário permanente voltado à busca de estratégias de sobrevivência frente a este espaço que não projeta possibilidades de ruptura antirracista.

Quando tratamos do lugar para a mulher negra na academia, esses desafios tornam-se ainda maiores. A mulher negra na histórica brasileira sempre foi colocada no lugar da subserviência, do corpo que pode ser violado, da objetificação do seu corpo, da falta de legitimação de sua intelectualidade. A condição atual da maior parte das mulheres negras, remete a sua estreita relação com o passado escravista, balizado na organização patriarcal, que sempre se inscreveu neste pacto da branquitude, como o único espaço possível, o do servir.

A inserção de mulheres negras no ensino superior foi um lento processo e ainda se constitui um desafio, traçado pelo desgaste quanto ao pertencimento e permanência, que fere e traz cicatrizes inimagináveis. Historicamente, ainda que as mulheres negras sempre tenham produzido conhecimento, e algumas de nós, tenham ultrapassado as barreiras do racismo e

despontado em várias áreas das ciências, muitas de nós ainda seguem sofrendo com o proposital apagamento de suas produções. Se a produção do conhecimento não é somente branca, o controle da circulação e os centros de pesquisa e programas de pós-graduação são brancos. As mulheres pretas com doutorado correspondem a 0,4% do corpo docente na pós-graduação em todo país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes (FERREIRA, 2019). Este dado carrega o inegável sentido do racismo acadêmico.

Este artigo se propõe a trazer a escrevivência desses processos de resistência no espaço do ensino superior, trazendo como cenário as violências sofridas na pós-graduação e a tentativa contínua de deslegitimação da intelectualidade da mulher negra, mas principalmente os processos de insurgência que foram possíveis durante a construção do ser pós-graduanda em universidades do estado mais branco do país.

Escrevivência: um conceito-cura para as mulheres negras na academia

Conceição Evaristo nos entrega um conceito ético-político e poético de escrevivência. Descrever em palavras o que nos afeta e nos transforma a partir da escrita. É a partir desta conceituação que tecemos a escrita deste texto, que entrelaça duas trajetórias de intelectuais negras, percursos individuais, mas em mesma medida coletivos, que se encontram na escrita. Não é uma escrita autobiográfica, muito menos narcísica, onde partimos do eu para ler o mundo, mas uma escrevivência, embebida nas palavras de Conceição Evaristo (2021)⁵³:

Uma escrita narcísica tem como modelo, parâmetro, ela tem como suporte para análise o mito de narciso, o sujeito que se perde diante da sua própria beleza, a escrevivência se distancia deste mito narciso, preferimos pensar a escrevivência a partir de mitos afro-brasileiros ou africanos. Primeiro o espelho de narciso não reflete nosso rosto, a beleza negra ela nunca foi reconhecida, ela é reconhecida a partir de um movimento nosso de autoestima, então o mito de narciso não reflete nosso rosto. Olha, como ler a escrevivência a partir de mitos afro-brasileiros? Vamos pensar no espelho de oxum e espelho de Iemanjá, o espelho de oxum é aquele espelho que revela a beleza negra que me coloca, minha auto dignidade me faz reconhecer como belo, aí a gente parte para outro espelho, nós vamos para o espelho de Iemanjá, e o espelho que acolhe a comunidade. Iemanjá é aquela que cria, aquela que cuida, então neste sentido a escrevivência, se você ler a escrevivência a partir de mitos afro-brasileiros, você não pode pensar a escrevivência como escrita narcísica, porque ela não é história de um sujeito, ela é e reflete a história de uma coletividade (EVARISTO, 2021).

⁵³ Conforme manifestação de Conceição Evaristo em entrevista para o Programa Roda Viva em 06 de setembro de 2021.

Dito isso, as cenas descritas neste texto, são fragmentos de uma experiência que trazemos como dispositivo para reflexão sobre a pós-graduação e o acesso e permanência de estudantes negros e negras neste espaço. O ingresso na pós-graduação é um evento que em muitos casos mistura a alegria da chegada com a angústia da não recepção. Um lugar ocupado a partir de seleção em processo público, espaço desejado por quem entra sonhado por quem antecedeu. O ingresso de pessoas negras na universidade brasileira, em qualquer nível, é uma construção social marcada pela coletividade. Um estudante é sempre um corpo político a ocupar o espaço, o trânsito de um corpo negro na pós-graduação é uma insurgência, à medida que provoca fissuras em um espaço majoritariamente branco.

Considerando esta chegada em um programa de pós-graduação na capital do Rio Grande do Sul, podemos pensar em colocar desafios a mais. Neste artigo trataremos destas chegadas de duas mulheres negras, uma em programa da universidade pública e a outra em universidade privada. Ao trazermos cenas deste processo, não pretendemos uma escrita autobiográfica, mas partimos de nosso lugar de inscrição para tecer reflexões acerca do racismo estrutural, epistemicídio e quilombo teórico-afetivo.

O racismo estrutural se expressa como cimento que sustenta as bases da sociedade brasileira, e que se desdobra no modo como as instituições, no caso as universidades, fazem a gestão da educação. Já o epistemicídio se constitui como a forma mais insistente, reiterante e difícil de combater, porque através dele o racismo se impõe e se esconde ao mesmo tempo. Para Sueli Carneiro:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Este processo é mais intenso na pós-graduação, momento em que os/as estudantes estão se constituindo pesquisadores e pesquisadoras e exercendo autoria sobre seu processo de escrita, ao cunhar uma dissertação ou tese. Um processo orientado, acompanhado, mas, sob que bases? Como orientar pós-graduandos/as negros e negras sublimando a histórica ausência de pessoas negras na pós-graduação? Gera impacto quanto observamos que os programas de

pós-graduação que utilizamos para disparar nossa discussão são desde sua inauguração brancos. Em ambos os programas, os quais utilizamos cenas cotidianas como disparadores da nossa escrita, identificamos que não havia professores/as negros/as de nossa área profissional⁵⁴. Como trilhar pelo caminho da escrita tendo por base apenas autores eurocêntricos, como é toda a base epistêmica do Serviço Social? Como trilhar o caminho de uma escrita socialmente referenciada tendo por base apenas autores eurocêntricos que se constituem base epistêmica fundante do Serviço Social?

Como tornar-se pesquisadora em um imenso cubo branco, com um espelho que não reflete sua imagem? Isso não é impeditivo, de maneira nenhuma, mas traz implicações subjetivas bastante importantes, que incidem diretamente sobre a permanência e as condições para conclusão do processo. Não raras as vezes nos deparamos com inúmeros relatos de adoecimento e neste artigo utilizamos cenas pinçadas da nossa experiência para disparar a discussão.

Cena 1:

Chegar no Programa de Pós-Graduação em uma Universidade Federal encheu o peito de orgulho. Ainda consigo lembrar da primeira frase que ouvi ao telefone: “Ele não! Ele não! A gente quer revolução! Vai ter preta sim”! O percurso seria longo, assim como as descobertas de estar nesse espaço e compreender seus processos e os desafios que seriam colocados. De forma ainda muito ingênua, acreditava que os desafios estariam ligados ao fato de compreender a dinâmica institucional do ensino na pós-graduação: as temáticas, metodologias de estudo, a apropriação de teorias e a descoberta de autores ainda não explorados e a vivência do ensino-pesquisa.

Assim, me propus ingressar na pós-graduação, trocando minhas roupas já tão usadas, enfrentando este espaço, na possibilidade de articular o acúmulo profissional com o embasamento acadêmico necessário para trilhar novas experiências e perspectivas. Foi potente, nunca imaginei que me transformaria novamente e que teria possibilidade de me reencontrar de forma tão especial. Mas, compreendo que a luta e a resistência seriam pauta permanente no processo de inserção e efetivação do sonho de retomar bancos acadêmicos após 18 anos de formação em Serviço Social, percurso que já havia me mostrado o quanto é dura e diária a luta contra o racismo estrutural e institucional nas relações de trabalho.

O primeiro desafio encontrado, e que se estendeu nesses dois anos de formação se deu no processo de seleção de bolsa CAPES. Na investida de meu planejamento vislumbrava essa possibilidade na tentativa de uma dedicação exclusiva nesse processo de ensino-pesquisa na construção desse novo momento acadêmico, que seria ainda mais desafiador para uma mulher negra e trabalhadora em tempo integral. Como grande parte das mulheres pretas brasileiras, os obstáculos são inúmeros para que consigamos ser legitimadas como discentes/docentes num espaço majoritariamente branco. Nessa narrativa me coloco a refletir o privilégio branco e como ele está expresso em todos os contextos como sinônimo de poder e de delineamento de suas verdades, e não seria diferente em um processo seletivo de Bolsa CAPES.

O edital de seleção do processo seletivo tinha seus critérios, bastava esclarecer se essas definições estavam compreendidas para os candidatos. Inicialmente me chama a atenção o fato que no edital não estava incluído políticas de ações afirmativas, já deixando explícito sua intencionalidade já na construção do documento que teria como objetivo selecionar candidatos em programa de bolsa. A narrativa do edital expressava que os critérios seriam meramente os critérios de classificação final na inserção do mestrado e recorte socioeconômico, o que mais uma vez gerou reflexões, porém já estava instituído que assim seria.

⁵⁴ Destacamos que um desses programas já teve em sua equipe de trabalho um único professor negro, todavia de outra área de formação profissional. Atualmente, no âmbito do Serviço Social não há professores/as negras nos programas de pós-graduação nas instituições analisadas.

A seleção era composta por cinco candidatos, deste me inseri a única mulher preta do certame, ao final das etapas de avaliação nas quais não incluía entrevista com o candidato é divulgada a classificação final na qual fiquei em terceiro lugar. Faz sentido ter cotas no processo de ingresso e não ter na seleção de bolsas, que se constitui enquanto processo de permanência?

Alguns questionamentos surgem do processo narrado e um deles é por quê os programas de pós-graduação não discutem de modo mais transparente critérios e ferramentas de inclusão em um edital? O fato da histórica ausência de docentes negros/as nos programas de pós-graduação da área de Serviço Social, os quais por consequência vão formar futuros/as docentes da área, pesquisadores/as, coordenadores/as no campo das políticas públicas, ou seja, as pessoas que pensam e articulam critérios de seleção de ingresso e permanência, pode influenciar no acesso dos/as estudantes negros/as? De pronto podemos pensar que isso é absurdo, visto que se parte do princípio da idoneidade dos processos que são públicos. Mas vejamos: ao reconhecermos que o racismo é estrutural na sociedade brasileira, estamos afirmando que o racismo estrutura o que exatamente?

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) tem demonstrado o compromisso em instituir o debate acerca das relações étnico raciais na formação em Serviço Social, daí a prioridade com o debate antirracista e o combate as iniquidades raciais no âmbito da formação. Em dezembro de 2022, a ABEPSS, a partir de relatório produzido pela Comissão Temporária de Trabalho (CTT) “Formação antirracista e promoção da igualdade étnico-racial” divulgou um relatório de pesquisa sobre “A inserção da educação para as relações étnico-raciais no âmbito da pós-graduação na área de Serviço Social nos últimos cinco anos (2017-2022)”, e alguns resultados nos auxiliam a pensar de modo abrangente esta questão, que pode parecer num primeiro momento testemunhal, ou ainda identitária.

Esse levantamento nos permitiu ter o universo de 600 docentes credenciadas/os nos programas de pós-graduação na área de Serviço Social, a partir das informações dadas pelas/os coordenadoras/es que responderam ao questionário, bem como da pesquisa complementar realizada nos sites dos PPGs, conforme indicado acima. As respostas coletadas nos questionários, indicam que no total temos 71 docentes negros/as, indígenas e/ou quilombolas em todos PPGs da área, o que corresponde somente a 11,8%. Em contrapartida, no que concerne a docentes não-negros/as, indígenas e/ou quilombolas, esse quantitativo se refere a 529 docentes, o que significa 88,2% do total (ABEPSS, 2022, p.15).

Cabe referir que nos PPGS em que estas cenas aconteceram, a totalidade é de professores brancos, ou seja, o processo de diversidade ainda nem iniciou. Importante voltar a afirmar que este texto embora traga narrativas do cotidiano, não é testemunhal. As cenas narradas servem como fios que tecem as reflexões sobre o racismo na pós-graduação em

serviço social, “um não dito”, à medida que por termos um projeto ético político que se prima pela defesa intransigente dos direitos humanos, contra as opressões de toda ordem, pautar o racismo que nos constitui como categoria parece algo desproposital, deslocado da realidade, quando na verdade, esta pauta está intimamente ligada com nossos compromissos assumidos. Então parte da experiência, mas não se encerra na vivência. É práxis.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de liberdade coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidência é o elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks, 2017, p.85-86).

Aprendemos com bell hooks que o “[...]mais importante do nosso trabalho – o trabalho da libertação – demanda que criemos uma linguagem, que criemos o discurso oposto: a voz libertadora” (hooks, 2019, p.75). Ou, como ensina Conceição Evaristo, “A nossa ‘escrevivência’ conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande” (EVARISTO, 2017). E por ser escrevivência é autorrecuperação, parte do necessário processo de reconstrução, de enfrentamento do que nos tenta quebrar, para tornar-se pesquisadoras. Convidamos a imaginar uma segunda cena:

Cena 2:

Em uma sala de aula da graduação os professores ao sugerir bibliografias referem dois artigos de autoria de pesquisadoras negras seguido do seguinte comentário: Ainda são poucas as pesquisas neste nicho.

Qual seria o nicho? relações étnico raciais é nicho de pesquisa? Racismo é nicho? Aprendemos com Angela Davis que é fundamental reconhecer a importância de esforços teóricos e práticos, como o feminismo negro, que contribuam para “[...] demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos” (DAVIS, 2018, p.21). Embora muito se tenha avançado no Serviço Social sobre o debate das relações étnico raciais no Brasil, ainda há negação da inseparabilidade de raça e classe para compreensão das sociedades, à medida que se mantém a tradição de análises que priorizam a classe, ou ainda tomam as classes monolíticas, descaracterizando a racialização, generificação e etarização por exemplo como constituinte das classes sociais. Sendo assim, se raça é nicho classe também seria? Não.

Raça e classe estruturam a sociedade brasileira de capitalismo tardio. As instituições de ensino são estruturadas também, pelo racismo, classismo e machismo. As estruturas se inscrevem nesse cenário, reforçando o status historicamente definido. Silva (2021) aponta que

o recorte de raça está interseccionado nessa relação de poder hegemônico, propondo o pensamento decolonial para pensarmos a luta e resistência nessa interface.

Partindo de uma perspectiva decolonial, nota-se a centralidade do termo raça no que se refere à formação das estruturas de poder e, assim, foi possível observar a intersecção da relação entre raça e a ordem liberal capitalista na sociedade contemporânea (SILVA, 2021, p. 6).

A luta pelo ingresso e permanência de pessoas negras nos programas de pós-graduação se insere na afirmação destas pessoas, como política reparadora pela estruturação racista da sociedade brasileira, e por lógica as bases racistas da educação brasileira. O trabalho no campo das políticas sociais, a exemplo da educação, requer um debate amplo e permanente acerca do reconhecimento da formação sócio-histórica e a permanência de muitos processos opressivos e excludentes que incidem sobre a classe trabalhadora, no acesso aos bens e serviços, produzidos socialmente, a exemplo da produção de pesquisa e da ciência no Brasil.

Embora se tenha no processo de democratização brasileira um projeto político vinculado à garantia de políticas sociais, articuladas e emancipatórias, ele permanece alicerçado na hegemonia branca e estruturada de poder que advém desta hegemonia. Os desafios constantes são pela ruptura dessas estruturas de poder que negam a legitimação de políticas de ações afirmativas comprometidas com o projeto antirracista, e que continuamente, buscam desarticular o espaço acadêmico para ações que buscam coletivizar o debate. Munanga (1996) aborda que o racismo no Brasil é caracterizado por um silêncio criminoso que, exclui sistematicamente os negros em vários setores da vida, o que não se apresenta diferente no espaço acadêmico; que não potencializa a formação balizada na identidade coletiva, pautada na conscientização e mobilização de uma agenda antirracista.

O espaço acadêmico para a população negra, e aqui trazendo a narrativa da mulher negra, segue sendo um ambiente de luta e resistência constante de ruptura do aparato hegemônico, que busca conduzir o ensino e a pesquisa como espaço branco e elitizado, não havendo interesse de coletivizar a agenda antirracista em suas bases curriculares, bem pelo contrário, segue sendo hostil e pautada na estratégia de invisibilizar o debate. Para Cida Bento:

Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Não se reconhecer como partícipe dessa história é não assumir um legado que acentua o lugar de privilégio que o grupo branco desfruta na atualidade (BENTO, 2002, p.28).

Sendo a universidade espaço privilegiado do privilégio branco, ou como cunhou Cida Bento do “pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2002), podemos nos perguntar se há disposição de reduzir privilégios com vistas a ampliar acessos? A cena 1 descrita refere-se a

parte de um processo seletivo, portanto dá conta do ingresso dos/as estudantes, uma das possibilidades de eleger quem ocupa as vagas disponíveis, mas há várias formas de fazer a escolha de quem entra e quem fica de “fora”, de quem ingressa, mas fica sem condições de permanência, ou ao longo do processo pode sistematicamente ser excluído de oportunidades que vão incidindo em trajetórias acadêmicas mais ou menos insidiosas. Poderia a universidade estar blindada contra o racismo estrutural da sociedade? De outro modo, não seria ingênuo acreditar que o racismo que impede pessoas negras de acessar cargos de chefia, executivos e melhores salários não impede estudantes de acessar bolsas e oportunidades ainda na trajetória acadêmica?

Ao questionarmos as universidades pelos seus processos de seleção, é possível obter uma pronta resposta em defesa do processo, um retorno automatizado, levantando uma barreira que impede ou dificulta muito a possibilidade de avaliação, com vistas à reestruturação dos processos visando uma universidade, de fato, afirmativa. O questionamento é sempre deslocado para uma reclamação individualizante que passa pela negação do mérito do debate proposto e do apagamento do sujeito que pauta a questão, ao qual se atribui uma dificuldade em lidar com uma pretensa “mágoa”, ou ressentimento pueril. A dissociação da reflexão e da emoção, tão presentes na construção eurocêntrica do ser/pensar/ construir conhecimento.

Com o ingresso na Universidade, os dilemas se apresentam cotidianamente, e os mecanismos de defesa e enfrentamento se inscrevem prioritariamente como estratégia de sobrevivência. Os conflitos elaborados enquanto estudantes negros no enfrentamento ao eurocentrismo da atividade intelectual que nos coloca num fogo cruzado emocionalmente desgastante, afinal, não há em muitos espaços uma preocupação com um ambiente propício para aprendizagem, questionamentos e autoria nas escritas, processos salutares para a produção científica e a formação de pesquisadores críticos e comprometidos com a função social da pesquisa e da ciência.

Aquilombando a pós-graduação: a luta antirracista não tem marcha ré.

A intelectual negra bell hooks (1989) entende que o ensino acadêmico é um caminho a ser trilhado e mantido, possibilitando que a sua e outras vozes sejam ouvidas e que uma realidade compartilhada por elas seja debatida. A cena 1 narra e traz exatamente os obstáculos enfrentados no percurso de inserção e permanência no ensino acadêmico da pós-graduação e a invisibilidade construída para intelectualidade de negros e negras. A cena 2 também fala

destes desafios, ao demonstrar o processo por vezes não racionalizado de descaracterizar estudos e pesquisadoras que pensem a raça como central para a sociedade brasileira. Encaixotar diversas pesquisas, com temáticas distintas, trajetórias diferentes de pesquisadoras negras como nicho, não pode ser considerado epistemicídio? “[...] a cultura age para impossibilitar que as mulheres, sobretudo as negras, atuem enquanto intelectuais que exercitam de forma criativa suas mentes. Racismo e sexismo inculcaram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente” (hooks, 1995, p. 468-469).

O lugar da mulher negra no espaço acadêmico traça um percurso árduo de embates pela sua inserção e reconhecimento. A tentativa diária em tentar estabelecer subserviência é pautada sem constrangimentos nesse projeto de invisibilidade da intelectualidade da mulher negra. Os discursos constantes visam estabelecer uma relação hierárquica do que é possível ou não acessar nos espaços de falas e dispor nas bases curriculares da graduação e pós-graduação. A proposta de referências teóricas não legitima autores negros que escrevem sobre pautas que trazem a pluralidade da visão de mundo e a construção de um ensino descolonizador. Nossa escrevivência, reflete o acúmulo epistemológico que vem sendo construído por gerações, adensado e política e eticamente posicionado. Ao reivindicarmos o direito a autoria de nossos processos acadêmicos, negamos o lugar de margem, de nicho de minoria, ao contrário trazemos o imperativo da necessidade e a importância dos estudos sobre a raça e racismo historicamente produzidos, que nos trouxeram até aqui. As políticas afirmativas são resultado deste adensamento teórico produzido pelo movimento negro sobre as relações étnicas sociais no Brasil e necessidade de reparação para fortalecimento da democracia através do combate à desigualdade racial.

Para um ensino não colonial nas universidades, que reforce o racismo e o apagamento de intelectuais negros e negras, é fundamental entender que esse processo só é possível num contexto de descolonização da mente, dos currículos e das relações estabelecidas. E hooks (1989) aborda que a ascensão da mulher negra na universidade, por vezes percorre esse caminho colonial: “Mulheres negras podem se tornar acadêmicas bem-sucedidas sem passar por esse processo e na verdade a manutenção da mente colonizada pode habilitá-las a vencer na academia, mas isso não intensifica o processo intelectual” (hooks, 1995, p. 474).

Manter-se vigilante aos processos de reprodução é fundamental para mantermos o debate antirracista e romper com o status colonizador de formação mantido na academia. Sabemos que todo processo crítico àquilo que está colocado na formação supremacista branca, traz um desgaste emocional que, se não olhado, acarreta importantes prejuízos,

afetando, inclusive, a permanência na Universidade. Nossa tentativa de coletivizar a discussão e fortalecer os processos segue sendo o caminho para o enfrentamento ao racismo estrutural. É na coletividade que se estabelece o processo de construção e amadurecimento da intelectualidade negra dentro da universidade, firmando a capacidade de produção de outras epistemologias, ainda que nem sempre socialmente legitimadas, com lastro na ciência. A escrevivência, fura a barreira do racismo que tenta configurar nossas pesquisas no lugar da autobiográfica, da experiência esvaziada de reflexão teórica, ou ainda como nicho.

Conceição Evaristo, chegou antes, onde muitas de nós sequer puderam sonhar para pavimentar o caminho com a escrevivência, nomeando um processo complexo de análise-intervenção a partir da realidade, não de mulheres universais e, portanto, perdidas em abstração, na construção social que modula o universal como experiência branca, mas na experiência de mulheres negras, sabidas de suas vivências atravessadas pela raça, classe e geração, e, portanto, embebidas nas vivências de outras de nós. Cada uma e uma multidão de mulheres negras.

É na força desta escrita do mundo que se inscreve nossa autoria na academia, na pesquisa, sem despir do que somos e comprometidas fortemente com o que nós, mulheres negras, queremos construir enquanto sociedade.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em: 01 de março de 2022.

IBGE, Pesquisa Nacional de Domicílios. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, Brasília: 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acessado em: 01 de março de 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. [Entrevista a] Juliana Domingos de Lima. *'Nexo Jornal'*. 26 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3oEvaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pelacondi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acessado em: 14 de março de 2022.

TV CULTURA. **Entrevista com Conceição Evaristo no programa Roda VIVA.** Rio de Janeiro, Tv Cultura. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUp_wAw Acessado: 23 de fevereiro de 2023.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Portal Geledés**, 31 mar. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutorasnegras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acessado em: 14 de março de 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019. hooks, Bell, Dossiê Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas.** Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/301>. Acessado em: 23 de janeiro de 2023.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VW9YBNPcKcfrnqyMCMcVxm/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 23 de janeiro de 2023.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo, Edusp, 1996.

SILVA, Marco Antônio Batista – Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos, **Revista Educação e Pesquisa – USP**, São Paulo, v. 47, e226218, 2021.

VIVÊNCIA ACADÊMICA DAS ESTUDANTES NEGRAS DO SERVIÇO SOCIAL NA UFBA: CONEXÕES ENTRE RACISMO ESTRUTURAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO

Danielle Evelyn Brasil de Jesus⁵⁵
Magali da Silva Almeida⁵⁶

Resumo

Este artigo apresenta, de modo parcial, os resultados da pesquisa monográfica em Serviço Social intitulada “Vivência acadêmica das estudantes de Serviço Social da UFBA: conexões entre o racismo estrutural e o sofrimento psíquico”. Nesta pesquisa qualitativa, buscou-se dialogar de forma crítica acerca das relações entre racismo estrutural, condição de gênero e o sofrimento psíquico, tendo como foco estudantes negras do curso de Serviço Social da UFBA. Para tal, optou-se por utilizar uma abordagem etnográfica de documentos sensíveis, no caso as publicações de trabalhos de conclusão de curso das estudantes, disponibilizados digitalmente pelo Instituto de Psicologia da UFBA, bem como um diálogo intenso com as produções acadêmicas sobre sofrimento psíquico. Procuramos provar a hipótese de que o racismo estrutural, assim como a marca de gênero, associado ao ambiente acadêmico, tem conexões diretas com o sofrimento psíquico das estudantes.

Palavras-chaves: Mulheres Negras; Racismo Estrutural; Sofrimento Psíquico; Universidade; Serviço Social

Introdução

Iniciamos esse texto discorrendo sobre as provocações que fundamentam este artigo, que é fruto de um trabalho de conclusão de curso em Serviço Social, na Universidade Federal da Bahia, realizado pela então graduanda Danielle Evelyn Brasil sob orientação da Profa. Dr^a Magali da Silva Almeida. Desejando partilhar as reflexões primeiras do TCC, acrescida de novas informações e construções, buscando ampliar os estudos do campo da saúde mental e das relações raciais.

Inúmeros foram os momentos de diálogos e reflexões nos espaços de sala de aula ou ainda em outros informais, como os corredores da universidade, reuniões e ambientes físicos ligados ao movimento estudantil, em que mulheres e homens negros⁵⁷, compartilharam e

⁵⁵ Assistente Social pela Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6959976271788031>. E-mail: danyevelyn97@hotmail.com

⁵⁶ Pós-Doutora em Serviço Social pela UERJ com intercâmbio na Universidade do Texas em Austin. Dra. em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8133793716452449>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7382-8480>. E-mail: magali.almeida@ufba.br

⁵⁷ Nesse trabalho, detemo-nos aos estudos relacionados as mulheres negras, no entanto, esse movimento não pretende menosprezar ou invisibilizar as violências sofridas por homens negros cotidianamente.

seguem compartilhando suas angústias, receios e frustrações decorrentes das suas intersecções sociais e as opressões associadas a estas. Estas experiências foram levadas para processo de orientação acadêmica para que pudéssemos refletir, compartilhar e dialogar sobre todas essas tensões e angústias, mas também as construções de resistências para permanecer na universidade, um espaço hostil e que reproduz, em suas bases, as estruturas coloniais que hierarquizam as relações sociais baseando-se na raça/etnia, no gênero/sexo e na classe social.

No cenário descrito anteriormente, em uma percepção coletiva, mas também individual, é que os corpos negros irão experienciar o espaço acadêmico, apontando-o também como produtor e reproduzidor das recorrentes expressões de sofrimento psíquico que nos afetam cotidianamente. Destarte, inicia-se a motivação para construção de um estudo árduo e complexo para compreender os fenômenos relacionados à classe, raça e gênero como mecanismos produtores de desigualdades imbricados na sociedade capitalista, que para nós pesquisadoras, só se tornam possíveis se apreendidos a partir do filtro da interseccionalidade, que de acordo com Cremschaw (2002, p. 175) trata-se de:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e os outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possíveis relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Munidas desse olhar interseccional, adicionamos então a noção do sofrimento psíquico, que pode ser lido, a partir das reflexões de Leão, Ianni e Goto (2019, p. 51) como “expressão de uma metamorfose estrutural da sociedade, resultante da crise e deslocalização das instituições sobre as quais se ancorava a sociedade industrial”. Dessa forma, a síntese produzida a partir dos conceitos de *interseccionalidade* e *sofrimento psíquico*, constrói essa narrativa que busca articular o racismo estrutural, a condição de mulher socialmente referenciada e o sofrimento psíquico oriundo das vivências acadêmicas das estudantes negras no curso de Serviço Social na Universidade Federal da Bahia. Assim, a investigação aponta para a hipótese central de que apesar do sofrimento ser inerente à condição humana, os marcadores sociais que endossam as relações sociais das/os sujeitas/os promovem vulnerabilidades, portanto é basal analisar esses processos interseccionalmente.

Desta forma, a escolha metodológica se constrói nos fundamentos da pesquisa⁵⁸ qualitativa realizada a partir de levantamento bibliográfico em dois momentos:

⁵⁸ Pesquisa é o processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, realizado a partir de sucessivas aproximações da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (Minayo, 1994, p.23).

A) abordagem etnográfica de documentos sensíveis, tendo como fonte primária os TCCs das estudantes negras. Como explicita Thiesen (2012, p.1), os documentos são “(...) também caracterizados pelas tensões que provocam entre a memória vivida e a memória histórica”, processo que demanda um olhar atento e cuidadoso sobre o aporte teórico-metodológico adotado, quanto à interpretação dessas memórias escritas nos documentos analisados. B) O repertório bibliográfico secundário do campo da saúde mental e seu diálogo com o serviço social. Como apoio metodológico, utilizamos o método dialético⁵⁹ para orientação na construção de análises por lentes históricas, políticas e que considerem contradições e visões da totalidade e da unidade na análise do objeto.

Os Trabalhos de Conclusão foram escolhidos baseados nos critérios de gênero e raça do curso de Serviço Social e a análise incidiu, precisamente, nos elementos pré-textuais, a saber: dedicatórias, agradecimentos e resumos, bem como, as seções de introdução e conclusão. Essa escolha se deu pela compreensão de que são nesses momentos que as autoras poderiam trazer falas e considerações mais pessoais, experiências e/ou relatos de suas trajetórias acadêmicas e autodeclarações raciais, aspectos os quais nos propusemos a analisar sensivelmente.

Portanto, a partir do site⁶⁰ do Instituto de Psicologia, foi possível localizar, entre os anos 2013 e 2020 um total de 246 trabalhos, dos quais apenas 93 estavam disponíveis integralmente para consulta, ou seja, sua versão digital estava disponível para acesso. No que tange a esse estudo, foram coletados 8 trabalhos, utilizando os seguintes critérios: 1-serão considerados os escritos apenas de mulheres do referido curso; 2- autoras autodeclaradas negras desde que apareça de forma explícita no trabalho; 3 – as temáticas abordadas no trabalho devem aspectos relacionados a raça, racismo e/ou relações raciais.

Salientamos que as contribuições relacionadas aos documentos sensíveis estarão divididas em todo o trabalho, de forma indissociável e interseccional, assim como são os debates que nos propusemos a travar, para isto, serão usados nomes fictícios para as autoras em questão, a fim de preservar suas identidades, a saber: Nzinga, Anima, Makeda, Nanny, Califia, Ndatté Yalla, Idia e Cleópatra. Decerto que a possibilidade de leitura de cada trabalho e pontos tão íntimos que as autoras decidiram compartilhar nos desafia a honrar suas vozes e esta se tornou também uma motivação fundamental.

⁵⁹ Método de leitura da realidade social derivado das formulações de Marx e Engels que aponta a necessidade de constantes retornos ao objeto em análise por considerar a contradição e o movimento histórico da realidade, utilizando a visão da totalidade e da unidade ou especificidade. Segundo as autoras LIMA, Telma; MIOTO, Regina, “o método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante [...] traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador”.

⁶⁰ Disponível em: <https://ips.ufba.br/servico-social/tcc>

Em suma, fazemos agora o convite para construirmos juntas/os essa troca, dividindo os desafios e celebrações de se constituir intelectual negra, processo sempre alcançado coletivamente.

Breves reflexões sobre Gênero, Raça e Racismo

Para analisar as vivências das mulheres negras na academia é preciso ainda retomar brevemente as categorias⁶¹ analíticas de uma sociedade capitalista essencialmente racista, sexista e desigual, a saber: gênero, raça e racismo, partindo da análise de que tudo é interseccional e que ainda que expostas separadamente, com objetivo de facilitar a compreensão, essas estruturas de dominação atuam em comunhão nas engrenagens das sociedades capitalistas, não obstante a brasileira.

Quando discorremos sobre gênero é salutar a apreensão deste como uma categoria de análise que se propõe a superar e ultrapassar o conceito biológico do homem e mulher. Dito de outra forma, gênero é uma construção sociocultural e não biológica, que cumpre uma função política nas distribuições de papéis sociais (STOLCKE, 1991; GUEDES, 1995). Dessa forma, gênero expressa uma relação de poder entre homens e mulheres, desdobrando no sexismo⁶², que como estrutura de dominação muito se assemelha ao racismo, como apontando por Ina Kenner (2012, p. 46):

Os paralelos entre sexismo e racismo são nítidos e claros. Cada um deles incorpora falsas suposições sob a forma de mito. E, assim como o racista é aquele que proclama, justifica ou pressupõe a supremacia de uma raça sobre outra, da mesma forma, o sexista é aquele que proclama, justifica ou pressupõe a supremacia de um sexo (adivinha tal) sobre o outro.

Ao falarmos de raça no Brasil estamos tratando de um conceito histórico, que ao longo das décadas recebeu diferentes significados ou definições. Usaremos aqui a teoria de Munanga (2003) que vai afirmar que “raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Arelado ao conceito de raça, tem-se a definição de racismo, criado por volta dos anos 1920 e que se apresenta a partir da justificativa biológica para determinados comportamentos.

⁶¹ Tem-se ainda as categorias etnia, discriminação e preconceito racial, das quais não aprofundarei nesse trabalho por opção metodológica, mas partilho referências para leitura. C.F. MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.I:s. n], (2004).

⁶² Discriminação baseada no sexo ou gênero.

É uma ideologia de dominação que cumpre um papel social, ideológico e político que está sujeito a mudança ou alteração (MOURA, 1994).

É a partir do racismo e do patriarcalismo, enquanto estruturas de dominação, circunscrita na lógica capitalista, sob a qual se construiu a sociedade brasileira tal qual conhecemos hoje. Ademais, é preciso também demarcar o caráter basilar que tem a escravização nessa sociedade. É através desse terreno calcado por séculos de subordinação, expropriação e inferiorização dos negros e negras que se solidificam esses mecanismos de produção e reprodução de vulnerabilidades, dos quais não atingem as/os sujeitas/os isoladamente, mas sim conjuntamente no elo da interseccionalidade.

Diante do exposto, quando abordamos racismo é basilar apontar seu caráter estrutural e estruturante das relações sociais que integra aspectos ideológicos, culturais, econômicos e políticos. É um mecanismo que se sofisticava para atender as necessidades da dominação do tempo histórico que está inserido, trago Silvio de Almeida (2019) no trecho:

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p.15).

Com o intuito de análise do racismo estrutural e estruturante da ordem social capitalista, Almeida (2019) retoma a perspectiva que essa ordem é construída por conflitos raciais, de classe, de gênero, sexuais, e que as instituições, enquanto materializações dessa estrutura serão racistas, uma vez que a sociedade também seja, contudo, o autor acentua que apesar de estrutural o racismo não é uma condição posta e incontornável ou ainda que os indivíduos ou instituições que comentem atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados, e que exatamente por compreendermos o racismo como estrutural é que somos mais responsáveis por seu combate.

É importante pontuar como todos esses mecanismos de dominação se sofisticam à medida que as sociedades e suas relações vão se desenvolvendo, atuando no plano cultural, simbólico, material, econômico e interpessoal, sem perder o caráter estrutural. É a partir dessa dinâmica que as mulheres vão ocupar a base da pirâmide social e sofrem sistemáticas opressões que tentam minar seu deslocamento nessa estrutura a partir das dimensões epistêmicas, institucionais e pessoais.

Ademais as sistemáticas articulações para invisibilização e inferiorização da população negra produziram consequências econômicas, sociais, políticas e simbólicas, perpetuando no imaginário social, de negros e não negros, a retenção desses indivíduos em posição de subalternidade, como criminosos em potencial e de intelectualidade questionável. No que tange as mulheres negras, Farias (2018) vai dizer que “a introjeção do racismo e do sexismo perpassam a dimensão total do ser, ocasionando assim, a crença numa inferioridade moral, intelectual, física, psicológica e social do negro”.

Diversos serão as/os intelectuais negras/os que irão nos alertar para as consequências do racismo e, no caso das mulheres negras do sexismo, na mente e na construção identitária dos/as sujeitos/as, o racismo produz dor e sofrimento, no plano físico, mas também no simbólico e psicológico, destruindo trajetórias e marcando completamente as relações interpessoais e autoimagem da pessoa negra. Podemos observar como exemplo desse ponto a fala de Nzinga⁶³, uma das sujeitas da pesquisa, quando ela diz “apontaram a minha raça quando eu era criança... eu achava que não merecia amor por ser negra, não era digna de cuidado por ser negra, era feia por ser negra”.

Nesse sentido, nossa entrada e permanência, em um espaço que foi estruturado para não nos receber, representam a maior das insurgências, permeadas pelo desafio diário de (re) construir uma autoimagem e uma identidade positivas. Dito de outra forma, a intelectualidade é o desafio da resistência. Nas palavras de Milton Santos (1997, p. 18):

“Ser intelectual é exercer diariamente rebeldia contra conceitos assentados, tornados respeitáveis, falsos. É, também, aceitar, o papel de criador e propagador do desassossego e o papel de produtor de escândalo, se necessário”.

Para mais, quando adicionada à categoria negra ao papel da intelectualidade, têm-se, a partir da visão de afirmar Nilma Lino Gomes (2009, p. 422) afirmar que:

São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio raciais e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento. E aqui se localizam os intelectuais negros.

⁶³ Relembro o uso de nomes fictícios para me referir à autora em questão, a fim de preservar sua identidade.

Mulheres Negras, Academia e Sofrimento Psíquico

As universidades surgem no Brasil no século XIX, com a vinda da então família real portuguesa para a colônia brasileira, se configurando desde sua gênese como um espaço destinado as elites, na época filhas e filhos de grandes latifundiários, seja por seus ideais, valores ou localização espacial, nos polos econômicos e/ou capitais como as cidades de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Esse movimento será essencial para a consolidação dos valores racistas, sexistas, coloniais e eurocêntricos, o que nos ajuda a compreender a universidade como um local de disputas de poder, ideologias e de projetos societários, que com certeza irão refletir na ordem fundamental da sociedade na qual está inserida, propiciando violências e manutenção de hierarquias, como suscita Grada Kilomba (2019), que segue apontando que

A hierarquia introduz uma dinâmica na qual a negritude significa não somente “inferioridade”, mas também “estar fora do lugar” enquanto a branquitude significa “estar no lugar” e, portanto, “superioridade” [...] No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem. Eles pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia. Através de tais comentários, intelectuais negros/os são convidadas/os persistentemente a retornar a “seus lugares”, “fora” a academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como “apropriados” e “em casa” (KILOMBA, 2019, p.56).

A partir disso, começamos a entender as visões de mundo que colocam os conhecimentos produzidos por pessoas negras no campo da subalternização, sobretudo se estes forem produzidos por mulheres negras, uma vez que a interseção entre sua condição racial e de gênero as coloca ainda mais inferiorizada dentro dessa “racionalidade” excludente. Ora, uma vez que foram destinadas para nós mulheres negras o epicentro da subjugação, para seu antônimo, o homem branco, todas as honrarias dessa ciência fundamentada na reprodução das relações sociais de poder que vai definir as “verdades” universais.

Portanto, após longas décadas de enfrentamento, aqueles/as de nós que adentraram a universidade por vezes experenciam um espaço em que seu corpo permeiam a rejeição tanto do seu sujeito, quando de seus conhecimentos, a validação de ideais de superioridade de brancos para com não brancos e do mérito, as disputas políticas e ideológicas e as lutas históricas e constantes dos diversos atores da sociedade para garantia de condições mínimas de acesso e permanência dessa população.

Nessa direção, poderia então essa trajetória ser realizada sem qualquer sofrimento psíquico? Segundo Grada Kilomba (2019) a experiência do racismo [e do sexismo] cotidiano é traumática. Como acadêmicas/os negras/os estamos “transformando configurações de conhecimento e poder à medida que nos movemos entre limites opressivos, entre a margem e o centro”, estar no lugar diário de violência e resistência decerto não é uma tarefa fácil, tarefa essa que reproduzirá nas negras e negros experiências únicas.

Destarte, trago a noção de epistemicídio de Boaventura de Souza Santos (2010), que nos ajuda a elucidar as sistemáticas formas de apagamento das negras e negros, tanto na esfera física, quanto no desmerecimento e extermínio dos conhecimentos produzidos por esse povo. A regra geral é aniquilar esses corpos, literal e simbolicamente, para a manutenção da “superior” branco e a nós coube o lugar da resistência. Como aponta bell hooks (1990), onde há opressão, há resistência.

Contudo, ao corpo que é oprimido, o lugar da resistência, não raro, vem acompanhado de sofrimento. Segundo Thiago Leão; Aurea Ianni; Carine Goto (2019 p. 54), o sofrimento é “a expressão de uma metamorfose estrutural da sociedade”, essa compreensão nos ajuda a posicionar o sofrimento psíquico na esfera material e relacional a sociedade à qual os indivíduos pertencem, sem perder, contudo, sua perspectiva subjetiva. Como abordam os autores:

Os contornos do sofrimento psíquico, em que pese seu caráter subjetivo, são eminentemente sociais. A maneira como daremos significado ao sofrimento será determinada pelas formas e pelos referenciais sociossimbólicos historicamente situados à medida que nós, igualmente, somos sujeitos históricos [...] o sofrimento nunca é puramente individual, como se houvesse indivíduos sofrendo fora da sociedade (LEÃO; IANNI; GOTO 2019; p. 53-54).

Decerto que não existe experiência social sem sofrimento, destaca-se também o perigo de individualização e/ou naturalização, como afirma Durker (2015, p.219) existimos na “linha de corte entre o sofrimento que deve ser suportado como necessário e o sofrimento que é contingente e pode ser modificado”. Nessa direção, não é precipitado dizer que, em uma sociedade estruturalmente racista, sexista e classista que lança bases da subordinação e hierarquização racial e patriarcal, a experiência de ser mulher negra, por si só, será de forma indissociável produtora de sofrimento psíquico.

A construção da identidade negra é um processo doloroso, a respeito dessa afirmação tem-se o conceito do banzo, conhecido como a “doença da alma”, que vai representar a dor ancestral que todas as pessoas negras herdaram em consequência da experiência escravista:

Eram muitos os negros e negras que, acometidos pelo banzo, se suicidavam ou entravam em profundo e irreversível estado de depressão psicológica depois de espoliados, vendidos, estuprados, estropiados, escravizados e submetidos às durezas do trabalho, à fome e ao sistema de vigilância permanente em mocambos e senzalas. Os que recorriam ao suicídio utilizavam práticas de afogamento, autossufocação, envenenamento e armas brancas, ou deixavam-se morrer pela inanição e tristeza (ODA, 2008 apud Menegat; DUARTE e FERREIRA, 2020, p.103).

Grada Kilomba (2019) vai dizer que “a experiência do racismo, por ser tão hedionda, não pode de fato ser compreendida cognitivamente e a ela ser atribuído um sentido [...], porém é sentida no corpo”. A autora traz ainda o trauma como experiência direta do racismo, apesar deste ser constantemente negligenciado como consequência psicológica sofrida pelos negros oprimidos/as. Para mais, adicionamos a noção de subjetividade a partir das formulações de Alessandra Xavier, Ana Lima Nunes e Michelle Steiner dos Santos (2008):

Considerando a subjetividade como “experiência de si” ou “modalidade específica de organização subjetiva” (molde para experiências individuais) Mezan (2002) suscita a necessidade de compreender como a subjetividade se forma, a partir da articulação e distinção entre os planos do singular (único, pessoal), particular (próprio a alguns, mas não a todos) e universal (compartilhado com todos os demais da mesma espécie). Dessa maneira, a aprendizagem relaciona-se com a construção de sentidos e significados que irão compor esta experiência de si, ao mesmo tempo em que será por esta experiência em si ressignificado (XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008, p.431).

Esse olhar para subjetividade é fundamental na relação do sofrimento psíquico e a construção de intelectuais negras, sem, contudo, perder a dimensão social, uma vez que dentro do patriarcado capitalista racista, as esferas socioeconômicas, políticas, culturais e simbólicas atuam para negar as mulheres negras à possibilidade de nos lembrarmos de suas semelhantes, e, por conseguinte elas mesmas, como representativas de uma vocação intelectual (hooks, 1984).

“Quem pode Falar, quem pode Ouvir?”: As Vozes das Sujeitas da Pesquisa

Nessa sessão, trazemos os escritos sensíveis das estudantes negras do Serviço Social da UFBA. Esses dados são retirados dos trabalhos de conclusão de curso de oito autoras negras. Utilizo aqui como pseudônimo o nome de rainhas africanas, a saber: Nzinga, Anima Makeda, Nanny, Califia, Ndatté Yalla, Idia e Cleópatra, a fim de preservar suas identidades e demarcar a força que as conduziu na trajetória acadêmica.

Para tanto, vemos que reconhecer a academia como possibilidade não é um processo simples, como exemplificado na fala de Nanny “agradeço por acreditarem que sou capaz e

principalmente pelo incentivo frente aos desafios que a UFBA me proporcionou”. Essa fala reforça o termo *outsider* que aparece nos escritos de Patricia Hill Collins (2016) para definir as “forasteiras de dentro” ou “estrangeiras de dentro”, é a construção do não lugar e não pertencimento que permeou tanto a realidade de Nanny como a de Anima: “fui à primeira da minha família a ingressar em uma universidade e não conseguiria isso sem o apoio incondicional da minha família, que sempre acreditou que este poderá ser meu lugar, essa conquista é nossa”!

Destarte, esses registros tratam também sobre a noção de imagens de controle, elaborado por Hill Collins (2009). A autora define imagens de controle como “as justificativas ideológicas que sustentam a continuidade dos sistemas de dominação racistas e sexistas”, elas “mascaram as contradições das relações sociais, ao retratar mulheres negras através de estereótipos que as desumanizam”. Nas palavras de Nzinga:

Foi observando e vivenciando as consequências da minha história de vida, foi ouvindo mulheres negras, que constatei que a inferioridade, a feiúra, a objetificação dos nossos corpos, que a suposta falta de intelectualidade e que o estigma atribuído a nós não eram nossos não eram nossa culpa (NZINGA, 2018).

Patricia Hill Collins (2019) explicita que as imagens de controle possuem um significado central, diferente dos conceitos de representação e estereótipos, uma vez que a articulação das imagens de controle se dá a partir da autoridade dos grupos dominantes:

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, imagens estereotipadas da feminilidade negra adquirem um significado especial. Como a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite, no exercício do poder, manipulam ideias sobre a feminilidade negra. Isso se dá a partir da exploração de símbolos já existentes ou a partir da criação de novos símbolos (BUENO apud COLLINS, 2019, p.76).

Nessa direção, vemos como as imagens de controle estão diretamente relacionadas com a matriz de dominação, matriz esta que localiza as estruturas de raça, classe, gênero e sexualidade a partir de como elas operam enquanto sistemas de dominação social. Para mais, quando as imagens de controle e as relações de gênero e raça se entrecruzam no ambiente de relações de poder que é a academia, resta para nós mulheres negras a resistência. Nesse bojo a família e os vínculos desenvolvidos no ambiente universitário tornam-se fundamentais para fortalecer as trajetórias dessas estudantes.

Califa vai iniciar seu trabalho agradecendo sua mãe, “para minha amada mãe, que me ensinou as artimanhas para sobreviver nesta sociedade, por me mostrar todas as possibilidades de uma vida acadêmica e fazer com que eu me enxergasse nesse espaço, sem sua presença eu já teria desistido”. Aqui percebemos o quanto é fundamental a relação com a

família, sua comunidade de origem, para o fortalecimento das sujeitas. Makeda compartilha conosco a sua relação com sua avó, que foi fundamental para sua formação:

Dedico este trabalho para minha avó paterna, por lutar para que minha infância não fosse tomada pelo trabalho precoce como foi em sua vida, cuja realidade é marcada pela dedicação compulsória a servir famílias brancas e abrir mão de desfrutar da dignidade de ser criança tão precocemente. Estudar passou a fazer parte da sua vida a partir dos 60 anos de idade. No entanto, sempre priorizou que seus filhos/as e netos/as (sob seus cuidados) não deixassem de estudar (MAKETA, 2018).

As estudantes apontam ainda o espaço da academia como lugar de reconhecimento da sua condição racial e de gênero e a positivação da mesma, assim como as motivações para pesquisa serem fruto de suas vivências particulares, como abordado por Idia e Cleópatra respectivamente:

As experiências durante a participação em pesquisas permitem o reconhecimento do seu próprio potencial tanto profissional quanto acadêmico, que por se tratar de alunas negras esse potencial é historicamente questionado, diante de uma sociedade desigual, excludente, racista, sexista e machista. Estar em grupos de pesquisa é uma forma de resistência para as discentes negras que diante dos mandos e desmandos da sociedade capitalista, rompem barreiras e se destacam nesses espaços (Idia, 2019).

Uma das primeiras aproximações com o tema, que justifica o estudo, foi a nossa vivência pessoal. Foi feita uma sondagem com algumas mulheres negras da nossa família que passaram pela situação, uma vez que existe um “silenciamento” do racismo na produção científica acerca do tema (Cleópatra, 2019).

Como dito por Djamila Ribeiro, as mulheres negras, historicamente estavam produzindo insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas, pensando novas premissas para desestabilizar “verdades”. É com essa reflexão que Ndatté Yalla (2016) traz em seus agradecimentos, “obrigada a todo incentivo desde sempre para que eu ousasse buscas novas oportunidades”.

Referências

ALMEIDA, Magali da Silva. **Epistemologias da igualdade**. [Entrevista concedida a] Djonatan Kaic Ribeiro de Souza e Leonardo Ortegá. SER Social, Brasília, v. 19, n. 41, p. 428-438, jul.-dez./2017. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14948. Acessado em: 19 de março de 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** .1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. MEC. ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**, julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**, dezembro 2007.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 22 de março de 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acessado em: 10 de maio de 2021.

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

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, v.17, n. 49, 2003, p. 117-132.

CARNEIRO, Sueli. **Raça e gênero**. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. (org.) Gênero, democracia e sociedade brasileira, Editora 34, São Paulo, 2002.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 05 de maio de 2021.

DAVIS, Ângela. **Mulher, raça e classe**. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo. Brasília, DF, 20 de julho de 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

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

FILHO, José Tiago Reis. **Negritude e sofrimento psíquico**. Pulsional Revista psicanálise. Dissertações e Teses. p. 150-156. Ano XIX, n. 185, março/2006.

FOCHESATTO, Waleska Pessato Farenzena. **A cura pela fala**. Estudos de Psicanálise. nº. 36 Belo Horizonte dez. 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro: Schimidt, 1933.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acessado em: 05 de junho de 2021

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. *In:* **Mujeres, crisis y movimiento:** America Latina e Caribe. Isis International, v. IX, jun 1988, Santiago, Chile.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas,** Rio de Janeiro, IFCS/UFRJE; PPCIS/UERJ, v. 3 n. 2, 1995.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Orgs.). **Atlas da violência 2020.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia-2019/>. Acessado em: 21 de março de 2021

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educ. rev.,** Belo Horizonte, v. 34, Epub Jan 18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>. Acessado em: 05 de maio de 202

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

LEÃO, Thiago Marques. **Loucura, psiquiatria e sociedade:** o campo da saúde mental coletiva e o processo de individualização no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.6.2018.tde-23042018-141123>. Acessado em: 21 de abril de 2021.

LEÃO, Thiago Marques. **Qual o peso do racismo na saúde mental dos alunos?** 2019 (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

LEÃO, Thiago Marques; IANNI, Aurea; GOTO, Carine. Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural. **Revista em pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, 2º semestre. 2004. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45212>. Acessado em: 21 de abril de 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; e MIOTO, Regina Célia Tamasso. Ensaio: Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 (2007).

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

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

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

NOGUEIRA, Isildinha Batista. **A Saúde Psíquica da População Negra**. Cenários da Saúde da População Negra no Brasil: diálogos e pesquisas / Organizado por Regina Marques de Souza Oliveira. – Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. **Nosso Mundo Adulto e suas raízes na Infância**: saúde mental da população negra e indígena. Cenários da saúde da população negra no Brasil: diálogos e pesquisas / Organizado por Regina Marques de Souza Oliveira. – Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PINTO, Elisabete Aparecida.; ISABELLE, Claude.; LISBOA, Gilmar.; MENDES, Raquel de Oliveira. **Autonarrativas e os impactos do racismo na saúde mental da população negra**: uma reflexão. Cenários da saúde da população negra no Brasil: diálogos e pesquisas / Organizado por Regina Marques de Souza Oliveira. – Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

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

SILVA, Ana Paula Procópio da. **O contrário de casa grande não é senzala. É quilombo!** A categoria práxis negra no pensamento de Clóvis Moura. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2017. Disponível em: http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-teorias-do-brasil/unid-iv-bibliografia-complementar/Tese%20Ana%20Paula%20Procopio_O%20contrario%20de%20casa%20grande%20na_o%20e%20senzala.%20E%20quilombo-%20A%20categoria%20praxis%20negra%20em%20Clovis%20Moura.pdf. Acessado em: 19 de março de 2021.

SOUZA, Matheus. **Qual o peso do racismo na saúde mental dos alunos?** Jornal do campus, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2019/03/pertencimento-e-permanencia/>. Acessado em: 21 de abril de 2021.

PARTE II

**FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, FEMINISMOS
E LUTA POR DIREITOS**

FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, RACISMO E LUTAS ANTIRRACISTAS: A RESISTÊNCIA NEGRA NA CENA PÚBLICA

Evelyn Melo da Silva⁶⁴
Lara Rodrigues Caputo⁶⁵
Leonardo Patrício Barros⁶⁶
Marco José de Oliveira Duarte⁶⁷

Resumo: Objetivamos construir reflexões sobre a resistência negra, a partir da revisão da literatura, tomando a análise do racismo como estrutural na formação social brasileira. Problematisa-se o atravessamento do racismo na vida das pessoas negras, desde o processo de colonização no Brasil, tendo como enfoque a organização do trabalho, escravista e livre, deste passado colonial, as metamorfoses que se caracterizam nos diversos momentos históricos da realidade social e do Estado brasileiro. Não obstante, também se torna central nesse debate sobre o racismo estrutural e estruturante das relações sociais capitalistas, analisar os processos de organização antirracistas da população negra frente a exploração, expropriação, dominação, opressão e repressão gestadas no cerne da sociabilidade capitalista visceralmente atreladas ao engendramento e reelaborações do racismo brasileiro.

Palavras-chave: Formação social brasileira. Racismo. Lutas antirracistas. Resistência Negra.

Introdução

Este artigo tem por objetivo problematizar sobre o racismo e o antirracismo na sociedade brasileira. Para tanto, toma-se o racismo como estrutural na formação social brasileira em sua gênese, o processo de colonização no Brasil e a organização do trabalho escravista e livre. A partir da revisão da literatura, portanto, analisamos os elementos históricos, teóricos e políticos que constituem o debate central de nossa análise sobre o

⁶⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGSS-UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5336419255836543>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1668-7973>. E-mail: torquato.evelyn@gmail.com

⁶⁵ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGSS-UFJF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3753844122318430>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5782-0355>. E-mail: lararcaputo@gmail.com

⁶⁶ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGSS-UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9755926951236106>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1782-2233>. E-mail: leonardo_pbarros@hotmail.com

⁶⁷ Pós-Doutor em Políticas Sociais e Doutor em Serviço Social. Docente da FSS e do PPGSS/UFJF e do PPGSS/UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1776095470421007>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0096-2221>. E-mail: marco.duarte@ufjf.br

racismo nas relações sociais capitalistas, em diversos momentos do Estado brasileiro e as formas de organização da resistência negra.

Mesmo após 132 anos da abolição da escravidão no nosso país, a população negra ainda está submetida às diversas formas de desigualdade, social, racial, de gênero, de território etc., que culminam na sua invisibilidade em diversas esferas da vida social e, ao mesmo tempo, continuam buscando formas coletivas e individuais de resistência e de luta diante desses anacronismos sociais. Ao nosso ver, o racismo vivenciado pela população negra na contemporaneidade é uma herança do passado colonial-escravista juntamente com os novos contornos e as novas características advindas da sociedade brasileira atual.

Nesse sentido, o estudo que apresentamos neste artigo, reúne pesquisas, de base qualitativas, de abordagem sócio-histórica, na área do Serviço Social brasileiro, com diferentes enfoques sobre o mesmo objeto, o racismo do Estado e seus enfrentamentos. Nesta direção, o texto está dividido em três seções, a primeira toma os antecedentes históricos do processo de colonização na formação social brasileira, a segunda tem como foco as expressões estruturais e estruturantes do racismo nas relações sociais capitalistas e do Estado brasileiro em perspectiva histórica, e por fim, a última seção, que trata dos movimentos e lutas antirracistas contemporâneas, como expressões da organização e resistência da população negra na sociedade brasileira.

O processo de colonização na formação social brasileira: apontamentos históricos

Para compreendermos a realidade da população negra no período colonial do Brasil, que se iniciou após 1500, parte-se do entendimento de que a colonização portuguesa se configurou enquanto uma forma de acumulação primitiva do capital. Esse processo, segundo Marx (2014), situa a separação entre os trabalhadores e os meios de produção, marcado pela expropriação violenta da força de trabalho pelo capital e dos meios necessários, como a terra, instrumentos de trabalho, matérias-primas etc., para se produzir os bens fundamentais para a sobrevivência da população.

Esta fase aparece como “primitiva” justamente por constituir-se como a pré-história do capital. Assim, quando se coloca uma “divisão” entre a colonização que se utilizou do trabalho escravizado para se manter e modo de produção capitalista, como momentos dissociáveis, comete-se um grande equívoco, na medida que a própria colonização fez parte

do processo de acumulação de capital, sem esta, não seria possível que o sistema capitalista se desenvolvesse e se consolidasse.

Durante esses períodos de transição do feudalismo para o capitalismo, as massas populares foram literalmente “jogadas” para fora do processo de acumulação, sendo despojadas de qualquer meio necessário para a sua reprodução. Tornaram, portanto, “livres”, proletários, prontos para venderem a sua força de trabalho ao capital. Assim, a expropriação que antes se dava no contexto do sistema feudal, transformou-se, portanto, em exploração capitalista.

No Brasil, mesmo não tendo tido o sistema feudal, tem-se momentos históricos, no contexto brasileiro, que marcam e caracterizam a passagem da sociedade, que antes se baseava no trabalho escravo, para o trabalho, supostamente livre. Acontecimentos como a Independência do Brasil, a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, constituíram-se em eventos do processo de separação entre produtor e meios de produção, como apontado anteriormente.

Nesta direção, a colonização brasileira, protagonizada pelos portugueses, ao utilizar-se da força de trabalho negra escravizada, sequestrada violentamente do continente africano, para a utilização dos grandes latifúndios e a produção da monocultura, serviu de base para a expansão do comércio europeu. Portanto, a colonização junto ao escravismo caracterizou o processo de acumulação primitiva no Brasil. Almeida (2017) aponta que o Brasil se caracterizou como o maior importador de mão-de-obra africana escravizada do mundo, em todo o processo de colonização do país. Sobre isto, Moura (1992) revela um dado assustador, a estimativa de 40% do total de africanos retirados forçadamente do seu território de origem e escravizados.

No que tange à análise deste processo de colonização, como expansão do capitalismo europeu e permeado por embates de forças, sobre a utilização da mão-de-obra escravizada, Moura (1992) aponta que a maioria dos estudos do período colonial enfatiza apenas “um lado da história”, do colonizador. O fim da colônia e, posteriormente, a abolição da escravatura, deram-se a partir dessa ótica, exclusivamente, por pressões externas ao território, em especial, pela pressão da Inglaterra, uma vez que o Brasil era a única nação que mantinha a escravidão, enquanto o resto do mundo já adentrava e consolidava as relações livres de trabalho para perpetuar o capitalismo.

Ressalta-se o fato de que a colonização fez parte do processo de expansão do comércio europeu, mas chamamos a atenção que as análises empreendidas deste momento histórico, em sua maioria, ignoraram as contradições internas desses processos, como se o território

brasileiro se enquadrasse em um espaço neutro e “passivo”, desconsiderando, assim, a luta e a resistência do povo negro durante todo o regime escravista. Os quilombos, como maior exemplo, expressavam a luta coletiva do povo negro e demonstravam, na prática, as contradições existentes entre as duas classes principais, os senhores de escravos e o povo negro. Esta forma de organização política da população negra foi fundamental durante todo o regime escravista, tanto como forma de sobrevivência de suas culturas, quanto como espaço de refúgio para escaparem das mortes. O movimento de *quilombagem* pode ser considerado um movimento abolicionista, de caráter radical, uma vez que não existia nenhuma mediação entre o povo negro e a classe senhorial. A *quilombagem*, por isto, era intensamente combatida, justamente, por seu caráter emancipador.

Com esse cenário posto, concordamos com Moura (1992) ao afirmar que a formação social brasileira se identifica e se confunde com a própria formação do povo negro, sendo este o principal ator de todo o processo de construção da nação brasileira, tanto econômica quanto política, social e culturalmente. No entanto, mesmo sendo o principal sujeito social de construção desse território, desde o início da invasão e sua conseqüente colonização, até os dias atuais, o povo negro foi e vem sendo excluído da divisão de toda a riqueza produzida por ele.

Durante a transição do trabalho escravizado para o livre, os senhores de escravos aproveitaram para manter seus privilégios de classe, conseguiram estabelecer dominações políticas, para, de um lado, apoiar o processo modernizador e, de outro, manter seus privilégios. Nesse sentido, mesmo com o fim da escravidão, em 1888, estes continuaram com a posse das terras, legalizada em 1850.

A partir dessa subordinação aos países de capitalismo central, o Brasil caracterizou-se como um país de capitalismo dependente. A combinação entre o *arcaico* e o *moderno* foi predominante, utilizando-se da monocultura, do latifúndio e do trabalho negro escravizado, elementos considerados *arcaicos*. Fernandes (1972, p. 53) afirma que “uma economia capitalista dependente não conduz à autonomia, mesmo sob condições favoráveis de crescimento econômico”. Nesse sentido, o capitalismo no Brasil possui as seguintes características, tais como: tardio, dependente em relação aos países de capitalismo central e heterogêneo, ou seja, possui natureza desigual, pois foi se desenvolvendo de acordo com as necessidades do capitalismo de países centrais. A dependência está na estrutura de determinadas regiões, o que implica a subordinação externa e anacronismos sociais, em particular, das desigualdades regionais. Em alguns países dependentes, como é o caso do

Brasil, é impossível um desenvolvimento autônomo que leve a uma soberania nacional, como as revoluções burguesas dos países de capitalismo central.

Vale ressaltar que, na fase de transição do escravismo para o trabalho livre e a consequente caracterização do capitalismo dependente, o povo negro permaneceu resistindo, através de suas organizações coletivas e, principalmente, através da manutenção de suas culturas. Ribeiro (2014) aponta que o período pós-abolicionista foi marcado por uma forte mobilização da população negra, através de associações, jornais e organizações coletivas como um todo. Podemos aferir que o fim da escravidão foi perpassado, necessariamente, pelos conflitos entre as duas classes vigentes e, justamente, por esse jogo de forças, que o escravismo entrou em crise. Conflitos estes que perduram até os dias atuais.

Mesmo com as organizações políticas que perpassaram, transversalmente, todo o período histórico brasileiro, ainda que o regime escravocrata tenha sido eliminado legalmente, a população de ex-escravizados saiu de tal cenário sem nenhum tipo de intervenção e proteção social por parte do Estado, que pudesse, minimamente, suprir as mazelas deixadas pelas marcas da escravidão.

Os ex-escravizados deixaram de ser a preferência da força de trabalho, passando a concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais”, além da competição com os imigrantes europeus. O negro então ficou excluído do processo de transformação do tipo de força de trabalho, engrossando, assim, o posterior exército industrial de reserva.

Ribeiro (2014) apresenta, desta maneira, a ideia de *dois Brasís*, em que o regime de escravidão, a independência e a constituição da “nação brasileira” foram e são perpassadas pela instauração do racismo. A escravidão brasileira foi a mais prolongada em todo o mundo, tendo como base a violência e a desumanização dos corpos indígenas e, posteriormente, os corpos negros, mas ambos transformados em mercadoria. Atualmente, o racismo se vincula com outros elementos, como desigualdades econômica, social e simbólica, assim, nosso sistema, que tem por base o racismo, vem se estruturando e se modificando ao longo dos séculos.

Logo, para pensarmos a dependência econômica, política e social do Brasil, principalmente, no momento atual, é necessário o entendimento histórico da exploração dos corpos negros escravizados e as estruturas precárias da formação nacional, assim como em outros países, na medida em que não é um contexto isolado, se pensarmos as Américas, mas constitutiva de toda lógica da dominação europeia.

A população negra, atualmente, marcada pelas desigualdades estruturais, luta pelos mesmos direitos fundamentais à época da colonização, ainda contra a fome, a miséria e em

defesa da vida livre (Duarte; Oliveira; Ignácio, 2021). O colonialismo e o imperialismo, posteriormente, não quitaram suas dívidas, pelo contrário, as formas de exploração se modernizaram. Se, de início, utilizaram os massacres, a invasão dos territórios e a exploração dos corpos negros para produzirem riquezas para suas nações, hoje, as formas precárias de trabalho livre continuam matando corpos negros, mantendo as desigualdades sociais, como um todo e produzindo, acúmulo de capital, nos países centrais.

Racismo e relações sociais capitalistas no Brasil: o debate estrutural da questão racial

Ao traçarmos um panorama sobre a formação social brasileira e os pilares que a sustentam, identificamos, na análise, o processo de colonização, o racismo e a continuidade, no processo de implementação e consolidação do capitalismo no país, e da inferiorização da população negra. Assim, mesmo após a abolição da escravatura e a transformação do trabalho escravizado para o dito trabalho livre, no bojo da conformação da chamada República Velha (1889 – 1930) o aparato sociojurídico serviu fundamentalmente para dar novas roupagens ao racismo, especialmente, realizado pela via institucional.

Conforme Almeida (2019, p. 16) “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdades e violência que moldam a vida social contemporânea” e por isso, justifica-se afirmar que ele é estrutural e estruturante, manifestando-se por diferentes vias, sendo uma delas, a institucional. Quando o Estado exerce atividades racistas, este age pela via institucional. Na realidade brasileira é notória, desde as primeiras invasões europeias realizadas no Brasil, como interpreta Ribeiro (1995), a ação estatal à subalternização da população negra.

Como anteriormente observado, o processo de escravização do negro no Brasil pode ser identificado como pilar da formação do país e por aproximadamente quatrocentos anos serviu como mecanismo central do sistema produtivo dessa nação. Desta forma, o modo de produção escravista teve como principal objetivo a exploração do território colonial pela produção de excedente de *commodities*, resultando no envio dos lucros dessa produção para Europa, possibilitando, economicamente, a sustentação da consolidação do capitalismo naquele continente. No pós-abolição, tendo com o desenvolvimento do sistema de produção tipicamente capitalista no território brasileiro, a substituição da força de trabalho escravizada livre e assalariada torna-se imprescindível, pois, a valorização de mercadorias depende especificamente da produção de mais-valia, como elucidada Marx (2014).

Portanto, é nesse cenário específico que fundamentamos nossa argumentação sobre a continuidade do racismo na formação social brasileira (Duarte; Silva; Barros, 2021; Silva; Barros; Duarte, 2021). Se ele, antes da instauração da República no país, tinha como principal representação a escravização do negro, com a abolição, passa a ter novas roupagens, mas segue como elemento primordial na construção do país, especialmente, no processo de substituição do sistema produtivo escravista para o livre.

Ressalta-se que ao identificarmos os principais aparatos normativo-jurídicos, no contexto republicano observamos que o pano de fundo de suas elaborações é o racismo. Isso se dá pelas políticas de Estado, especificamente, as que são relacionadas à criminalização, que tiveram o racismo como elemento central de suas construções legislativas. Mas, cabe destacar que esse racismo, em algum nível, se apresenta de maneira velada, na maioria das vezes, ou de forma menos evidente, que no período monárquico. Se antes, as legislações identificavam os negros como mercadoria, na República, suas práticas passam a ser perseguidas e criminalizadas. Há uma evidente intenção de apagamento do negro, de sua história e cultura na sociedade que se pretendia construir com o fim do Império.

Dentre essas normas legais, chama-nos a atenção, em especial, o primeiro código penal brasileiro, que pode ser identificado pelo Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (Brasil, 2000), que nos artigos n. 157 e n. 402 proíbem a capoeira e as práticas das religiosidades negra, respectivamente. Embora a primeira Constituição da República brasileira, de 1891, garantisse a liberdade de culto, as práticas das religiosidades de matrizes indígenas e africanas foram identificadas como curandeirismo e passíveis de punição.

Esse aparato jurídico-normativo aqui identificado revela o caráter racista presente na elaboração das políticas de Estado. Em sua forma mais aparente não apresenta, diretamente, um aspecto de perseguição racial, mas ao refletirmos sobre o enquadramento de uma prática religiosa comum entre os negros, como a efusão de ervas, como crime, essa legislação legítima e impulsiona a perseguição aqueles que realizam esse tipo de cerimônia devido ao racismo religioso motivado pela demonização das manifestações sagradas de herança africana. No que tange a capoeira, que historicamente é reconhecida como um tipo de luta criada por escravizados, estigmatizar o seu praticante como vadio é, de fato, delimitar um espaço subalternizado àquele que se identifica com os elementos da cultura negra.

Digno de destaque, nesse processo de continuidade da estrutura racista ao longo da formação social brasileira, é como se construiu o proletariado no país. “Quando (...) ficou evidente que a escravidão não ia perdurar, os fazendeiros paulistas, liderados por Martinho

Prado, fundam a Sociedade Promotora de Imigração (...) cuja finalidade era importar mão-de-obra para o café” (Kowarick, 1994, p. 85). A imigração de força de trabalho europeia para o Brasil significou uma política de Estado que objetivou a inserção de sujeitos europeus à configuração da classe trabalhadora brasileira. Direcionada por uma perspectiva eugênica, o incentivo do brasileiro, ao processo migratório, esteve ligado a não considerar o escravizado como parte constituinte da classe trabalhadora.

O auge da campanha pelo branqueamento do Brasil surge exatamente no momento em que o trabalho escravo (negro) é descartado e substituído pelo assalariado. Aí coloca-se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista. Dessa forma, para se modernizar e desenvolver o Brasil só havia um caminho: colocar no lugar do negro o trabalhador imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, europeia e morigerada (MOURA, 2019, p. 109).

Portanto, identificamos que há, na particularidade brasileira, uma forma específica de materialização do racismo. Como vimos afirmando, no Brasil republicano a execução de práticas racistas pela via institucional se dá de maneira muitas vezes velada. Embora se perceba a evidente preferência pela força de trabalho dos brancos em detrimento da dos negros, as legislações criadas reforçam a subalternização da população negra. Assim, a forma mascarada com que se efetivam, possibilita outras interpretações, superficiais, portanto, que impedem a identificação do racismo como base na formulação do aparato jurídico daquele período. O incentivo à imigração aparece apenas como uma preferência pela força de trabalho já acostumada ao trabalho livre, mas as justificativas para isso revelam o racismo como direção política de sua elaboração.

Os processos de modernização no Brasil, em especial a partir da República, são marcados pelo conservadorismo e elitismo. Portanto, estão estreitamente ligados à dominação das elites e realizado por elas ou com sua anuência. Daí que é caracterizado tanto pelo atraso com que ocorrem, como realizados pelo alto, denominado de modernização conservadora. O país se apresenta, em geral, na retaguarda das nações no que tange aos processos sociopolíticos e isso nos auxilia na interpretação do lugar que estes ocupam no cenário mundial.

Para facilitar a compreensão, podemos identificar a transição do período Colonial (1550 – 1822) para o Imperial (1822 – 1889). No primeiro, o país deixa de estar subjugado à coroa portuguesa, entretanto, o modelo produtivo segue baseado na exploração da força de

trabalho escravizada, em um contexto em que a Inglaterra está realizando os processos da revolução industrial. Outro dado importante é que a revolução burguesa ocorreu na França, em 1789, portanto, cem anos antes do Brasil e com características extremamente distintas. Se na Europa ela ocorre por meio da revolta da burguesia contra as elites da época, no Brasil, ocorre uma transmutação da elite cafeeira em burguesia no processo de transição do Império à República. É uma “revolução pelo alto” e por meio de acordos, não houve por aqui nada próximo da queda da Bastilha.

O impulsionador da revolução burguesa brasileira é a necessidade de espraiamento do capital (Fernandes, 1987). O modo de produção escravista deixa de ser fundamental no país por ocasião da implementação do modelo de produção tipicamente capitalista, portanto, este pode ser caracterizado como o principal motivo que culminou com a enviesada revolução burguesa à brasileira.

Dessa maneira, inclusive como se configurou a independência do país, por meio de acordos e dependência econômica com a Inglaterra, podemos observar que o Brasil desde as invasões coloniais se insere no cenário mundial como potência dependente e lugar de exploração.

A crescente influência estrangeira após a Independência ocorreu não somente na esfera financeira, como também nas outras esferas das relações econômicas internacionais do país. O financiamento externo era feito junto aos bancos de Londres. O comércio de importações e exportações teve forte presença de empresas britânicas (GONÇALVES, 2013, p. 13).

Seja nos processos de transição da Colônia para o Império e posteriormente à República, vemos que historicamente o país se desenvolveu com uma forte característica dependente e no contexto do capital isso não foi diferente. É uma potência exportadora de *commodities* e inserida como subdesenvolvida no contexto da divisão internacional do trabalho. A história brasileira guarda lastros extremamente arcaicos que se tornam elementos estruturantes de sua formação. Como apontamos, o racismo é um desses, pois segue constante e sólido nos processos de desenvolvimento do país.

Na constituição do país como nação capitalista, pensando a centralidade do trabalho nesse tipo sociedade, o negro não é absorvido pelos principais postos de trabalho disponíveis. Como bem demonstra Kowarick (1994, p. 87), o elemento nacional, o negro, “após a abolição, tendeu a ser absorvido pelo processo produtivo só em áreas de economia estagnada, onde a imigração internacional foi pouco numerosa ou, até mesmo, nula”.

Registra-se que o negro, neste contexto, foi relegado ao lugar da subalternidade e expropriação, assim, quando incorporado aos locais de trabalho, em geral, aos mais precarizados. Esse processo histórico se mantém até a atualidade, apesar de mais da metade da população brasileira se considerando preta e parda, a classe trabalhadora é composta majoritariamente por negros, mas esses não ocupam os principais e mais remunerados postos de trabalho no país, que são ocupados por brancos, com melhor vínculo formal e *status*.

Movimentos e lutas antirracistas: a resistência negra no Brasil contemporâneo

A constituição da sociedade brasileira é também resultado do movimento de resistência dos negros, isso se exemplifica na rebeldia, na organização das lutas com pautas coletivas, bem como na construção e reprodução da vida material e imaterial, seja nas grandes construções civis até na influência de seus saberes, na educação popular, na cultura dentre outros.

Como analisamos, a relação entre negros e brancos, no Brasil, mas também nas Américas, estruturou-se tensionada pela lógica racista de exploração, dominação e opressão de um determinado grupo, isso, devido à sua genética, raça, cor, etnia, fenótipo, mas, também, pelas suas formas de existir na cultura, educação, política, religião, culinária etc.

Assim, caracterizada como branca, eurocêntrica e burguesa, a história oficial brasileira, por longos anos, tentou apagar, do imaginário social, as reflexões críticas sobre a responsabilização do processo de escravização africana, como também negou, por muitas vezes, os processos de lutas sociais e resistências da população negra escravizada. Reafirmando, portanto, um histórico harmônico, sem conflitos, das relações de trabalho no período colonial e escravocrata, entre senhores e escravos (Duarte; Oliveira; Ignácio, 2020).

Esta hierarquia racial estrutura-se no projeto de genocídio da população negra que, segundo Nascimento (2016), revela tanto o extermínio físico dos negros, pela morte de seus corpos, como suas formas de viver e ser no mundo - seus modos de subjetivação (Duarte, 2021), pelas dimensões políticas, sociais, econômicas, linguísticas, religiosas, de afeto, como na construção de família.

Como tática do projeto genocida e desresponsabilização “dos senhores, do Estado, e da igreja” (Nascimento, 2016), as elites e autoridades públicas promulgam, em 1885, a Lei dos Sexagenários, e, em 1888, a Abolição da Escravatura, ou a chamada Lei Áurea,

ambas institucionalizaram o extermínio em massa de negras e negros. Primeiro por deixar desamparados os idosos e enfermos incuráveis, que não tinham o mínimo para a manutenção básica de suas vidas. E segundo, por libertar formalmente e de forma fragmentada⁶⁸ os africanos e negros nascidos na diáspora africana brasileira, que antes estavam sob o julgo da escravização dos seus corpos e mentes, orquestrados pela colonização. Esse modo de transição do escravismo para o capitalismo dependente corrobora para a naturalização e manutenção do genocídio.

Cabe salientar que outra covardia da colonização foram as negociações com os chamados “africanos livres”, compreendido como “o mito do africano livre” (Nascimento, 2016), para alistamento no serviço militar em troca de sua liberdade, como afirma Nascimento (2016, p. 65), “buscaram a liberdade de morrer nas guerras dos colonizadores escravocratas”.

Moura (2020), assim como Abdias (1980), investem em seus estudos as lutas dos negros no Brasil. O primeiro foca nas táticas militares das rebeliões, insurreições e guerrilhas, já o segundo, trata das estratégias de resistências como os quilombos, sincretismo, negociações, crítica sobre a estética da brancura, o debate de diáspora e a união dos negros para uma transformação social, criando uma alternativa a esse modo de produzir e viver, compreendendo-o como um processo permanente.

Desta forma, compreendemos o quilombo, segundo Moura (2020), como base de referência do negro, a partir da coexistência da repressão ao negro e a resposta do negro a esse processo de desumanização centrado no extermínio de um povo. O autor reafirma que os quilombos não foram uma euforia momentânea, mas mesmo depois de diversas derrotas, eles ressurgiam com capacidade de organização e plano de ação. As guerrilhas, por sua vez, segundo o autor, se tornavam “elemento complementar do quilombo” (MOURA, 2020, p. 160).

Para Moura (2020), os quilombos tinham um regimento, uma hierarquia e estabeleciam-se a partir do “desenvolvimento da agricultura local, na fabricação de armas, na forma de governo”, enquanto as guerrilhas eram móveis e se espraavam conforme a necessidade da manutenção da vida exigissem, como roubos de “mantimentos e objetos que os quilombos não produziam” (Moura, 2020, p. 160). Observa-se, portanto, que o negro escravizado era protagonista de suas ações no combate direto e frontal contra as violências direcionadas a eles no período colonial escravista e imperial.

⁶⁸ Relevante pontuar que, embora existisse uma lei promulgada alegando o fim da escravização, ela persistiu e, posteriormente, se modernizou com heranças do período colonial.

O início do século XX é marcado por muitos movimentos antirracistas que problematizavam, no cerne da produção e reprodução da sociedade brasileira, o lugar do negro na política, na cultura, na educação, nas artes, na economia, dentre outros. Assim, com tática de cunho intelectual, emergem negras e negros que nesse cenário escreviam em jornais para denunciar o racismo e a violência policial. Segundo Lima (2017), dessas movimentações, portanto, emerge a Frente Negra Brasileira (FNB), em 1936, mas dissolvida logo em seguida, em 1937, pelo governo Vargas. Mesmo com seu pouco tempo de existência, a FNB, considerando sua perspectiva política, criou uma escola de ensino primário com o discurso de suprir o que a escola oficial não fornecia.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, liderado por Abdias do Nascimento, também expressou esta emergência do movimento negro brasileiro, que foi possível articular política, artes e educação, sendo a primeira organização negra que tanto pautou a criminalização do racismo, como promoveu debates sobre a formação educativa e política dos negros a partir dos movimentos sociais (Lima, 2017).

Com o objetivo central de “resgate dos valores negro-africanos” Abdias inaugura, junto ao TEN, uma nova abordagem de resistência, criticando duramente o mito da democracia racial, considerando a miscigenação como parte do projeto de genocídio negro e enfrentando, frontalmente, a “supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes” (Nascimento, 2016, p. 68 -70).

Abdias segue apontando, questionando e mostrando alternativas de lutas contra as estratégias de genocídio materializadas nas políticas de embranquecimento. Estas eram orientadas pela estética dominante, a “estética da brancura”, portanto, era estratégico, para as elites, criar mecanismos para branquear os povos e a cultura, justificando que a sociedade brasileira era inferior devido a existência de sangue negro-africano.

Nesse sentido, o estupro da mulher negra pelo homem branco para a criação do sangue misto, no processo de branqueamento, é banalizado, promovendo assim a criação de termos como: pardo, mulato, moreno, homem de cor e outros. Esses “negros assimilados” aos brancos eram úteis à classe dominante branca, tanto nas características para uma ameaça racial, como para a reprodução e reelaboração do racismo, como por exemplo, os capitães do mato. Com isso, vemos a consolidação de uma ideologia racista, de cunho dominante, colaborando para a manutenção da hegemonia do poder.

A palavra senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação: mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 2016, p. 93).

Essas propostas lideradas por Abdias ficaram em cena, com o TEM, até meados de 1960, quando da instauração do Estado ditatorial brasileiro, a partir do golpe militar-civil-empresarial de 1964. Nesse período, segundo Lima (2017), o movimento negro passa por um momento de reorganização interna frente as barbáries dessa época e aos exílios de figuras importantes da esquerda brasileira.

No contexto das lutas pela redemocratização no país, emerge o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que tem como foco, em primeiro momento, as problemáticas no campo da educação, como a escola e o acesso desta pela população negra, reconhecendo a educação como um meio inteligível de luta e legitimidade. Mas a luta ampla pela cidadania advém na década de 1980, com uma vasta agenda de reivindicações de negros e negras, como trabalho, saúde, educação, revisão da história do negro e valorização da cultura negra, sistematizada na Carta de Princípios do MNU.

Cabe salientar que são múltiplas as formas e as políticas de morte do Estado brasileiro para com a população negra no país, com o objetivo estratégico de operacionalizar seu projeto de extermínio desses sujeitos. Não obstante, a população negra continua, como a maior entre os grupos raciais e étnicos no Brasil, mesmo sendo este o primeiro país a escravizar e o último a abandonar, legalmente, as práticas escravistas, mas não o racismo.

Ainda assim, a não reparação histórica, econômica e social desse crime, pelo racismo e, conseqüentemente, pelo genocídio, somado aos muitos sequestros, tráfico, torturas e mortes de pessoas negras, torna, o momento político atual no Brasil, cada vez mais fértil, para a semeadura da herança colonial, sob a égide do capital e da branquidade.

Na contemporaneidade, as formas de matar ou deixar morrer, ficaram ainda mais sofisticadas, contudo, os processos de resistências da população negra tornaram-se pauta das lutas das diversas formas de organização negra, como objeto de estudos nas múltiplas áreas do conhecimento, culminando no debate das políticas e práticas antirracistas, pensadas, não só no âmbito da academia e muito menos restrita a ela. Trata-se, portanto de tomar a análise da realidade, que exprime a lógica dialética ao pensar a questão negra no cenário brasileiro, considerando as suas tensões, ou seja, o racismo e o antirracismo, não apenas como conceitos abstratos, mas a partir da materialidade e concretude que ambos expressam frente às desigualdades sociais, raciais, de gênero, de território etc. Na atualidade, com os avanços

dos movimentos sociais, cuja pauta central é o debate da questão racial e a organização negra em uma sociedade de classes, considerando a história do Brasil, marcada e fundada pela dependência, podemos vislumbrar novas formas de resistir e existir de negras e negros.

A implementação de ações afirmativas e das políticas de cotas raciais tem contribuído, em particular, para o acesso da população negra ao trabalho estável, a partir de concursos públicos e à universidade, apesar das quantidades ainda ínfimas, considerando a disputa ideológica e as resistências em curso nesses espaços privilegiadamente brancos.

Esses acontecimentos, em particular, nas universidades, tem possibilitado a emergência de diversas formas de movimentos negros, como os crescentes coletivos negros, de feministas negras, grupo de estudos com enfoque na produção negra, de educação antirracista, envolvendo docentes e discentes negros, possibilitando não só denúncias, mas também o amadurecimento teórico-prático para o enfrentamento do racismo na educação, na saúde, como a política nacional de saúde integral da população negra etc.

O combate ao racismo diz respeito a todas as pessoas, negras e brancas, contudo, o antirracismo nada tem a ver em enegrecer o capitalismo ou buscar a “igualdade” através da assimilação cultural e fenotípica. Ele é sobretudo um conduto de problematização do racismo para propostas estratégicas de superação do mesmo. Não é possível transformar sem conhecer, como ser sujeito da transformação sem se reconhecer. Se antes a autodefinição de ser negro era proibida, como retrata Abdias (2016), hoje, como conquista do movimento negro, temos institucionalizado a autodeclaração racial e étnica. Todavia, como resultado da dominação por mais de quatro séculos, observamos, cotidianamente, pessoas negras se autodeclarando como brancas e amarelas, negando-se enquanto negro por atrelar a imagem desse a algo negativo, ruim, demonizado e inferiorizado.

Os movimentos antirracistas reivindicam revisão e a reparação histórica das perdas irreparáveis, para almejarmos a justiça e equidade como solo fértil para a construção de outras formas de se relacionar e produzir socialmente.

Considerações finais

O país possui em sua especificidade o agravante de ter mantido o processo de escravização como principal motor de sua economia por aproximadamente quatrocentos anos. Não é um dado sem relevância que o Brasil tenha vivido mais tempo sobre o regime escravocrata que em regime de trabalho livre e assalariado. Não é uma questão temporal que

se apresenta, mas todo um processo formativo, estrutural e estruturante, da construção social, política e histórica brasileira em que a escravização foi elemento de sustentação econômica e determinante das relações sociais capitalistas.

A subalternização e a precarização da população negra, na atualidade, são resultado desse processo histórico da formação social brasileira, em especial, na escravidão do colonialismo, que tem o racismo como elemento crucial na estrutura do Estado brasileiro, pois ele não ficou naquele período temporal, mas segue ativo, legitimado e legitimador, com novas metamorfoses e roupagens, na sociabilidade capitalista contemporânea, mas sem a máscara da cordialidade.

Apropriado pelo contexto do capital, o racismo é materializado de muitas maneiras, seja quando a mulher negra se torna mercadoria sexualmente fetichizada ou quando o homem negro passa a ser interpretado como perigoso e potencialmente ameaçador da propriedade privada. Ao negro se reserva o lugar com menor prestígio em uma sociedade dominada pela luta de classes e pela branquitude. Ao longo da formação social brasileira a reificação dos negros foi pedra angular, e, nesse sentido, torna-se imprescindível, no atual momento histórico, ter a questão racial e a luta antirracista como importante referência nos debates sobre as desigualdades sociais na realidade brasileira em contexto ultraneoliberal e ultraneoliberal em tempos de política de morte pelo Estado brasileiro.

A resistência negra é histórica, apesar das narrativas oficiais por longos e longos anos de invisibilidades. As organizações e enfrentamentos da população negra aos ditames da ordem capitalista, do senhor branco, do burguês e do Estado racista, deram-se em diversos momentos históricos, do período colonial ao contemporâneo do Brasil. O genocídio e o extermínio de negras e negros, a morte como política para os corpos e vidas negros, sua história e cultura negras, foram e continuam a ser elementos criminosos perpetrados pelo racismo de Estado. As políticas de ações afirmativas, das cotas raciais e outras formas de reparação histórica, apesar de significantes, ainda estão em disputas no cenário nacional, mesmo que a população negra seja a maioria da sociedade brasileira, entre conquistas e mortes, ela se organiza para afirmar: “a gente combinamos de não morrer” (Evaristo, 2016, p. 62).

Referências

ALMEIDA, Magali da Silva. Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no Serviço Social. *Argumentum*, v. 9, n. 1, 2017, p. 32-45.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

BRASIL. Decreto Nº 847, de 11 de outubro de 1890, promulga o Código Penal. *In: Coleção de Leis do Brasil: 1808 a 2000*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Relacionamento, Pesquisa e Informação, 2000.

DUARTE, Marco José de Oliveira; SILVA, Evelyn Melo da; BARROS, Leonardo Patrício. “Combinaram de nos matar, combinamos de não morrer”: necropolítica e lutas antirracistas. *In: VASCONCELOS, Ana Maria de; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; VELOSO, Renato (org.). Serviço Social em tempos ultraneoliberais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

DUARTE, Marco José de Oliveira; OLIVEIRA, Dandara Felícia da Silva; IGNACIO, Késia Mayra Rodrigues. Precariedade da vida e desigualdades sociorraciais brasileiras em tempos de desdemocracia neoliberal. *In: DURIGUETTO, Maria Lúcia; IAMAMOTO, Marilda Villela (org.). Serviço Social: questão social, território e política social*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

DUARTE, Marco José de Oliveira; OLIVEIRA, Dandara Felícia da Silva; IGNACIO, Késia Mayra Rodrigues. Gênero, raça e sexualidade: uma proposta de debate interseccional? *In: IRINEU, B. A. et al. (org.). Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes*. Salvador: Devires, 2020.

DUARTE, Marco José de Oliveira. Racismo, subjetivação e saúde mental: contribuições para a reforma psiquiátrica antimanicomial. *In: DAVID, Emiliano de Carvalho; PASSOS, Rachel Gouveia; FAUSTINO, Deivison Mendes; TAVARES, Jeane Saskya Campos Tavares (org.). Racismo, subjetividade e saúde mental: o pioneirismo negro*. São Paulo: HUCITEC; Porto Alegre: Grupo de Pesquisa Egbé, Projeto Canela Preta, 2021.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GONÇALVES, Reinaldo. *Desenvolvimento às avessas: Verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LIMA, Ivan Costa. *História da educação do negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo*. Curitiba: Appris, 2017.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ed. Ática, 1992. MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2019. MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*. 6ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2020).** Rio de Janeiro: Ed Garamond, 2014.

SILVA, Evelyn Melo da; BARROS, Leonardo Patrício; DUARTE, Marco José de Oliveira. Necropolítica, pandemia e população negra: notas sobre resistências e lutas antirracistas. *In:* IRINEU, Bruna Andrade; ROCON, Pablo Cardoso; DUARTE, Marco José de Oliveira. et al. (org.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências.** Salvador: Devires; Campina Grande: Realize, 2021.

PEDAGOGIA CRÍTICA FEMINISTA E ASSESSORIA POPULAR: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO INTERDISCIPLINAR DE TRABALHO E ASSESSORIA PARA MULHERES (GRITAM)⁶⁹

Amanda Kovalczuk de Oliveira Garcia⁷⁰

Júlia Montanher Lucatto⁷¹

Loiva Mara de Oliveira Machado⁷²

Resumo: O artigo objetiva apresentar as contribuições de bell hooks⁷³ na área da educação, da pedagogia crítica e da teoria feminista, traçando relações entre a obra da autora e a experiência do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres (GRITAM), projeto de extensão integrante do Serviço de Assessoria Jurídica (SAJU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e vinculado ao Programa de Extensão Coletivo Aya/UFRGS, que se dedica à assessoria a mulheres cisgênero, transgênero e travestis em situação de violência de gênero. O argumento central sugere que a experiência da extensão universitária em questão, ao trabalhar com gênero e direito das mulheres por uma perspectiva interseccional, permite um processo de politização feminista e constitui um exercício pedagógico crítico dentro do eixo da extensão universitária. Sugere-se que isto é viabilizado tanto pelo objeto de trabalho, os direitos das mulheres, quanto pela estrutura de atuação do grupo, voltada à interdisciplinaridade e protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Serviço de Assessoria Jurídica; Acesso Popular à Justiça; Pedagogia Crítica; Teoria Feminista, GRITAM

⁶⁹ Trata-se de republicação do trabalho originalmente publicado no periódico Revista Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagem (ISSN 2675-6781), produzida pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), localizado no volume 3, número 5, da edição publicada em junho de 2022, e disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14446>.

⁷⁰ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS/UFRGS), bolsista CAPES. Mestre em Sociologia do Direito pelo International Institute for the Sociology of Law (IISL) da Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Bacharela em Direito e bacharelada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do grupo de pesquisa Sociedade e Políticas Públicas (UFRGS) e colaboradora do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres (GRITAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7243971993115236>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0917-8820>. E-mail: amandakovalczuk@gmail.com.

⁷¹ Graduanda em Direito na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do GRITAM entre 2020 e 2022. Membro do Direito Para Todas, grupo de extensão vinculado à UFRGS que compartilha conhecimento sobre Direito, Gênero e Educação com alunas das escolas públicas de Porto Alegre. Atual Vice-Presidente do Centro Acadêmico André da Rocha (CAAR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9635862171705107>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9975-2098>. E-mail: juliamlucatto@gmail.com.

⁷² Mulher negra, mãe, Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Aya – Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Serviço Social, Relações Sociais de Exploração/Opressão de Raça/Etnia e Gênero. Integrante do GTP/ABEPSS - Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades, com ênfase em Relações étnico-raciais e desigualdades/Antirracismo e Serviço Social. Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), do ANDES - Seção Sindical UFRGS e da Frente Nacional Assistentes Sociais no Combate ao Racismo. Coordenadora do GRITAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672410060900654>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6589-8032>. E-mail: loivadeoliveira@yahoo.com.br.

⁷³ O nome próprio da autora é Gloria Jean Watkins; a escrita do pseudônimo adotado pela autora, bell hooks, em minúsculo, refere-se a uma homenagem a sua bisavó. A utilização da escrita em minúsculo não expressa limites ortográficos, mas corresponde à forma correta de identificação da própria autora.

Introdução

O artigo dedica-se a apresentar as contribuições de bell hooks na área da pedagogia crítica e da teoria feminista e a relacioná-las à experiência de assessoria popular universitária a mulheres cis, trans e travestis em situação de violência de gênero. Partindo do pensamento da autora, que refere a educação como processo essencial à libertação, objetiva-se explorar as conexões entre as práticas pedagógicas que a amparam e a atuação do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres (GRITAM), projeto integrante do Serviço de Assessoria Jurídica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SAJU/UFRGS) e vinculado ao Programa de Extensão Coletivo Aya/UFRGS.

Trata-se de uma pesquisa que possibilita um movimento dedutivo e indutivo pois, conforme Kosik (1976, p. 42), busca partir de uma compreensão dialética da realidade, o que “[...] significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”. Busca-se, assim, a análise qualitativa de dados, a revisão de literatura e relato de experiência. A experiência do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres é trazida por meio dos dados reunidos em atendimentos, atas de reuniões internas e relatórios de projetos desenvolvidos no grupo. Além disso, a atuação das autoras no grupo, que ocupam três estágios e áreas diferentes da vida acadêmica - uma graduanda em Direito, uma pós-graduanda em Sociologia e uma docente do Serviço Social - também é fonte de dados. Acredita-se que, dada a diversidade das trajetórias temporais, incorpora-se uma perspectiva integrada das percepções dos sujeitos sobre a extensão universitária, da graduação até à docência.

O texto está estruturado em três seções. Inicialmente, para apresentar o pensamento de hooks sobre a educação, parte-se em especial da obra *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade* (2019a). Em seguida, apresenta-se o Serviço de Assessoria Jurídica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SAJU/UFRGS), seu processo de formação e história. Embora inicialmente concebido como uma assessoria jurídica popular, a atuação do centro hoje abrange profissionais multidisciplinares e abordagens integradas de trabalho entre o Direito, as Ciências Sociais, a Psicologia e o Serviço Social. Após, contextualiza-se a experiência do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres (GRITAM) dentro do SAJU/UFRGS, de modo a elucidar as ações por ele desenvolvidas, além dos desafios e possibilidades quanto à intervenção neste espaço.

Nesta terceira seção, tece-se possíveis relações entre a proposta de bell hooks e a experiência trazida à análise. Busca-se oferecer uma reflexão sobre o potencial da extensão universitária no âmbito do GRITAM, a qual assume um trabalho inovador pois, ao proporcionar atendimentos às demandas apresentadas pela sociedade, trabalha com os temas gênero e direito das mulheres enquanto processo de politização feminista e experiência de prática pedagógica crítica.

A pedagogia crítica feminista de bell hooks

Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade, publicado em 1994 e traduzido ao português pela primeira vez em 2013, foi a primeira obra de bell hooks dedicada integralmente à educação. No livro, a autora delinea os elementos necessários para que a educação seja uma prática libertadora, entendendo-a como um exercício de “[...] participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos [...] para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2019a, p. 25). Nesse contexto, a pedagogia crítica feminista é colocada como uma prática central da educação libertadora, baseada na criação de uma comunidade de aprendizado.

O educador brasileiro Paulo Freire constitui uma das principais referências de bell hooks para pensar a pedagogia crítica feminista. A autora (2019a) conta que conheceu o pensamento de Freire durante sua graduação, em um momento de frustração com a experiência de ensino universitário, maiormente baseado na autoridade dos professores e obediência dos alunos. No mesmo período, a autora escrevia seu primeiro livro, “E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo” (2019b), publicado originalmente em 1981, no qual se dedicava a denunciar o apagamento histórico das demandas das mulheres negras do movimento feminista, do movimento negro e dos movimentos de libertação estadunidenses. Neste contexto, bell hooks descreve que, conhecendo o pensamento freiriano, tratou de incorporar a ele sua crítica feminista, apontando os sexismos e binarismos de gênero incorridos pelo autor. Ao mesmo tempo, conta que incorporou de Freire suas bases pedagógicas, adicionando-as às próprias metodologias feministas em um exercício dialógico. O resultado é uma filosofia de ensino que, para a autora, surge “[...] da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista” e serve para “[...] questionar as parciais que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos” (hooks, 2019a, p. 20).

Além disso, explicando a relevância de Paulo Freire para o seu pensamento e prática pedagógica, bell hooks descreve que o pensamento freiriano lhe produzia maior identificação com a própria experiência do que as teorias feministas hegemônicas:

A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade. Mais do que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades da opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos). Esse ponto de vista confirmava meu desejo de trabalhar a partir de uma compreensão vivida das vidas das mulheres pobres (hooks, 2019a, p. 75).

Na elaboração de sua pedagogia crítica feminista, bell hooks incorpora elementos anticoloniais e feministas, gerando um resultado inovador que serve como paradigma para examinar as experiências educativas que trabalham com o gênero. De forma resumida, pode-se dizer que são elementos centrais de sua prática pedagógica: (a) o reconhecimento da presença de todas as pessoas em sala de aula, (b) a práxis como união de consciência e prática, (c) a abertura intelectual e aceitação do conflito, (d) e o feminismo negro como expressão da necessária luta contra os sistemas interligados de dominação de gênero, raça e classe (hooks, 2019d).

Para bell hooks, a educação para a liberdade exige o reconhecimento da presença de todas as pessoas em sala de aula (2019a). Esta proposta pedagógica abrange o questionamento da figura única do educador e o questionamento da cisão entre corpo e mente no ambiente de ensino. Com relação ao primeiro, hooks defende que “[...] é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (2019a, p. 18). Caso essa concepção não seja questionada, argumenta que haverá dificuldades na formação de uma comunidade de aprendizado na qual a contribuição de todas/os as/os estudantes, com suas próprias experiências diferentes, possam ser considerada. Com relação ao segundo questionamento, bell hooks critica a “objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas” (hooks, 2019a, p. 29), as quais ignoram as relações entre a integridade pessoal, o bem-estar, a auto atualização do educador e sua atuação. Ainda, destacando a relevância de reconhecer a presença dos corpos - inclusive o próprio, como mulher negra⁷⁴ - e sujeitos históricos em sala de aula, a autora questiona a aparência de neutralidade e imparcialidade que reveste a transmissão do conhecimento:

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informação como se elas não surgissem através dos corpos. [...] É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importantemente, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores, do elitismo (hooks, 2019a, p. 187-188).

A crítica de bell hooks sobre a presunção de neutralidade das informações em sala de aula reverbera na sua proposta de práxis e de busca pelo conhecimento integral. Para a autora, a educação não deve considerar “[...] somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2019a, p. 27). Com isso, a autora retoma a práxis freiriana⁷⁵, defendendo a pedagogia crítica como forma de conhecer a realidade e atuar sobre ela, pois “[...] pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática” (hooks, 2019a, p. 26).

Para que, de fato, a presença de todas as pessoas seja reconhecida e o conhecimento integral, baseado na práxis e na intervenção sobre a realidade, seja alcançado, bell hooks (2019) argumenta que uma postura de abertura intelectual e recepção do conflito é essencial. A autora questiona a ideia de que a sala de aula seja um espaço seguro porque é isento de conflitos; no lugar, defende uma pedagogia orientada pela “confrontação construtiva e pensamento crítico” (hooks, 2019a, p. 53), na qual as contradições sejam abordadas como parte do processo de aprendizado. Além disso, denuncia que a noção de espaço seguro é seletiva e tende a reafirmar um pensamento unidimensional que é apresentado como neutro e universal, já que “a experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem ‘seguros’ de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro” (hooks, 2019a, p. 56).

Para bell hooks, os estudos da mulher⁷⁶ e os estudos raciais foram pioneiros em trazer inovações pedagógicas pela perspectiva da educação como prática da liberdade, embora haja

⁷⁴ Nas palavras da autora: “[...] como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existe por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna” (hooks, 2019a, p. 181).

⁷⁵ Resumidamente, para Paulo Freire (2016, p. 75), “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”.

⁷⁶ Em *Ensinar para transgredir*, o termo *Women Studies* é traduzido ao português como Estudos da Mulher. Apesar disso, o campo dos estudos de gênero e estudos raciais, diferentemente do contexto estadunidense, não foi incorporado em programas específicos de pós-graduação no Brasil, e acabaram assumindo posições marginais dentro dos departamentos de ciências sociais. Para maiores informações sobre a relação entre os *studies* e outros campos das ciências sociais, como a teoria social, sugerimos Weiss e Hamlin (2021).

pouco reconhecimento das mudanças produzidas por estes campos no ensino superior. Foi nas salas de aula dessas áreas que a consciência de gênero e raça passou a ser uma abordagem para o ensino. No caso dos estudos da mulher, contudo, bell hooks considera que sua institucionalização na academia veio acompanhada também da invisibilização dos trabalhos de mulheres marginalizadas, com as negras e as trabalhadoras, enquanto a teoria feminista hegemônica se formava sobretudo a partir do trabalho de mulheres brancas que não tinham um compromisso de radicalidade política com o movimento feminista. Em *Teoria Feminista: das margens ao centro*, a autora ilustra essa crítica, rejeitando a ideia de que o feminismo possa ser vivido de forma individual:

O feminismo é uma luta pelo fim da opressão sexista. O seu objetivo não é beneficiar unicamente um grupo específico de mulheres ou uma raça ou classe de mulheres em particular. Não privilegia as mulheres relativamente aos homens. Tem o poder de transformar as nossas vidas de uma maneira significativa. Mais importante ainda, o feminismo não é um estilo de vida, nem uma identidade ou um cargo pré-fabricado no qual se possa entrar. [...] Ao rejeitarmos a ideia de um “estilo de vida” feminista alternativo, que só surge quando as mulheres criam uma subcultura (quer seja numa área de habitação ou até mesmo num espaço como as aulas de mulheres, que em muitas universidades se tornaram exclusivas) e insistem que a luta feminista começa onde quer que haja uma mulher individual, criamos um movimento que se concentra nas nossas experiências coletivamente, um movimento continuamente baseado nas massas” (hooks, 2019c, p. 21-22).

Nesse sentido, embora reconheça a contribuição do campo dos Estudos das Mulheres para questionar o local de produção do conhecimento acadêmico, bell hooks explica que, para uma pedagogia crítica feminista, é preciso ir além de abordar temas relativos ao feminismo. Para criar uma sala de aula feminista, isto é, uma comunidade de aprendizado baseada em pedagogia crítica, é preciso questionar:

Quantas estudiosas feministas são capazes de reagir de modo eficaz quando estão diante de um público racial e etnicamente diversificado que talvez não partilhe a mesma origem de classe, a mesma língua, o mesmo nível de compreensão, a mesma habilidade de comunicação e as mesmas preocupações? (hooks, 2019a, p. 153).

O resultado dessa falta de questionamento, para bell hooks, gera uma lacuna entre a teoria feminista hegemônica e a prática feminista. Contudo, sua resposta a essa lacuna não passa por uma postura anti-intelectual que rejeita a utilidade das teorias para os movimentos feminista e negro, mas perpassa insistir no valor do trabalho intelectual para gerar “[...] novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual como os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência [...]” (hooks, 2019a, p. 93). A geração dessas novas teorias deve surgir da preocupação e trabalho para solucionar as questões mais urgentes da vida das mulheres e, em especial para bell hooks, das

mulheres negras. Com isso, é possível que a teorização aconteça partindo do concreto, das experiências do dia a dia e, sobretudo, dos esforços de atuação crítica sobre a realidade cotidiana. É nessa direção que compartilhamos a experiência do GRITAM como espaço de construção de luta coletivas protagonizada por mulheres, na direção da ruptura com o silenciamento das mulheres em situação de violência, de modo a contribuir para que possam “erguer a voz”, em uma transição do lugar de objeto para o de sujeito (hooks, 2019d).

A assessoria popular para enfrentamento à violência: a experiência do GRITAM no SAJU/UFRGS

Após termos apresentado resumidamente alguns dos elementos que compõem a pedagogia crítica feminista de bell hooks, esta seção do artigo dedica-se a apresentar a experiência do Grupo de Trabalho Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres, projeto integrante do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SAJU/UFRGS), vinculado ao Programa de Extensão Coletivo Aya/UFRGS. Fundado na década de 1950, o SAJU é um dos projetos de extensão mais antigos da instituição. Embora tenha sido constituído dentro da unidade de Ciências Jurídicas e Sociais e tenha nascido essencialmente como assessoria jurídica, hoje abarca estudantes e profissionais de diversas áreas, além de atuar de forma mais ampla do que a assessoria jurídica preconiza.

O Serviço de Assessoria Jurídica Universitária teve início como uma entidade estudantil formada pelos acadêmicos em Direito da UFRGS com o intuito de oferecer assistência jurídica gratuita ao público hipossuficiente por meio do trabalho voluntário dos estudantes (Nunes, s/d). Em um primeiro momento, embora fosse um serviço autônomo, o SAJU era vinculado ao Centro Acadêmico André da Rocha (CAAR) em sua estrutura organizacional (Ramos, 2007). Na década de 1960, o serviço consolidou-se como um dos principais projetos da universidade, chegando a atender mais de três mil pessoas entre 1960 e 1963 (Ramos s/d). A partir do golpe de 1964, contudo, enfrentou a repressão da ditadura empresarial-militar brasileira e teve seus serviços crescentemente tolhidos nas décadas seguintes. A intervenção do regime militar na gestão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul levou à despolitização dos projetos ali existentes, o que, no caso do núcleo, levou à sua substituição pelo Serviço e Preparação Profissional da Faculdade de Direito (Nunes, s/d), substituindo a assessoria popular baseada na ação voluntária das/os estudantes por um programa de formação técnica de caráter curricular.

Retornando às atividades após o período ditatorial, a partir dos anos 1980 o SAJU voltou a construir atividades de caráter amplo e politizado, com atendimento ao público hipossuficiente pelo trabalho voluntário das/os estudantes. Neste momento, chama atenção a vinculação da assessoria prestada pelo SAJU à assistência social, que formava parte dos atendimentos, inclusive com a realização de um convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1989 (Ramos, 2007).⁷⁷ De forma geral, pode-se dizer que o SAJU, desde sua fundação, tem como principal característica a participação efetiva das/os estudantes, visando “[...] à promoção da cidadania, do acesso à justiça e da defesa dos direitos humanos, estimulando o aprendizado crítico e transformador do Direito” (Konzen, 2009, p. 199). Sua estratégia de atuação vai além do ajuizamento de ações, incluindo ações políticas e de educação popular. Nas palavras de Boaventura de Souza Santos, as assessorias jurídicas que seguem este modelo têm a intenção de desenvolver uma intervenção menos individualista e mais politizada, abrangendo também “[...] direitos coletivos em articulação com movimentos sociais e organizações populares” (Santos, 2011, p. 60).

A partir dos anos 2000, o SAJU organizou-se em subgrupos autônomos, estrutura que mantém até hoje. O serviço hoje contém mais de vinte subgrupos que atuam em diversas áreas, como direito das mulheres e da população LGBTQIAP+, direito à moradia, luta antimanicomial, migração e refúgio, assessoria a movimentos populares e comunidades, defesa da juventude criminalizada, direito das crianças e adolescentes, além de direito criminal, civil, previdenciário e trabalhista. O GRITAM, Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria Jurídica para Mulheres, foi criado em 2016, sendo o 20º grupo formalizado do núcleo. Sua atuação concentra-se sobretudo na assistência judicial e extrajudicial para mulheres em situação de violência, atentando à relação íntima destas violências com a lesbofobia, bifobia, transfobia, racismo, classismo, capacitismo, xenofobia e outros fatores que podem ensejar condições de vulnerabilidade. Logo, o atendimento é voltado para mulheres trans, travestis e cis, em situação de violência e vulnerabilidade econômica na região de Porto Alegre, de maneira a contribuir para o acesso à justiça e garantia de seus direitos, atuando para o fortalecimento da autonomia da mulher.

⁷⁷ Reconhece-se aqui que, na ocasião, a assistência social brasileira era composta de ações desarticuladas maiormente baseada na filantropia. O status de política pública de assistência social somente é reconhecido a partir da Constituição de 1988, da promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8.742/93) e da elaboração do Sistema Único de Assistência Social, o SUAS (JACCOUD; BICHIR; MESQUITA, 2017).

O grupo é formado por mulheres, incluindo profissionais e estudantes dos cursos de Direito, Psicologia, Ciências Sociais e Serviço Social. Visando à interdisciplinaridade de saberes, alguns princípios que guiam as tomadas de decisões, como o trabalho baseado no compromisso político com o feminismo. Além disso, a interseccionalidade (Crenshaw, 1991; Collins; Bilge, 2021) é adotada como uma ferramenta de análise da realidade, de modo a compreender de forma integrada como gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, idade e deficiência atuam em conjunto na produção das experiências variadas das mulheres no mundo. Parte-se também de um viés anti-punitivista, ou seja, contrário a um sistema penal direcionado à dominação e ao encarceramento em massa da parte mais vulnerável da sociedade, reconhecida estatisticamente no Atlas da Violência como a população negra, indígena, periférica, feminina e jovem (Cerqueira, 2021). Todas as integrantes do GRITAM trabalham de forma voluntária e a seleção de novas participantes acontece semestralmente. A cada novo ciclo de recepção de novas assessoras, realiza-se um ciclo de formação interna sobre os temas de acolhimento, Lei Maria da Penha, processo penal e Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, entre outros que sejam livremente escolhidos conforme os interesses e necessidades do grupo.

A organização das participantes ocorre de maneira a garantir o protagonismo estudantil, assim como a efetiva representação e horizontalidade entre as integrantes, que se constroem pela igualdade de decisão e atuação a partir de uma organização sem hierarquias estabelecidas. Assim, de maneira geral, as atividades designadas a todas envolvem o acompanhamento integral e multidisciplinar da assessorada.

Quanto às atividades específicas, as advogadas são responsáveis por fornecer orientações jurídicas, auxiliar estudantes na confecção das peças, protocolar processos, dar andamento à medida protetiva de urgência e a outras demandas de direito de família que estejam conexas e, quando necessário, acompanhar as assessoradas na Delegacia da Mulher de Porto Alegre (DEAM). As estudantes de Direito, por sua vez, realizam o primeiro contato com a assistida, conduzem o caso, escrevem peças, além de também acompanhá-las em eventuais idas à DEAM. As profissionais do curso de Psicologia participam dos acolhimentos, fornecem orientações, realizam o primeiro atendimento psicológico e efetivam encaminhamentos para acompanhamento terapêutico quando necessário. As profissionais e estudantes de Serviço Social também têm o importante papel de realizar contatos institucionais, desenvolver parcerias e encaminhamentos junto à rede de atendimento e enfrentamento, além de identificar possíveis solicitações de benefícios socioassistenciais ou de participação nos serviços executados pelos Centros de Referência da Assistência Social

(CRAS) e Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Quanto às profissionais das Ciências Sociais, sua colaboração tende a centrar-se no acompanhamento e sistematização sobre o perfil, demandas e encaminhamentos junto às assessoradas, elaboração e implementação dos projetos internos e externos do grupo, organização e oferta de capacitações e, construção de instrumentos de coleta de dados sobre as pautas apresentadas nos atendimentos. Objetivam, com isso, verificar possíveis ações a serem desenvolvidas pelo GRITAM ou com entidades parceiras, as quais são posteriormente sistematizadas na elaboração de relatórios administrativos ou futuras publicações científicas.

É importante destacar que os atendimentos às vítimas em situações de violência devem ser traçados por estratégias que buscam criar um ambiente de confiança e segurança para a assessorada frente à equipe. No GRITAM, essa abordagem é chamada de “acolhimento”. Entende-se que, para a compreensão do caso, as perguntas devem ser realizadas de forma a evitar que a mulher passe por um processo de revitimização, isto, é, de repetição da narrativa de violência vivida pela vítima, provocando a revivenciado trauma (Vasconcelos; Augusto, 2015).⁷⁸ Nesse contexto, é inegável que, diante do cenário da pandemia do SARS-COVID-19, o grupo se fortaleceu nas redes sociais, visto que as plataformas *on-line* eram as únicas ferramentas disponíveis para assessorar vítimas em busca de atendimento. Assim, adicionou-se ao trabalho coletivo a organização e atualização dessas plataformas, além da escrita de postagens sobre as diferentes expressões da violência, entre outros materiais, como notas sobre acontecimentos pertinentes, buscando a conscientização sobre a violência. Atualmente, muitas das mulheres que vêm a compor o grupo comentam tê-lo conhecido pelas redes sociais, e diversos casos são encaminhados via mensagens no Instagram.

Além dos atendimentos individuais, o grupo também vem atuando em dois processos de litigância estratégica, no qual trabalha sobretudo na assessoria técnica com a temática dos direitos sexuais e reprodutivos. Nesta linha, o GRITAM possui um grupo específico para a elaboração de projetos. O Grupo de Trabalho (GT) em Projetos conta com a participação de profissionais e estudantes de diversas áreas, em especial das Ciências Sociais, e dedica-se ao planejamento e execução de projetos dentro e fora do GRITAM.

⁷⁸ Mais precisamente, nas palavras dos autores: “Por muitas vezes, as vítimas que procuram ajuda são submetidas a procedimentos constrangedores, executados por profissionais despreparados, que acabam por causar novo sofrimento a elas na rota crítica do fluxo da justiça criminal. Constata-se, assim, que grande parte do sofrimento gerado advém do próprio percurso que a vítima tem que realizar na rede de atendimento, ocasionando o fenômeno conhecido como revitimização, na medida em que esta é novamente exposta a constrangimentos e julgamentos morais, contraditoriamente, pelos próprios órgãos que deveriam protegê-las” (VASCONCELOS; AUGUSTO, 2015, p. 89-90).

A nível interno, o grupo vem desenvolvendo desde 2021 um esforço de sistematização de sua história, de consolidação de sua identidade e de registro extensivo do trabalho realizado. Nesta direção, foi desenvolvido um detalhado questionário socioeconômico que é utilizado ao final de cada atendimento, permitindo o mapeamento do perfil das assistidas a partir da raça, identidade de gênero, orientação sexual, religião, deficiência ou outras condições de saúde, acesso educacional, recebimento de benefício e utilização dos serviços da assistência social, acesso a atendimento psicológico, composição familiar, trabalho reprodutivo e cuidado de dependentes (filhos/as, pessoas idosas ou com deficiência) e, por último, tipo da violência vivenciada pela assessora. Considerando os registros dos atendimentos e documentos produzidos pelo GRITAM desde a sua fundação em 2016, buscar-se-á, no próximo período de realização de pesquisa, a utilização de entrevistas com as fundadoras do grupo, consolidando uma perspectiva longitudinal para compor a trajetória do GRITAM e subsidiar novas pesquisas.

Em um nível externo ao GRITAM, o GT Projetos tem trabalhado sobretudo na articulação do grupo com a comunidade acadêmica, com escolas municipais e com a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher do município de Porto Alegre. No que se refere aos espaços acadêmicos, em 2021 o grupo desenvolveu uma oficina aberta sobre metodologia de pesquisa feminista e uma *live* sobre desigualdade de gênero no sistema de justiça.⁷⁹ Além disso, está em fase final de diagramação do Guia de Combate ao Assédio na Universidade, produzido originalmente pelas participantes do grupo, o qual apresenta recomendações a estudantes e servidoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre como identificar e prevenir o assédio no âmbito universitário e realizar denúncias no âmbito administrativo-institucional. Em 2022, junto com o coletivo Direito para Todas, o GRITAM apresentou suas atividades na Semana da Mulher da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFRGS, marcando a importância do combate à violência de gênero em sala de aula (KOVALCZUK; DA SILVA, 2022).

Quanto aos projetos externos à Universidade, em 2021 o grupo organizou um projeto em resposta ao veto de Jair Bolsonaro ao projeto de Lei n. 4.968/2019, de autoria da Deputada Federal do Partido dos Trabalhadores Marília Arraes, que previa a distribuição de absorventes

⁷⁹ O curso foi ministrado pela professora Raíssa Nothafft, doutora pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do GRITAM entre 2021 e 2022. A *live* contou com a participação da convidada Amanda Rodrigues, a graduada e mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria e ex-integrante do GAIRE, grupo do SAJU dedicado ao direito dos imigrantes e refugiados.

para pessoas de baixa renda (Agência Senado, 2022).⁸⁰ Diante do veto presidencial, foi organizada uma campanha de combate à precariedade menstrual, que resultou na arrecadação de mais de 190 pacotes de absorventes encaminhados à Casa Mirabal de Porto Alegre, centro de acolhimento de mulheres em situação de violência organizado pelo Movimento de Mulheres Olga Benário do Rio Grande do Sul.

Em 2022, planeja-se expandir a atuação do grupo junto à rede de assistência social e junto à comunidade escolar. Atualmente o GRITAM está em contato com o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) do território nordeste de Porto Alegre e com outras duas escolas do município, para realização de parcerias com as/os técnicas e intervenções com as/os estudantes. Em síntese, pode-se dizer que a atuação do grupo privilegia a articulação com os serviços públicos da assistência social e os movimentos sociais, sempre com a intenção de compor uma rede em defesa dos direitos das mulheres cis, trans e travestis.

O potencial da extensão universitária com gênero como prática pedagógica crítica

Apresentado o GRITAM como parte do serviço de assessoria universitária prestado pelo SAJU/UFRGS, esta seção busca relacionar a pedagogia crítica feminista de bell hooks (2019a, 2020, 2021) à extensão universitária que se dedica a trabalhar com temas de gênero e direito das mulheres. O argumento principal que se busca construir é que a experiência de atuação das estudantes no grupo permite um processo de politização feminista que acontece dentro da universidade, viabilizado por uma prática pedagógica crítica estruturada no eixo da extensão, que possui potencial de desenvolvimento de pensamento e questionamento críticos. Argumenta-se que isso acontece tanto pela temática, considerando as questões com que as participantes atuam, bem como pela estrutura de realização do trabalho.

Para conceituar a politização feminista, é preciso primeiro retomar as críticas de bell hooks sobre a perda de radicalidade do movimento feminista. O que a autora identifica como risco de “mercantilização do pensamento feminista” consiste na “[...] impressão de que alguém pode participar do ‘bem’ que esses movimentos produzem sem ter de se comprometer com uma política e prática transformadoras” (hooks, 2019a, p. 98). Para hooks, o processo de politização feminista envolve essencialmente a transformação da consciência política, de

⁸⁰ O veto foi derrubado pelo Congresso Nacional em março de 2022 e a Lei n. 14.214, que institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, foi promulgada.

forma centrada no indivíduo. Por isso, a autora critica a ideia frequentemente difundida no movimento feminista de que “o pessoal é político”, argumentando que a frase enfatiza o primeiro sobre o segundo, dando a entender que “não é necessário, então, procurar o significado de político, é mais simples ficar com o pessoal, tornar o pessoal e o político sinônimos” (2019d, p. 158). Ou, ainda, para bell hooks, a expressão equivocadamente sugere que “[...] é possível nomear a experiência pessoal sem se comprometer a transformar e modificar aquela experiência” (2019d, p. 162).

A politização feminista, assim, é um processo que se contrapõe à noção de que o feminismo possa ser vivido como um estilo de vida ligado a uma identidade individual. Enquanto processo, está diretamente relacionado ao desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade, o que acontece sobretudo pela educação.

No caso do GRITAM, o processo de politização feminista acontece inicialmente pelo objeto do trabalho realizado, isto é, a violência de gênero, considerando uma perspectiva interseccional de classe, raça, território, orientação sexual, entre outros elementos, que perpassam essa abordagem. Quando se confronta a realidade da violência contra a mulher em qualquer de suas formas - física, psicológica, moral, financeira ou sexual -, não é possível pensar na mera aplicação de técnicas específicas do Direito, da Psicologia, do Serviço Social ou das Ciências Sociais sem uma implicação ética e política. A violência, em especial a física e a sexual, torna impossível ignorar a dimensão dos corpos vitimados, assim como as vulnerabilidades específicas que atuam os corpos negros, trans e travestis no Brasil. Assim, diante da complexidade dos problemas que as mulheres enfrentam no cotidiano, visibilizam-se as estruturas de dominação materiais que operam sobre as experiências variadas de vida dos sujeitos, forçando o reconhecimento da existência de fenômenos estruturais, mesmo que não nos atinjam individualmente. A problematização sobre esta realidade obriga o deslocamento daquilo que é exclusivamente a experiência a nível individual ou pessoal para a dimensão política. Com isso, oportuniza-se o desenvolvimento de uma “[...] compreensão crítica da realidade material concreta” que permite “[...] vincular uma autoconscientização radical à luta coletiva para mudar e transformar o eu e a sociedade” (hooks, 2019d, p. 161).

A politização feminista, ademais, está ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico. Para bell hooks, pensar é também uma ação, já que “[...] o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber - por compreender o funcionamento da vida” (2020, p. 31). Partindo desta perspectiva de práxis, o pensamento crítico abrange o conhecimento da realidade e a ação crítica sobre ela. Com isso, quando se trabalha para a solução dos

problemas concretos que as mulheres enfrentam no cotidiano, abre-se a possibilidade de pelo menos dois fenômenos indicados por bell hooks como elementos da prática pedagógica crítica.

O primeiro refere-se à rejeição da ideia de que o conhecimento é revestido de neutralidade e imparcialidade. Quando se observa as dificuldades e revitimizações que as mulheres enfrentam no sistema de justiça, por exemplo, compreende-se que o conhecimento jurídico não é neutro, mas esconde práticas sexistas, racistas e transfóbicas que limita a forma como algumas mulheres exercem seus direitos. O segundo, por sua vez, refere-se ao questionamento dos usos do conhecimento e do pensamento feminista. Para bell hooks, a educação democrática busca contestar a “[...] falsa ideia da universidade corporativa como ambiente à parte da vida real e procura repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real” (2021, p. 64). Partindo deste compromisso de conexão entre conhecimento acadêmico e vida real, a produção da teoria passa a ser um processo crítico que está ancorado nas experiências concretas. Para a autora,

Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana (nossa necessidade de alfabetização, o fim da violência contra mulheres e crianças, a saúde da mulher, seus direitos reprodutivos e a liberdade sexual, para citar algumas, nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece (hooks, 2019a, p. 97).

A experiência do GRITAM, como extensão universitária que trabalha com gênero, abre um espaço de contraste entre a produção de teoria e a prática. Nos atendimentos às assessoradas, as integrantes do Grupo podem observar o quanto o aprendizado tido em sala de aula muitas vezes é insuficiente para dar conta da complexidade das situações reais - por exemplo, porque não aprendem como comunicar-se sensivelmente ou escutar ativamente mulheres que se encontram em situações emocionalmente vulneráveis diante da violação de seus direitos. Também pode-se identificar como as situações reais raramente são abordadas dentro de sala de aula - por exemplo, quando os conteúdos programáticos são abordados de forma desconectada com a consciência de gênero, raça e classe - exigindo um novo esforço de estudo e pesquisa crítica. Este processo de confrontação, segundo bell hooks (2019a), pode muitas vezes levar à identificação de brechas entre a teoria feminista e a prática feminista. Para responder à brecha, contudo, não se deve adotar uma postura anti-intelectual de desprezo da educação formal e da produção teórico-acadêmica (Machado, 2014); afinal, “[...] questionamento crítico não é o mesmo que rejeição” (hooks, 2019a, p. 70). O que se propõe é a mobilização do pensamento crítico para questionar a dualidade entre teoria e prática e para elaborar uma teoria que nasça de esforços para intervir criticamente na realidade.

No que se refere à estrutura de realização do trabalho no GRITAM, o protagonismo estudantil e a não hierarquização das atuações entre profissionais e estudantes são princípios da atuação. Isso implica que as estudantes são as responsáveis por desenvolver com autonomia atendimentos, acolhimentos e redação de peças e por sugerir encaminhamentos de casos. O papel das profissionais e da professora coordenadora, por sua vez, funciona como uma parceria que viabiliza a execução projeto, já que estes são os sujeitos que estão mais adentrados no ambiente institucional e que possuem as credenciais para o exercício profissional. Nas palavras de bell hooks, o papel das profissionais é de cooperação e garantia de que os recursos estejam sendo utilizados:

Quando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. Em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos (hooks, 2020, p. 51).

A realização do trabalho, seja nos atendimentos, seja nas reuniões internas, atinge sua melhor execução com o engajamento e participação de todas. Nos atendimentos, esta participação de todas acontece quando as estudantes, as profissionais e a assistida trabalham em conjunto na resolução da demanda. É um entendimento do grupo que a assistida cumpre o principal papel para a solução do problema, já que todas as medidas que serão tomadas dependem da sua expressa vontade e ação - por exemplo, decidindo se será o caso de efetivar uma denúncia, facilitando ao grupo os documentos e provas necessárias, seguindo as orientações que garantam sua segurança e mobilizando as alternativas ao seu alcance. O papel do grupo, por sua vez, passa pela assessoria técnica e pelo compromisso em informar a assistida sobre seus direitos, garantindo que ela possa tomar as decisões que considerar mais convenientes para a sua vida, estando totalmente informada dos riscos envolvidos.

O exercício da autonomia estudantil também acontece nas capacitações internas e na construção do conhecimento próprio do GRITAM sobre as melhores práticas para atuação nas situações apresentadas, conforme a sua experiência. Conforme mencionado, a cada semestre é realizada uma seleção de novas participantes. Quando do início da sua participação, o grupo organiza autonomamente um ciclo de formações sobre os temas que trabalha, além de outros que considera pertinente ao coletivo. A escolha dos temas para capacitação não segue um currículo ou recomendação da professora coordenadora; no lugar, parte-se da identificação do conhecimento que se julga necessário para viabilizar o trabalho. Este procedimento autônomo, feito pelas próprias estudantes e participantes, “[...] permite que os alunos assumam a

responsabilidade por suas escolhas” (hooks, 2019, p. 33). As capacitações acontecem tanto ministradas pelas próprias integrantes, que compartilham suas experiências adquiridas dentro e fora do grupo, como por convites a outras profissionais. Isso não significa, contudo, que todas precisam compartilhar experiências para contribuir na formação do grupo. Conforme nos lembra bell hooks, aquelas que prestam a escuta ativa também contribuem para a criação de uma comunidade de aprendizado, já que “compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar” (hooks, 2020, p. 50).

Em síntese, o trabalho do GRITAM é essencialmente coletivo. Os atendimentos são feitos por grupos de três ou quatro integrantes vinculadas às áreas de Direito, Psicologia, Serviço Social e Ciências Sociais. Os projetos externos do grupo também são pensados a partir da colaboração com outras universidades, movimentos sociais e serviços da política de assistência social. Assim, a vivência do coletivo permite a criação de uma comunidade de aprendizado, que é um dos ensinamentos da educação para a libertação (hooks, 2021). Além disso, a noção de que o trabalho deve acontecer com a formação de parcerias também reforça a ideia de que o feminismo é um compromisso político que, acompanhado do antirracismo e da antilgbtphobia, não pode ser vivido individualmente (hooks, 2019c).

Considerações finais

O artigo buscou apresentar a obra de bell hooks sobre educação para libertação, além de sua crítica feminista, e situar a experiência do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres como prática pedagógica crítica feminista. Como mencionado, o GRITAM forma parte de um dos projetos de extensão mais antigos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o SAJU, que atua há mais de setenta anos na assessoria jurídica e interdisciplinar a pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O argumento central colocado no texto consiste em situar a experiência da extensão universitária que trabalha com gênero e direito das mulheres como uma oportunidade de politização feminista e como um exercício pedagógico crítico. Sugere-se que isso é permitido tanto pelo objeto de trabalho, os direitos das mulheres, quanto pela estrutura de trabalho, baseada na interdisciplinaridade e no protagonismo estudantil.

Para além dos objetivos teórico-metodológicos do texto, a abordagem proposta buscou alcançar duas finalidades. Primeiro, conferir maior visibilidade às práticas educativas de caráter feminista, executadas há anos dentro da extensão universitária e com grande potencial

de transformação social. Muitas destas práticas, como é o caso do GRITAM até recentemente, são pouco documentadas e pouco reconhecidas fora do ambiente universitário. Embora dediquem-se a elaboração e implementação de projetos junto a outros atores da sociedade civil e prestem serviços a um número expressivo de mulheres, a rapidez e urgência do trabalho realizado no cotidiano poucas vezes permite um exercício reflexivo sobre o seu potencial em nível pedagógico e feminista. Tentou-se, assim, que o texto, por meio do exercício de relato de experiência, iluminasse alguns dos resultados alcançados pelo trabalho do grupo nos últimos anos.

Por último, buscou-se aproximar a teoria de bell hooks à realidade brasileira, de forma alinhada ao caráter reflexivo e atuante sobre a realidade da práxis de hooks (2019a), inspirada também em Paulo Freire (2016). Embora o enfoque não tenha sido a educação popular e a educação não-formal, acredita-se que novas pesquisas poderão explorar a extensão universitária como um local onde reflexão e ação e teoria e prática possam ser tomadas em sua indissociabilidade.

Referências

AGÊNCIA SENADO. **Derrubado o veto à distribuição de absorventes para mulheres de baixa renda.** *Senado Notícias*, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/10/derrubado-o-veto-a-distribuicao-de-absorventes-para-mulheres-de-baixa-renda>. Acessado em: 18 de maio de 2022.

CERQUEIRA, Daniel; *et al.* **Atlas da Violência.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BIRGE, Silma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Editora Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.** *Stanford Law Review*, vol. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1229039>. Acessado em: 18 de maio de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir.** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019a.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019b.

hooks, bell. **Teoria feminista das margens ao centro.** São Paulo: Editora Elefante, 2019c. *E-book*.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Editora Elefante, 2019d. *E-book*.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Editora Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Editora Elefante, 2021. *E-book*.

JACCOUD, Luciana; BICHIR, Renata; MESQUITA, Ana Cleusa. O SUAS na proteção social brasileira. **Novos Estudos - CEBRAP**, vol. 36, n. 2, pp. 37–53, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/Vkv7r47xGw7Hd6XmZdh7HfL/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 18 de maio de 2022.

KONZEN, Lucas Pizzolatto. Projeto abrigando a cidadania: a assessoria jurídica popular e os desafios da efetividade. In: ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo (Orgs.). **Assessoria jurídica popular: leituras fundamentais e novos debates.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 191-206.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOVALCZUK, Amanda; DA SILVA, Giuliana Glass. As mulheres na academia e o retorno para a universidade. In: **Segunda Semana da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre o Dia Internacional das Mulheres**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MKGwldoUMBE>. Acessado em: 18 de maio de 2022.

MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. Educação Não-Formal: Processo Coletivo de Construção de Saberes e Experiências. **RECSA - Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**, vol. 3, n. 1, pp. 62-72, jan/jun 2014. Disponível em: <https://revista.fisul.edu.br/index.php/revista/article/view/26/23>. Acessado em: 13 de maio de 2022.

NUNES, Thiago Celsa. SAJU: breves apontamentos e suas tendências. **Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da UFRGS.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/saju/sobre-o-saju/historia-1/saju-breves-apontamentos-e-suas-tendencias>. Acessado em: 15 de maio de 2022.

RAMOS, Leonardo Serrat. **Convênio SAJU e LBA**, 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/saju/sobre-o-saju/historia-1/registro-convenio-saju-e-lba/at_download/file. Acessado em: 15 de maio de 2022.

RAMOS, Leonardo Serrat. **SAJU – Histórico 1950-1963.** Disponível em: http://www.ufrgs.br/saju/sobre-o-saju/historia-1/registro-saju-de-1950-a-1963/at_download/file. Acessado em: 15 de maio de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Maria Eduarda Mantovani; AUGUSTO, Cristiane Brandão. Práticas Institucionais: revitimização e lógica familista nos JVDfM's. **Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 47- 100, 2º sem. 2015. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistadireitoemovimento_online/edicoes/volume23/volume23_87.pdf. Acessado em: 18 de maio de 2022.

WEISS, Raquel; HAMLIN, Cynthia. A outra margem. **Revista Contraponto**, vol. 8, n. 3, p. 12-26, jan. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/123566/84598>. Acessado em: 13 de maio de 2022.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E SEXISMO NA REALIDADE BRASILEIRA

Eriane Martins Pacheco⁸¹
Loiva Mara de Oliveira Machado⁸²

Resumo: O presente artigo objetiva refletir sobre a importância da efetividade das políticas públicas para as mulheres na realidade brasileira. Somos mulheres negras trabalhadoras no campo das políticas sociais e militantes do movimento feminista e da luta antirracista. Por isso, a partir de uma perspectiva crítica, miramos a realidade na sua totalidade, reconhecendo os processos históricos e as contradições que a conformam. Primeiramente refletimos sobre os desafios frente à garantia de direitos e políticas públicas para as mulheres. Na sequência damos destaque às lutas feministas e antirracistas e, por fim, o significado da intersetorialidade como estratégia imprescindível ao fortalecimento de lutas coletivas.

Palavras-chave: Políticas públicas para as mulheres; lutas feministas; lutas antirracistas; intersetorialidade

Introdução

Nesta produção, partimos do reconhecimento do papel do Estado frente a garantia de um conjunto de direitos e políticas sociais. Todavia, sabemos que a ofensiva neoliberal do modo de produção capitalista, põe em xeque um conjunto de garantias constitucionais arduamente conquistadas pela classe trabalhadora. Nesse contexto, verificamos que a disputa do fundo público e apropriação do Estado, por interesses privados e lucrativos vem contribuindo para ampliar o recrudescimento das desigualdades sociais e naturalizar a violência e o racismo estrutural.

No marco comemorativo dos 15 anos da Lei Maria da Penha constatamos que, infelizmente, a violência contra as mulheres, na realidade brasileira continua apresentando recordes crescentes, ainda mais visíveis, especialmente quando tomados a partir de uma perspectiva interseccional, com gênero, raça e classe e ao considerarmos o contexto da pandemia da Covid-19. Frente a essa realidade, reconhecemos a importância do trabalho

⁸¹ Assistente Social. Mestra em Políticas Sociais e Serviço Social UFRGS. Programa de Pós-graduação Política Social e Serviço Social UFRGS, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594687624188690>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7611-1220>. E-mail: erianempacheco@gmail.com

⁸² Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672410060900654>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6589-8032>. E-mail: loivadeoliveira@yahoo.com.br

intersetorial no campo das políticas sociais e o fortalecimento da participação social, com protagonismo de coletivos e movimentos sociais que integram os segmentos considerados descartáveis na forma de sociabilidade capitalista.

Direitos sociais em xeque: desafios à efetivação das políticas públicas para as mulheres

A efetivação das políticas sociais no Brasil é um campo em movimento, permeado por muitas lutas da classe trabalhadora em meio a ofensiva neoliberal que põe em xeque a garantia de um conjunto de direitos e políticas públicas. Trata-se de um campo contraditório e de disputa. Sua contradição reside na possibilidade que apresenta de se constituir, como um meio de satisfação das necessidades sociais básicas da população no âmbito do capitalismo, mas também como propulsora de processos emancipatórios de resistências, reivindicações e conquistas (JARDIM, 2017).

Consideramos que a política social é uma das formas de proteção social e pode ser definida como “a política de ação que visa, atender necessidades sociais cuja resolução requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparadas por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos” (PEREIRA, 2016, p. 171). Ou seja, as políticas sociais precisam atender às necessidades concretas da população, as quais constituem expressões da questão social vivenciadas pela classe trabalhadora. Sabemos o quanto essas expressões estão presentes no cotidiano, pois, segundo Iamamoto (1998) constituem:

[...] desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. Dispondo de uma dimensão estrutural, ela atinge visceralmente a vida dos sujeitos numa luta aberta e surda pela cidadania (IAMAMOTO, 1998, p. 42).

Vivemos na sociedade capitalista, uma disputa permanente quanto a construção de um Estado que preze por investimentos no campo social. O conjunto de reformas pautadas pelo Estado brasileiro a partir de 2016, especialmente na área trabalhista e previdenciária, bem como, o Novo Regime de Ajuste Fiscal, a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela investimentos em políticas sociais, por um período de 20 anos, tem incidido diretamente no acesso da população a um conjunto de direitos no campo social. Sabemos que as políticas sociais não apresentam condições de enfrentamento e de mudanças estruturantes frente à ofensiva do capital.

Todavia, para que a classe trabalhadora possa ter o mínimo de subsistência é imprescindível assegurar um sistema de proteção social, inscrito na política de seguridade social, o que está na contramão da lógica nefasta do capital, especialmente no período que se instala pós golpe de 2016, pois “a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise” (Behring; Boschetti, 2011, p. 156).

As garantias constitucionais, no campo social, ainda que escassas, são efetivadas por meio de serviços, programas, projetos, benefícios, com financiamento do fundo público, que “[...] envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, além do próprio orçamento, as empresas estatais, a política monetária comandada pelo Banco Central para socorrer as instituições financeiras etc.” (Salvador, 2010, p. 607).

Conforme destaca o autor, o fundo público na realidade brasileira, apresenta um caráter regressivo, ou seja, é constituído por meio de tributação indireta voltada ao consumo e tributação direta vinculada aos salários (Salvador, 2010). Assim, atinge de forma direta a classe trabalhadora e a sua capacidade de subsistência.

Sabemos que recursos do fundo público destinados às políticas sociais podem contribuir para amenizar os altos índices de desemprego no país que atinge 14,8 milhões de pessoas da população brasileira, conforme dados da PNAD contínua de 2020. Também contribui para o acesso à sobrevivência básica, que se traduz no acesso ao alimento, quando evidenciada a incidência da fome no Brasil. Pode contribuir também para políticas voltadas à prevenção e enfrentamento a violência, ainda mais evidente ao considerarmos a questão racial, pois 75% dos homicídios no país são contra as pessoas negras (IPEA, 2020). Todavia, a destinação do fundo público se constitui um campo de disputa, uma vez que, conforme refere Salvador (2010, p. 617), o fundo público é “[...] financiado pelos mais pobres e trabalhadores e apropriados pelos ricos”.

Fundamental nesse campo de disputa, que o estado brasileiro assuma a efetivação de políticas sociais, pois, é no cotidiano que trabalhadores e trabalhadoras quando conseguem garantir ganhos concretos em suas vidas, e reduzir as consequências das ações do capital, “o Estado tem a aparência da universalidade, mas a sua realidade efetiva é particular, na medida em que ele garante a organização das condições gerais de um sistema social” (MONTANO; DURIGUETTO, 2013, p. 38). Daí a importância de investimento e responsabilidade pública

do estado, no campo da saúde, educação, trabalho, segurança alimentar, saneamento, segurança pública, direitos das crianças, adolescentes, jovens, idosos/as, pessoas com deficiência, mulheres, pessoas negras, indígenas, comunidades de periferia, entre outros segmentos.

Dessa forma, apreende-se que para discutir o papel do Estado na formação sócio-histórica brasileira e as disputas presentes no campo da origem e efetivação de políticas sociais, deve-se realizar o recorte de raça, gênero e classe social. O Estado, através das políticas sociais, pode contribuir para diminuir a desigualdade de gênero e raciais que marcam a realidade brasileira por meio do racismo estrutural, do sexismos, da lgbtfobia e da misoginia.

Para que o Estado assuma essa responsabilidade é fundamental a pressão dos movimentos sociais organizados, da organização popular e comunitária, nos espaços de participação, mobilização e controle social democrático. Símbolo disso, são as lutas dos movimentos feministas que vem pautando sistematicamente a intersecção entre raça, gênero e classe como processos interligados, fundantes e mantenedores do capitalismo brasileiro. Isso por que, entendemos a interseccionalidade, como ferramenta analítica que segundo (Collins, Bilge, 2021, p. 15-16) “[...] considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter- relacionadas e moldam-se mutuamente”. Assim, a interseccionalidade contribui para apreender e explicar como se configuram as relações sociais.

As políticas sociais para as mulheres representaram um grande avanço no último período em nosso país com a criação do I, II e III Plano Nacional de Políticas para a Mulheres, em 2005, 2008 e 2013 consecutivamente, os quais foram um marco em nossa história recente. Porém, o sucateamento dos serviços e equipamentos são crescentes, a falta de recursos e compromisso político com a garantia de direitos sociais, afetou diretamente as políticas públicas para as mulheres nos municípios.

O surgimento da pandemia da Covid-19 em 2020, declarada como pandemia global pela Organização Mundial da Saúde, pôs em evidência a já existente crise sanitária, econômica, social, política e civilizatória agravada ainda mais nesse contexto. A pandemia de COVID-19 trouxe diversos efeitos nocivos para a humanidade, recaindo pesadamente sobre as mulheres que são 70% das profissionais de saúde no mundo, com exposição direta ao vírus (ONU Mulheres, 2021). Evidencia-se também um conjunto de dificuldades quanto ao acesso à saúde, o aumento da violência doméstica e sua subnotificação e a perda de renda da classe trabalhadora.

Lutas feministas e antirracistas contra as formas de opressão e exploração

Contextualizando brevemente, até o ano de 1830 o direito penal brasileiro permitia ao marido matar a mulher em caso de traição. Já em 1917 o Código Civil considerava a mulher casada incapaz de fazer suas próprias escolhas sem a autorização do marido, principalmente no que se referia ao exercício profissional, situação só modificada em 1962.

No Brasil, somente no século XX é posto em debate o papel do Estado na sociedade, pois enquanto o Estado de Bem-Estar acontecia nos países centrais, já industrializados, aqui ainda se vivia o período escravocrata, período histórico que marca o processo de produção e reprodução da vida social em nosso país. Nos mais de 300 anos de escravidão se produziu um processo direto de violência contra a população negra.

As mulheres negras trabalharam durante séculos nas lavouras, nas ruas, na casa grande, tendo que cuidar dos seus filhos e dos filhos de quem as escravizava. O estupro colonial faz parte de nossa história e de desumanização das mulheres negras, servindo de construção histórica de subalternização das mulheres negras em nosso país. No Brasil, "o estupro colonial perpetrado pelos senhores brancos portugueses, sobre negras e indígenas, está na origem de todas as construções da identidade nacional e das hierárquicas de gênero e raça presentes em nossa sociedade" (Carneiro, 2019, p. 144). As guerreiras dos quilombos, como Dandara de Palmares, são exemplos de resistência negra no Brasil.

No ano de 1988, a Constituição Federal garantiu, pela primeira vez, a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres nas relações conjugais (bens do casal e responsabilização dos descendentes). Também instituiu que cabe ao Estado tomar medidas para a erradicação da violência entre gênero, e a obrigação de agir para a prevenção e punição da violência contra mulher. Emerge nesse processo o debate sobre o feminicídio, que é o nome dado para quando os homens assassinam mulheres devido à violência de gênero e a cultura patriarcal. A violência não atinge só a vítima, mas os filhos, sendo assim é considerada violação de direitos.

A I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres aconteceu no ano de 2004, em Brasília (BRASIL, 2004 a), e deliberou sobre a necessidade de o Estado viabilizar a estrutura dos Centros de Referência para garantir o atendimento humanizado e descentralizado às mulheres. Assim, não é de hoje que existe a perspectiva da interdisciplinaridade e integralidade no acompanhamento das mulheres, interiorizando as ações e serviços de forma intersetorial.

O feminismo é um movimento político que busca subverter as relações desiguais de poder historicamente constituídas. Considerando que a desigualdade de gênero, o racismo e a opressão de classe são elementos formadores da sociedade brasileira, a luta feminista representa uma contestação ao sistema capitalista brasileiro e ao patriarcado que nele se reproduz. Dessa maneira, a mobilização das mulheres, que corresponde a maioria da população brasileira (52,2%) de acordo com o IBGE (2019), leva ao questionamento do patriarcado que, segundo Saffioti (2015, p. 60):

1 - não se trata de uma relação privada, mas civil; 2 - dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição [...]; 3 - configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4 - tem uma base material; 5 - corporifica-se; 6 - representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência.

Ao afirmar que seu corpo é também um território de direitos, as mulheres colocam no alto de uma agenda de luta, o direito à sua autonomia, sua diversidade e integridade no contexto da luta pelo fim de todas as formas de violência como uma pré-condição a uma vida digna. As mulheres da América Latina se levantaram em plena pandemia, com a aprovação, na Argentina, do Projeto de Lei de Interrupção Voluntária da Gravidez. Essa luta foi ecoada pelo movimento feminista em toda América Latina, onde a massiva mobilização empreendida pelas militantes da Argentina é acompanhada, há anos, com admiração e esperança. As mulheres no Brasil sabem o quanto ainda há um longo caminho a percorrer, mas, igualmente reconhecem que a esperança, a luta e a experiência argentina trazem luz para uma América Latina livre, feminista e com igualdade.

Vivemos numa conjuntura de grave crise humanitária, sanitária e política, no Brasil e no mundo, um momento histórico muito difícil. A pandemia escancara uma desigualdade já vivenciada antes, todavia, nesse contexto ainda mais agravada. O isolamento social vira privilégio para poucos segmentos no Brasil, o distanciamento social e o cumprimento de medidas de segurança sanitária tornam-se desafios permanentes para instituições públicas e privadas, desde o início de 2020. A proteção social está em frangalhos, equipes exaustas, sem recursos, atendendo uma população desamparada e que muitas vezes tem recebido cestas básicas de organizações da sociedade civil.

Nesse contexto ainda há que se enfrentar a política negacionista do governo brasileiro, sobre a realidade da pandemia e sobre o necessário investimento em vacinação, estruturação dos serviços de atendimento e investimento em pesquisas. Infelizmente essa política negacionista tem levado ao genocídio de milhares de pessoas em nosso país. Considerando a

questão de gênero, são as mulheres, especialmente as mulheres negras, mais expostas à contaminação, devido a demanda de trabalho de cuidado e de subsistência de suas famílias.

No ano de 2020 foram registrados 3.913 homicídios de mulheres no Brasil, dos quais 1.350 foram considerados feminicídios, resultando em uma média de 34,5% do total de assassinatos de mulheres no país. Desses, 14,7% dos homicídios femininos foram cometidos pelo parceiro ou ex-parceiro e não foram enquadrados como feminicídio, em números absolutos totalizam 377 mulheres. Por isso os números podem ser maiores (FBSP, 2021).

No mesmo ano, o Rio Grande do Sul foi o quarto Estado em número de feminicídios com os dados registrados apenas no primeiro semestre de 2020. Nesse mesmo período também ocupava o quarto lugar como o Estado com mais ocorrências de lesão corporal em pessoas do sexo feminino, além de ser o terceiro do país onde mais registram ocorrências de ameaça, atrás apenas de Minas Gerais e do Paraná (FBSP, 2021).

A violência, em todas as suas formas, é parte integrante do funcionamento cotidiano da sociedade capitalista, que mistura a coerção brutal com o consentimento construído visando sustentar o sistema. É alarmante o aumento da violência contra as mulheres, sobretudo do feminicídio. No Brasil, segundo o Atlas da Violência 2020 (IPEA, 2021), a taxa é de 4,8 homicídios para cada cem mil mulheres, a quinta maior do mundo, conforme dados da Organização Mundial de Saúde. Conforme dados do Observatório de Violência Doméstica, no ano de 2020, no Rio Grande do Sul a cada 3,8 dias uma mulher é vítima de feminicídio.

É fundamental associar a luta contra a violência de gênero ao combate contra todas as formas de violência na sociedade capitalista e contra o sistema social que a sustenta. É preciso ainda propor políticas mais estruturantes, visando a redução dos índices de violência em geral e da violência de gênero. Nesse sentido, políticas voltadas para a autonomia econômica e social das mulheres são fundamentais para que elas possam romper o ciclo de violência doméstica e familiar.

Analisar políticas sociais, portanto, é um processo que deve considerar as contradições existentes na relação entre o Estado e a sociedade civil. As políticas sociais e a concepção de proteção social da sociedade possuem como base as contradições entre capital x trabalho e as resistências e lutas dos trabalhadores e trabalhadoras dela advinda. Assim, "as políticas sociais podem ser centrais na agenda de lutas dos trabalhadores e no cotidiano de suas vidas, quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital" (Behring; Boschetti, 2011, p. 38)

A concretude da realidade social, também tem demonstrado um aumento do processo de pobreza das mulheres⁸³ e aumento de famílias pobres chefiadas por mulheres, sendo nessas famílias que não há nenhum adulto do sexo masculino. A maior presença de mulheres entre os pobres pode ter diversas explicações, mas uma das mais consensuais refere-se à posição das mulheres na divisão sexual e social do trabalho. As condições de inserção das mulheres no mercado de trabalho, em empregos mal remunerados, precários e com alto grau de informalidade, mostra uma situação que se mantém ao longo dos anos, apontando um padrão de desigualdade que não é anulado por nenhuma outra condição.

Investir em políticas públicas para as mulheres se constitui em prioridade nesse contexto. A questão de gênero na agenda de políticas públicas é resultado da trajetória dos movimentos feministas internacional e brasileiro. Estes movimentos, contudo, apresentam suas discussões e pautas que são marcadas por intensa disputa política e ideológica. Fundamentais para a construção dessas políticas e diálogos comuns entre gestão e movimentos feministas são as Conferências de Direitos, através das quais a participação, construção e avanços foram operados. Essa realidade traz a todas/os nós reflexões importantes sobre o papel das mulheres na construção de um Brasil que seja efetivamente democrático, soberano, justo e que contemple as diversidades.

Intersetorialidade uma estratégia para o fortalecimento de lutas coletivas

Após tecermos reflexões acerca a importância das políticas sociais, no Brasil, como estratégias necessárias para atenuar as situações de miséria, empobrecimento, violência e violação de direitos, especialmente de segmentos populares ainda mais afetados com o impacto da pandemia da Covid-19, nesse item, buscamos refletir sobre a importância do trabalho intersetorial no campo das políticas sociais.

Potyara Pereira (2014) destaca que cada política social corresponde a um conjunto de decisões e ações, que são definidos em meio a interesses. Assim a intersetorialidade “[...] não é uma estratégia técnica, administrativa ou simplesmente de boa prática gerencial (...). É um processo eminentemente político e, portanto, vivo e conflituoso (...)” (PEREIRA, 2014, p. 37). Envolve interesses competitivos e jogo de poderes.

⁸³ O termo ‘Feminização da pobreza’ foi criado pela estadunidense Diane Pearce em 1978. Este é um processo que se inicia quando a mulher com filhos passa a não ter mais companheiro e se responsabiliza pelo sustento da família; e tem que, sozinha, manter a si e a seus filhos/as.

A intersetorialidade está incorporada em diretrizes, portarias e decretos de diversas políticas setoriais no Brasil, a exemplo do Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social, Estatuto da criança e adolescente (ECA), Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), entre outras. Isso porque a intersetorialidade é, conforme define Yazbek (2014, p. 98) a “[...] articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à Proteção Social, à inclusão e enfrentamento das desigualdades sociais identificadas”. Visto isso a discussão sobre a intersetorialidade passa a ser necessária. Ao passo que no âmbito do trabalho profissional não se trata de substituir a setorialidade, mas, de ir além dessa noção, buscando uma abordagem para além de setores isolados. Daí a necessária articulação entre profissionais vinculados às políticas sociais, considerando as particularidades dessas políticas, de modo a avançar numa proposta de unidade de decisões e ações previstas em cada política social específica.

O trabalho intersetorial não parte de algo “dado” e sim de uma construção coletiva a partir das demandas sociais, a partir do encontro com outras pessoas e com a troca de experiências de trabalho. Observa-se a contribuição de Nascimento (2010) quando traz a que a intersetorialidade passou a ser um requisito, pois visa a efetivação do acesso às políticas públicas e contribui para fortalecer a rede constituída pelos dispositivos governamentais e da sociedade civil.

A violência doméstica contra as mulheres é um grave problema de saúde pública, que demanda um trabalho intersetorial, desde a acolhida, atendimento e encaminhamento e requer acompanhamento e cuidado de forma intersetorial. Assim a “intersetorialidade não é um dado preexistente ou de fácil trato, pelo contrário, pactuá-la requer trabalho árduo de construção política, acreditando ser esta alternativa a melhor opção por articular saberes e intervir nas políticas sociais” (Silveira, 2018, p. 49).

Segundo Bellini e Faler (2014, p. 27) “a intersetorialidade se configura a partir da mediação da articulação e das vinculações integradas“. O trabalho numa perspectiva intersetorial vai ao encontro da prevenção à desresponsabilização das políticas, permitindo a definição de competências e responsabilidades, potencializando um atendimento integral aos sujeitos por meio das políticas sociais (Bellini; Faler, 2014).

Nesse sentido, a intersetorialidade tem na sua base os “fundamentos de um projeto de sociedade justa e igualitária, na medida que prioriza as pessoas, as comunidades e suas necessidades e não as necessidades do mercado“ (Silveira, 2018, p. 55). Desse modo, “transcende o caráter específico de cada política e potencializa as ações por ela desenvolvidas,

ampliando a possibilidade de um atendimento menos compartimentado aos cidadãos que dela se utilizam” (Couto *et al.*, 2012, p. 54). Essa lógica de trabalho é a combinação entre diversos setores, cada um a partir da sua especificidade no atendimento a demandas. As ações entre os diversos setores passam a ter um foco comum “[...] no princípio da convergência da ação, devendo refletir uma racionalidade interna da ação governamental [...] O que a move é o pacto de uma ação coletiva, integrada para um objetivo” (Sposati, 2006, p. 140).

Desse modo, para Inojosa (2001, p. 105) “a intersetorialidade consiste em uma articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas”. Entendemos que essa é uma pauta que requer debate e apropriação entre os/as profissionais, no sentido de que o trabalho intersetorial não seja pontual ou de uma rotina automatizada, mas, que possibilite troca de saberes e experiências profissionais, de modo a qualificar os serviços prestados frente às crescentes demandas da população.

No campo das políticas públicas para as mulheres é fundamental o trabalho intersetorial e em rede de modo a atender as demandas desse segmento, ainda mais intensificadas no contexto da pandemia da COVID-19, por meio da violência e do racismo estrutural que incide no conjunto das relações sociais, na garantia ou violação de direitos, no contexto de sociabilidade capitalista.

Considerações Finais

Podemos concluir que a pandemia de COVID-19⁸⁴ atingiu de forma devastadora o mundo, mas nos países em desenvolvimento como o Brasil, seus efeitos foram ainda mais cruéis. Não se pode esquecer que a humanidade está vivenciando a pior pandemia da história mundial nos últimos tempos e que no Brasil esta realidade tem sido minimizada. Entre os fatores destaca-se que a gestão federal do Presidente Jair Bolsonaro, vem expressando em mídia oficial, um posicionamento negacionista e de desumanização frente ao sofrimento de milhares de famílias, pois, a chamada gripezinha" que já matou mais de 600 mil brasileiros em menos de dois anos desde o início desse caos. É importante ressaltar que a pandemia atinge as famílias de forma desigual, dependendo de marcadores sociais e raciais, como gênero, cor da pele, etnia, faixa etária, renda, estrato social, acesso às políticas sociais e condições de segurança sanitária.

⁸⁴ Painel Coronavírus do Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

Apesar da manutenção dos padrões de desigualdade que hierarquizam os gêneros, promovem a violência, mantêm a disparidade salarial, há uma crescente presença feminina nas lutas políticas e sociais. Destacam-se formas inovadoras de organização da juventude nas comunidades e territórios, despertando cada vez mais cedo para a luta feminista.

É possível afirmar que a questão de gênero na agenda de políticas públicas é resultado da trajetória dos movimentos feministas internacional e brasileiro. Estes movimentos, contudo, apresentam suas discussões e pautas que são marcadas por intensa disputa política e ideológica. Fundamentais para a construção dessas políticas e diálogos comuns entre gestão e movimentos feministas são as Conferências de Direitos, através das quais a participação, construção e avanços foram operados.

Verificamos neste processo que o protagonismo feminino se expressa através de muitas formas associativas e organizativas, incluindo as instituições políticas, responsáveis pela condução dos rumos das cidades. Esse protagonismo age em contraponto às estratégias que mantêm hierarquias de gênero, como o caráter de assistencialismo das políticas públicas, passando a reivindicá-las como direitos.

Dessa forma, a interseccionalidade entre as políticas sociais, as lutas da população organizada, em especial das mulheres e população negra podem promover avanços importantes para a sociedade e estratégias de resistência nos tempos atuais, os quais vem sendo profundamente marcados por processos de desumanização, expressos especialmente, pela violência e racismo estrutural.

Referências

BANDEIRA, Lourdes. Brasil: Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas. Convênio Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, **Secretaria Especial de Política para as Mulheres** – SPM, Brasília, janeiro, 2005.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLINI, Maria Isabel Barros; FALER, Camília Susana. **Intersetorialidade e políticas sociais: interfaces e diálogos**. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS, 2014. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks/Pdf/978-85-397-0573-3.pdf>. Acessado em: 04 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005**, aprova o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e instituiu o Comitê de Articulação e Monitoramento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5390-8-marco-2005-536059-publicacaooriginal-25894-pe.html#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art.> Acessado em: 18 de outubro de 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea, 2020. 96 p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acessado em: 04 de junho de 2021.

CISNE, Mirla. **Direitos Humanos e Violência Contra as Mulheres**: uma luta contra a sociedade patriarcal-racista-capitalista. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 18, n.1, p 138-154, jul/dez. 2015.

CISNE, Mirla; GURGEL, Telma. **Feminismo, Estado e políticas públicas: desafios em tempos neoliberais para a autonomia das mulheres**. SER Social, Brasília, v.10, n. 22, p. 69-96, jan.jun. /2008.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTO, Berenice Rojas. **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil**: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2012.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. ANUÁRIO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra as mulheres em 2021**. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/. Acessado em: 12 de maio de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2020**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acessado em: 05 de setembro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Trabalho. 2020**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?=&t=o-que-e>. Acessado em: 19 de outubro de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência**. Brasília: 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36488&Itemid=43. Acessado em: 12 de maio de 2022.

KUPFERSCHMIDT, Kai. **Acabar com os bloqueios de coronavírus será um processo perigoso de tentativa e erro**. Disponível em: <http://www.sciencemag.org/news/2020/04/ending-coronavirus-lockdowns-will-be-dangerous-process-trial-and-error>. Acessado em: 02 de abril de 2021.

MATOS, Marlise. **Políticas públicas para as Mulheres e a experiência recente do Brasil**. Minas Gerais: ENAP, 2016.

MENDES, Jussara Maria Rosa; WÜNSCH, Dolores; COUTO, Berenice. Verbete: Proteção Social. In: CATTANI, Antonio David.; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 276-280.

MELO, Bernardo Dolabella *et al.* (org.). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID - 19: violência doméstica e familiar na COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Cartilha. 22 p.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan-mar, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/TDCqtLhvDvRnRmDXhtTBHZK/?lang=pt#>. Acessado em: 22 de outubro de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU MULHERES. **Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta**. Março de 2020. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf. Acessado em: 20 de março de 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PEREIRA, Potyara. **Política Social: temas e questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Potyara. A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: **A interseccionalidade na agenda das políticas sociais**. MONNERAT, Giselle Lavinias; ALMEIRA, Ney Luiz Teixeira; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. (Orgs.). Prefácio Vanda Maria Costa Ribeiro. Campinas/SP: Papel Social, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2015.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/02.pdf>. Acessado em: 01 de outubro de 2021.

SILVEIRA, Claudia Winter da. **As competências do Serviço Social no Apoio Matricial em Saúde Mental**. Orientadora: Míriam Thais Guterres Dias. 2018.169 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Serviço Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181072/001073587.pdf?sequence=1>. Acessado em: 04 de junho de 2021.

SPOSATI, Aldaiza. **Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência**. Serviço Social & Sociedade, v. 85, p. 133-141, 2006.

YAZBEK, Maria Carmelita. Sistemas de proteção social, Intersetorialidade e Integração de Políticas Sociais. In: **A interseccionalidade na agenda das políticas sociais**. MONNERAT, Giselle Lavinias; ALMEIRA, Ney Luiz Teixeira; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. (Orgs.). Prefácio Vanda Maria Costa Ribeiro. Campinas/SP: Papel Social, 2014.

INTERSECCIONALIDADE E A MULHER NEGRA: DESAFIOS DA IGUALDADE DE GÊNERO

Janaína Cordeiro da Silva⁸⁵

Resumo: A sobreposição de opressões e as discriminações naturalmente estabelecidas pelos sistemas de dominação tem como base o sistema patriarcal e machista do Brasil. As diferenças de raça e gênero impactam negativamente na vida das mulheres e, sobretudo, das mulheres pretas, sendo eixo basilar da violência feminina e da desigualdade de oportunidades diante da condição de gênero. O debate acerca das relações sociais de raça, sexo e classe importam para a proteção dos direitos humanos e se mostra imprescindível para a efetiva igualdade de gênero e de raça, além de contribuir de forma diligente para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Palavras-chaves: Interseccionalidade; Violência contra a mulher negra; Igualdade de gênero

Introdução

A violência contra os corpos femininos retrata a permanência das raízes do patriarcado e da objetificação da mulher no mundo contemporâneo. A influência das desigualdades históricas, sociais e culturais a que estão submetidas as mulheres, em especial, as mulheres negras demonstram a necessidade de que se crie uma cultura de reconhecimento de direitos de gênero.

Desta forma, percebe-se que a desigualdade de gênero e de raça são fatores estruturais da discriminação no Brasil. Além disso, as disparidades de gênero e raça são formas de discriminação que não se sobrepõem, mas se inter cruzam e se potencializam. Com isso, o preconceito contra a mulher preta repercute de formas diferentes quando avaliamos o fenômeno nefasto da discriminação racial e de gênero. As estatísticas comprovam que a mulher negra está no topo da pirâmide, quando se observa os impactos causados diante das disparidades entre mulheres e homens. Esses dados reforçam a necessidade do debate acerca da implementação de políticas públicas em prol da igualdade de gênero e raça.

Por outro lado, o estudo sobre a interseccionalidade traz para o centro dos debates as questões de gênero e de direitos humanos, em que se identifica os fenômenos de opressão e dominação como agentes interligados. Nesse contexto, ampliando o debate acerca da

⁸⁵Doutoranda e Mestre em Direito pela Universidade Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS. Pós-Graduada em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUCRS e em Direito Tributário pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduada em Direito pela Universidade Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS. Advogada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5364848298770386>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7602-7235>. Email: janaina.cordeiros@gmail.com

discriminação interseccional, pode-se afirmar que o preconceito de gênero e raça operam juntos, além disso, essa “multi-agressão” configura as razões para a desproteção social das mulheres negras. Portanto, expandir as reflexões sobre como romper os obstáculos que impedem o acesso das mulheres negras a igualdade de oportunidades, se mostra como fundamental e está intrinsicamente ligada ao enfrentamento da violação dos direitos humanos. Não há igualdade de oportunidades enquanto houver diferenças entre homens e mulheres, não há igualdade racial quando se diferencia um indivíduo por sua raça ou etnia. Os desafios para se alcançar a efetiva igualdade de oportunidades são muitos. Porém, pode se dizer que as lacunas causadas pela desigualdade social se apresentam como respostas, talvez não suficientes para coibir as condutas negativas, mas sem dúvidas, para propor uma reflexão acerca dos fenômenos que promovem a exclusão social.

Interseccionalidade e a violência contra a mulher negra: desafios da igualdade de gênero

A complexidade das relações contemporâneas torna cada vez mais necessário o entendimento acerca das relações de raça, gênero, etnia, opção sexual, dentre outras. No Brasil, os dados apontam para o crescimento da violência contra as mulheres e esse número aumenta cada vez mais, na medida em que se constata que a mulher preta lidera o “ranking” da desigualdade social no país.

Nesse sentido, identifica-se que o aumento da violência contra as mulheres negras se mostra como um indício dessa desigualdade social, aliada a falta de oportunidades e menores chances ao mercado de trabalho, razões que demonstram a importância do tema e os desafios para se alcançar a efetiva igualdade de gênero.

No país, milhares de famílias são chefiadas por mulheres negras e, na sua grande maioria são “mães solo”, sendo, portanto, as únicas responsáveis pelo sustento da casa. Desta forma, estas famílias sofrem com a violência contra a mulher negra e com as desigualdades sociais a que a mulher de cor é submetida, pois são tolhidas do bem-estar familiar e de uma convivência digna, comuns a todos os cidadãos brasileiros, de acordo com a nossa Carta Magna.

Nessa linha, de acordo os dados e fontes do Instituto Patrícia Galvão, a insegurança alimentar impacta mais para as mulheres, conforme a pesquisa de Insegurança Alimentar e Covid-19 no Brasil, realizada pela Rede PENSSAN e Vox Populi, em 2022, as residências das mulheres foram as mais impactadas pela fome, segundo o levantamento, 6 de cada 10

casas comandadas por mulheres convivem com a insegurança alimentar pois nas casas em que a mulher é a pessoa de referência, a fome passou de 11,2% para 19,3% nos últimos dois anos.

A influência do patriarcado e do racismo violenta o corpo da mulher duplamente, seja pelo exercício do poder do patriarcal, quanto pela violência de gênero que perpassa por toda a história da humanidade. Porém, as agressões de gênero não podem ser compreendidas, a partir da manifestação natural da condição feminina, em que fundamenta a busca pela ressignificação das relações de gênero, especialmente no que tange ao espaço periférico⁸⁶.

A discriminação racial e de gênero agem juntos. O entendimento acerca destas disparidades importa na melhor compreensão desses limitadores e na conscientização sobre poucas chances de sucesso das mulheres negras. O reconhecimento sobre as barreiras e as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam precisa ser ampliado, a fim de avaliar as condições de inferioridade a que são submetidas as mulheres de cor.

O conceito de “interseccionalidade” foi desenvolvido nos países anglo-saxônicos a partir do legado do movimento *Black Feminism*, desde o início dos anos de 1990, em um contexto interdisciplinar, criado por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras inglesas, canadenses, norte-americanas e alemãs. A categoria da interseccionalidade, Crenshaw (1994) tem como objetivo central as intersecções da raça e de gênero, inclusive aborda parcialmente as questões de classe e sexualidade. Segundo Hirata, “A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas e, portanto, como um instrumento de luta política” (Hirata, 2014, p. 69).

Dessa forma, a interseccionalidade funciona como elo entre as pautas de Direitos humanos, no que diz respeito a questões de gênero e raça, em que reconhece as experiências das mulheres negras e enquadrada separadamente nas categorias da discriminação racial e de gênero. Portanto, a interseccionalidade aborda a pauta que trata sobre diferenças, observadas as particularidades e respeitadas as disparidades entre indivíduos⁸⁷. Para Adilson Moreira a interseccionalidade apresenta um caráter estrutural e político. Segundo ele:

⁸⁶ Charlise Gimenez e Gabrielle Dutra ensinam que o Direito Fraternal trouxe contribuições da metateoria para a ressignificação da constituição do sujeito mulher negra no Brasil a partir do espaço periférico. Nesse sentido, a pesquisa adota uma relação entre gênero, raça e classe, para que seja possível a compreensão da posição social dos corpos das mulheres negras na periferia das sociedades periféricas. Em um segundo momento, busca na metateoria, do Direito Fraternal, suas contribuições em prol da ressignificação do sujeito mulher negra na sociedade periférica brasileira.

⁸⁷ Kimberle Crenshaw. Da mesma forma, quando mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais às sofridas pelas mulheres dominantes, devem ser protegidas, assim quando experimentam discriminações raciais que as brancas frequentemente são experimentam. Esse é o desafio da interseccionalidade.

As ações conjuntas de sistema de opressão são como o racismo e o sexismo, que impede que mulheres negras possam ter as mesmas chances de trabalho que as mulheres brancas. Mulheres brancas e negras sofrem igualmente com as consequências do sexismo, porém, as mulheres brancas compartilham de privilégios decorrentes de serem brancas. As mulheres negras formam uma minoria, dentro de uma minoria por enfrentarem a exclusão a partir de vetores distintos (MOREIRA, 2017. p. 110).

Nessa perspectiva, percebe-se que raça e gênero são obstáculos mútuos de exclusão e, portanto, emerge a necessidade de romper com a forma tradicional de se pensar e, a partir daí “adotar uma abordagem de baixo para cima na nossa coleta de informações. Parar de pensar em termos de categorias, em termos de gênero e de raça, de cima para baixo”. Crenshaw ensina que através do conceito de interseccionalidade tem se a oportunidade de fazer com que todas as políticas e práticas sejam na prática inclusivas e produtivas. Ângela Davis leciona que:

Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras (DAVIS, 2013, p. 24).

Nesse sentido, a interseccionalidade exerce uma função de extrema importância ao identificar problemas sociais, para além das questões de gênero, pois promove interações sociais nas vidas das minorias e suscita respostas interseccionais às injustiças sociais. Pode-se dizer que para além das conquistas do movimento feminista no Brasil, mostra-se necessária a preocupação com a plena cidadania da mulher, para que os corpos femininos tenham verdadeiramente reconhecidos os seus direitos humanos. Para Segato, a desigualdade de gênero reafirma a ausência de reconhecimento jurídico a alguns determinados grupos submetidos a condição de vulnerabilidade:

Em um ambiente totalitário, o valor mais martelado é o nós. O conceito de nós torna-se defensivo, entrincheirado, patriótico, e quem o infrinja é acusado de traição. Nesse tipo de patriotismo, a primeira vítima são os outros interiores da nação, da região, da localidade - sempre as mulheres, os negros, os povos originários, os dissidentes. Esses outros interiores são coagidos para que sacrifiquem, calem e posterguem sua queixa e o argumento de sua diferença em nome da unidade sacralizada e essencializada da coletividade (SEGATO, 2005, p. 281).

Em contrapartida, verifica-se que a desigualdade de riquezas está intimamente ligada as categorias de gênero e raça, em que se entrelaça ao fenômeno da interseccionalidade e promove diferenças que permeiam os sistemas de poder e dominação.

Desse modo, a avaliar os dados da desigualdade social se mostra de suma importância, para que se proponha a avaliação entre famílias e não apenas sobre indivíduos, pois a partir dessa análise, se poderá compreender a real situação dessas famílias, especialmente as chefiadas por mães solas.

Por outro lado, as discussões acerca da interseccionalidade potencializam as diferenças de raça e gênero no cotidiano e na forma racializada, identificando assim, a forma sobre como ela se apresenta e se caracteriza através das diferenças sociais e estruturais. Além disso, a desvalorização do trabalho dos negros e das mulheres se apresenta como outro fator determinante da desigualdade social no Brasil. As justificativas para a discriminação e para a inserção dos negros e mulheres no mercado de trabalho está na suposta “falta de competência” para determinadas funções laborais. As razões pelas quais a população negra e as mulheres são desqualificadas no ambiente de trabalho, apesar de aparentes, não são suficientes para justificar a desigualdade no mercado de trabalho.

A reprodução de uma segmentação ocupacional que desfavorece o cidadão preto e as mulheres, na mesma medida que exclui oportunidades, reforça as diferenças e promove a exclusão social. Entretanto, apesar das mulheres possuírem nível escolar superior ao dos homens em relação ao mercado de trabalho, estas costumam ocupar profissões que são desvalorizadas social e economicamente, tais como: empregadas domésticas, cuidadoras, educadoras de ensino básico etc. Por sua vez, esta situação acarreta em uma maior dificuldade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, bem como, influência nas baixas remunerações e nas poucas oportunidades de ascensão profissionais, aspectos que permanecem ainda na atualidade. O mesmo ocorre em relação a população negra. Nesse contexto, Lélia Gonzales ensina que:

Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem (GONZALEZ, 1984, p. 226).

A partir daí verifica-se que a discriminação racial e de gênero estão profundamente associadas aos fenômenos de exclusão social. Estes fatores estruturantes da desigualdade social são responsáveis pela superposição das diversas formas de vulnerabilidade e de pobreza no país, gerando obstáculos poderosos aos grupos discriminados e impedindo-os de romper com os ciclos de exclusão social.

Contudo, percebe-se que os processos de discriminação racial e de gênero foram naturalizados, a partir de uma violência que transborda as relações sociais. Outrossim, além do fato das mulheres receberem os menores salários e sofrerem com mais com a carga tributária, por conta do baixo rendimento, são elas as maiores vítimas de violência doméstica.

No ano de 2021, o Atlas da Violência elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em parceria com o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) apresenta em seus resultados que as mulheres negras são as mais vitimadas em homicídios no país, sendo 67% das vítimas de homicídio no ano de 2019 eram mulheres pretas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a violência atingiu 29,1 milhões de pessoas no ano de 2019, sendo as principais vítimas as mulheres, jovens e negros. A pesquisa aponta que segundo a PNS, o percentual de mulheres que sofreram violência nos 12 meses anteriores à entrevista é de 19,4% ante 17,0% de homens.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública no ano de 2022 aponta que em relação as mortes intencionais, 70,7% são de mulheres negras, enquanto que apenas 28,6% são de mulheres brancas. O estudo destas mortes indica que há uma possível subnotificação das mulheres negras enquanto vítimas do crime de feminicídio. Tal hipótese teria como justificativa a forma sobre como as autoridades policiais enquadram o homicídio das de mulheres negras, mesmo sendo mortas pela sua condição de mulheres, são incluídas na categoria de homicídio doloso e, não como feminicídio, como ocorre com as mulheres não negras.

A realidade se reflete de maneira clara no que tange a desigualdade em relação a mulher. Os dados apontam que a desvantagem especialmente da mulher negra, que diante de seus semelhantes é excessivamente flagrante, tendo em vista a interseccionalidade de cor e gênero.

Na pesquisa sobre percepções sobre a violência e o assédio contra mulheres no trabalho, realizada pelo Instituto Patrícia Galvão e Locomotiva, em dezembro 2020, aponta que o conceito de gênero se mostra como um dos aspectos que desfavorecem as profissionais mulheres no mercado de trabalho. O estudo revela que 63% da população acredita que profissionais negras têm menos oportunidades do que brancas no mercado de trabalho, de acordo com as 1.500 entrevistas, sendo 1.000 mulheres e 500 homens com mais de 18 anos. Para Herrera, a mulher negra é a que mais sofre com as mazelas da escravidão:

A situação da mulher negra no Brasil de hoje manifesta um prolongamento da sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país (HERRERA, 2017, p. 273).

Contudo, identifica-se que são muitos os desafios para superar a desigualdades de gênero e raça no Brasil. Os abismos sociais enfrentados no país estão entre os maiores do mundo e, portanto, consolidam a disparidade histórica baseada em gênero, raças, etnias e orientação sexual. Por outro lado, pode-se dizer que, o desenvolvimento social somente será possível, na medida em que a efetiva transformação social e tutela aos direitos fundamentais tornarem-se metas comuns a toda a humanidade.

Nessa linha, a ONU, a Organização das Nações Unidas, publicou os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) como uma campanha para promover mudanças positivas no mundo do futuro⁸⁸. Dentre os objetivos destacam-se o ODS 5 que trata especificamente das questões de gênero e tem como meta: “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”, como uma finalidade essencial para o desenvolvimento sustentável global.

Dessa forma, a meta do ODS 5 tem como objetivo principal o reconhecimento da igualdade de gênero e a promoção dos direitos das meninas e das mulheres, a partir do enfrentamento da desigualdade de gênero, como um dos princípios fundamentais do Estado de Direito. Assim, o ODS 5 se apresenta como uma maneira de empoderar todas as mulheres e meninas e promover a igualdade de gênero, e, especialmente atuar sobre causas estruturais de desigualdade:

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos; 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas; 5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais; 5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública; 5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de

⁸⁸ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil.

Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão; 5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais; 5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres; 5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (NAÇÕES UNIDAS, 2022).

Assim, o Objetivo 5 esclarece que, muito embora homens, mulheres, meninos e meninas tenham os mesmos direitos, a realidade se apresenta de forma muito diferente entre esses indivíduos, pois as meninas e mulheres convivem com a desigualdade sempre que comparadas aos meninos e homens. Nesse contexto verifica-se que o OSD 5, além de propor o enfrentamento de gênero, esta meta também trata acerca do empoderamento das meninas e mulheres como pauta central nas estratégias globais de desenvolvimento sustentável.

Por outro lado, vê-se que o Objetivo 5 não diz respeito apenas sobre a igualdade de gênero, para além disso, trata-se de reivindicar o direito constitucional assegurado pela Constituição Federal, em que todas as pessoas, independentemente de seu gênero, são iguais e devem ser respeitadas. Assim, a meta 5 dos ODS reforça o princípio constitucional brasileiro para que todos os cidadãos gozem das mesmas oportunidades, direitos e obrigações em todas as áreas, sendo, portanto, um meio necessário para que se alcancem todas as outras metas de desenvolvimento sustentável.

Contudo, a questão de gênero perpassa por todos os outros 16 Objetivos da Agenda 2030, em que deve ser observado o acesso à saúde, direitos sexuais e reprodutivos, a promoção da educação de qualidade, erradicação da pobreza e da violência contra crianças, adolescentes e mulheres, e a redução da desigualdade.

No entanto, nota-se que na atualidade as perspectivas em relação ao Brasil para alcançar a Agenda 2030 da ONU não são nada positivas. O país apresenta um grande retrocesso social frente a pandemia, situação que distancia ainda mais o alcance dos Objetivos da Agenda 2030 da ONU.

Pode se dizer que de acordo com o VI Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030, a violência de gênero aumentou em meio à crise sanitária. O Brasil falhou em identificar e reprimir as práticas de violência contra meninas e mulheres e meninas, acarretando a sobrecarga do sistema de saúde e uso dos equipamentos públicos.

Desse modo, percebe-se que a meta do ODS 5 está entre os objetivos mais impactados pelo retrocesso social no país. Nesse sentido, cumpre-se destacar o descaso do Poder Público com a população brasileira frente aos índices pós e durante a pandemia. No ano de 2020

crianças cresceram os óbitos maternos em razão do Covid-19 ou em virtude da falta de atendimento no sistema de saúde devido à crise sanitária. De outro lado, houve o aumento do feminicídio das mulheres transgêneras, que aumentou em paralelo com a violência política, sexual e psicológica. No que diz respeito às vítimas da pandemia a grande maioria das mortes eram de mulheres negras, aproximadamente (54%) e, portanto, o país continua retrocedendo no cumprimento da meta.⁸⁹

Nesse contexto, identifica-se ainda, o retrocesso do Poder judiciário, em relação a efetividade e cumprimento da Lei Maria da Penha⁹⁰, vez que as decisões judiciais restringiram o reconhecimento da violência doméstica, independentemente da gravidade dos casos, bem como, desconsideraram muitas ocorrências de violência psicológica vivenciadas nos lares brasileiros.

Além disso, outra causa alarmante de retrocesso na meta 5 dos ODS está ligada a violência contra as mulheres, pois no ano de 2020, pelo menos 4,3 milhões de mulheres (6,3%) foram agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes, ou seja, aproximadamente oito mulheres a cada minuto. Portanto, cerca de 13 milhões de brasileiras (18,6%) experimentaram alguma forma de violência, seja física, seja verbal.

Outro atraso nas metas de desenvolvimento social foram os registros de violência sexual (56.098) que cresceram 3,7%¹⁸, sendo 18.681 contra as crianças. De acordo com os registros de violência sexual, em 73,7% dos casos a vítima era vulnerável e em 60,6% tinha até 13 anos. Desse modo, verifica-se que a exploração sexual de mulheres e meninas cresceu de forma alarmante. No caso das meninas, as denúncias de pornografia infantil aumentaram 33,45%²³, porém o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), na gestão pública frente a pandemia, não apresenta soluções eficazes aos dados alarmantes da violência infantil. Por outro lado, para o Plano Nacional iniciado pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes, possui como princípio estratégico a educação para prevenção e fortalecimento da autodefesa infanto-juvenil, mecanismo esse que vem sendo combatido pelo Ministério competente atual. Desta forma, a meta se mantém estagnada.

⁸⁹ Em um contexto de múltiplas violações de direitos e violências ignoradas que atingem níveis cada vez mais cruéis, os retrocessos seguem marcando este ODS. A violência de gênero cresceu em meio à crise sanitária, que sobrecarregou ou limitou o uso dos equipamentos públicos, que já falhavam em identificar e inibir práticas violentas contra mulheres e meninas. O Painel ODS Brasil não disponibiliza dados atualizados de nenhuma das metas do ODS 5, com as informações mais recentes sendo de 2019.

⁹⁰ De acordo com o Relatório Luz VI da Agenda 2030, ao menos 4,3 milhões de mulheres (6,3%) foram agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes¹⁴ – oito a cada minuto¹⁵. Cerca de 13 milhões de brasileiras (18,6%) experimentaram o tipo de violência¹⁶ mais comum: a ofensa verbal. As violências contra mulheres negras¹⁷ e indígenas também cresceram no período.

Destaca-se ainda, que a ausência de dados acerca das uniões informais dificulta a elaboração de políticas públicas para prevenir os “casamentos infantis”. De outro lado, o empobrecimento das famílias continua incidindo diretamente na geração de condições propícias para o fenômeno.

Mais um ponto que justifica o retrocesso da meta 5 da ONU pode ser identificado através do levantamento do PNAD de 2020, em 2019, pois de acordo com o estudo as mulheres gastavam 21,4 horas semanais aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, enquanto os homens dedicavam apenas 11 horas a estas atividades. Outro ponto relevante está nas ofertas de emprego ofertado pelas empresas brasileiras, pois menos de 10% contam com licença paternidade estendida e, na sua grande maioria não existem dados suficientes sobre implementação de licenças parentais. A pesquisa aponta ainda, que 52% das mulheres negras tiveram aumento da responsabilidade no cuidado da casa durante a pandemia, já entre mulheres que vivem no campo rural esse percentual alcança 62%.

Contudo, percebe-se que a situação piora com a falta de investimento progressivo e a má execução nos orçamentos de políticas públicas em prol das mulheres. Nota-se, portanto, que o orçamento para enfrentamento à violência de gênero em 2022 é o mais baixo de todo o governo, situação que impede o progresso e o desenvolvimento dos objetivos da meta 5 e, sobretudo, condenam a sua permanência ao status de insuficiência.⁹¹

Entretanto, a equidade entre homens e mulheres não pode ser uma utopia, mas sim um compromisso do mundo, em que só será possível alcançar a plena efetividade, na medida em que resultar em benefícios iguais a todos os cidadãos, independente de gênero, raça ou etnia.

Considerações finais

Pode-se dizer que o Brasil está entre os países que mais se distanciam da Agenda 2030, de acordo com a V edição do Relatório Luz da Sociedade Civil. Os estudos apontam que a dificuldade no acesso a estatísticas governamentais atualizadas causou grandes impactos na elaboração e no levantamento dos dados do Relatório Luz no ano de 2021.

Diante das informações trazidas no Relatório Luz do ano de 2021, constata-se que o Brasil diminuiu investimentos nas áreas sociais, situação contrária ao que fizeram os outros

⁹¹ A situação piora pelo desinvestimento progressivo e a má execução nos orçamentos de políticas para mulheres (gráfico 4). O orçamento para enfrentamento à violência de gênero em 2022 é o mais baixo de todo o governo: R\$ 13,7 milhões, tornando o progresso da meta insuficiente.

países durante a pandemia. Tal redução gerou menos recursos para saúde, educação, proteção social, ciência e tecnologia, igualdade de gênero e racial e meio ambiente.

Nota-se ainda, que diante dos reflexos negativos trazidos pela pandemia, a meta dos objetivos da agenda até o ano de 2030 se torna ainda mais distante para alcançar. Por outro lado, percebe-se que para atingir a efetiva igualdade de gênero e raças, requer-se um esforço em conjunto da sociedade a nível global.

Assim, o desenvolvimento sustentável de uma nação estruturalmente racista e preconceituosa se mostra como um desejo inalcançável, na medida em que não são respeitadas as particularidades de cada indivíduo, por sua raça, etnia, gênero e opção sexual, dentre outros. No entanto, a conscientização por um futuro melhor e mais saudável deve buscar projeções de futuro, a fim de que tenhamos uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva, com verdadeira qualidade de vida para as futuras gerações.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

ANTRA. **Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra-2022-web.pdf>. Acessado em: 12 de outubro de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 12 de outubro de 2022.

BRASIL. Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica. **Atlas da Violência 2021 - Principais resultados**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/213/atlas-da-violencia-2021-principais-resultados>. Acessado em: 12 de outubro de 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acessado em: 15 de outubro de 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. Plataforma Gueto, 2013. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/lhiqk1u5uoe8d7d/Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf?dl=0>. Acessado em: 07 de outubro de 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário de Segurança Pública**. 2022. Disponível em: [www/http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/10-anuario-2022-feminicidios-caem-mas-outras-formas-de-violencia-contra-meninas-e-mulheres-crescem-em-2021.pdf](http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/10-anuario-2022-feminicidios-caem-mas-outras-formas-de-violencia-contra-meninas-e-mulheres-crescem-em-2021.pdf). Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet; DUTRA, Gabrielle Scola. Gênero, Violência e Periferia: A Ressignificação da Constituição do Sujeito da Mulher Negra no Brasil como Expressão da Metateoria do Direito Fraternal em um Mundo de Cidadãs. **Revista Jurídica Cesumar**. DOI: 10.17765/2176-9184.2021v21n2p327-344. Mestrado, v. 21, n. 2, p. 327-344, maio/agosto 2021 - e-ISSN 2176-9184.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **V Relatório Luz da Sociedade Civil Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável Brasil**. Brasília: GT Agenda 2030, 2021. Disponível em: <https://actionaid.org.br/publicacoes/v-relatorio-luz-da-sociedade-civil-sobre-agenda-2030/>. Acessado em: 16 de julho de 2022.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **VI Relatório Luz da Sociedade Civil Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável Brasil**. Brasília: GT Agenda 2030, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2022/06/rl_2022-completoweb-30_06_01.pdf. Acessado em: 14 de outubro de 2022.

HERRERA, Yeisa Sarduy. O problema racial se resolverá quando se destruírem a negrura do negro e a branquidão do branco: entrevista com o antropólogo Pablo Rodríguez Ruiz. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 273, jan./abr. 2017.

HIRATA, Helena. (2014). **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo Social, 26(1), 61-73. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 15 de outubro de 2022.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Violência Contra as Mulheres em Dados**. Insegurança alimentar impacta mais as mulheres. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/inseguranca-alimentar-impacta-mais-as-mulheres/>. Acessado em: 12 de outubro de 2022.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Violência Contra as Mulheres em Dados**. 63% da População Acredita que Profissionais Negras Têm Menos Oportunidades do que Brancas no Mercado de Trabalho. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/63-da-populacao-acredita-que-profissionais-negras-tem-menos-oportunidades-do-que-brancas-no-mercado-de-trabalho/>. Acessado em: 12 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Violência atingiu 29,1 milhões de pessoas em 2019; mulheres, jovens e negros são as principais vítimas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30658-violencia-atingiu-29-1-milhoes-de-pessoas-em-2019-mulheres-jovens-e-negros-sao-as-principais-vitimas>. Acessado em: 10 de janeiro de 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Brasil. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acessado em: 14 de outubro de 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivo 5. **Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.** Brasil. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acessado em: 14 de outubro de 2022.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação.** Belo Horizonte: Letramento/Casa do Direito/Justificando, 2017.

SEGATO, Rita Laura. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. *In: Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 265-285, maio/ago. 2005. p. 281. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X200500020004/7818>. Acessado em: 12 de outubro de 2022.

OS MOVIMENTOS DE MULHERES NEGRAS: UMA *GIRA*⁹² EPISTÊMICA PARA O SERVIÇO SOCIAL

Priscila Lemos Lira⁹³

Resumo: O presente estudo apresenta reflexões suscitadas ao longo da pesquisa “Movimentos de Mulheres Negras e o Serviço Social”⁹². Demonstramos a contribuição invisibilizada das lutas das mulheres negras para a construção da sociedade brasileira, sendo essas o maior segmento populacional do país, entretanto compõem a base da pirâmide social e econômica, nos piores indicadores sociais e de acesso às políticas públicas. Desse modo, são a maioria da população atendida pelas políticas sociais e conseqüentemente nos espaços sócio-ocupacionais das/os assistentes sociais, portanto a apropriação do histórico de resistência dessas mulheres se apresenta fundamental para essa profissão.

Palavras-chaves: Feminismo Negro; Movimentos de Mulheres Negras; Gira Epistêmica

Enegrecendo a pauta feminista: debates e tensões

A história de lutas das mulheres é anterior ao que compreendemos atualmente como *ondas feministas*. As mulheres sempre lutaram pela proteção de suas vidas; pelo direito de exercerem determinadas culturas, rituais e crenças; pelo direito à instrução e por maior participação social e política na sociedade. Quanto as mulheres negras suas lutas são seculares e transatlânticas, remontam o território africano quando organizavam a resistência contra o sequestro colonial no início do século XVI.

No Brasil, no século XVII, estiveram envolvidas em inúmeras lutas que almejavam alterações das estruturas de poder existentes. Eram lutas que combatiam a violência do patriarcado e a violência racista. Porém, não as encontramos nas páginas da literatura do feminismo hegemônico, que nos apresentam as lutas das mulheres como “ondas feministas”.

A este respeito, Dandara de Palmares é um exemplo, pois, embora existam pouquíssimas informações sobre sua ascendência africana ou sobre o local de seu nascimento, ela é reconhecida como liderança do primeiro Estado Livre das Américas: o Quilombo dos Palmares (Gonzalez, 2018), que vigorou em pleno regime escravagista, por mais de 100 anos, acolhendo mais de 20 mil negras e negros fugitivos.

⁹² *Gira: s.m.*: é o nome dado à sessão Umbandista. Umbundo: dançar, bailar, lugar de dança. Bundo: meio, método, processo (LOPES, 2012, p.125).

⁹³ Doutoranda na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestra em Serviço Social e Políticas Sociais pela UNIFESP/Baixada Santista (2019). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6264392398557784>. E-mail: pri.lira@estudante.ufjf.br

Zeferina, Aqualtune, Tereza de Benguela, Maria Filipa de Oliveira, dentre outras guerreiras quilombolas, também são referências de mulheres que lutavam por liberdade. As ondas feministas também ignoram suas histórias e lutas. E apagaram igualmente outras que contribuíram nas lutas por liberdade de homens e mulheres.

Desse modo, se consideramos “a mulher negra como sujeito histórico e político fundamental nas ações de resistência contra a escravização” e que essas “mulheres permanecem, em sua maioria, silenciadas pela narrativa dominante branca”, qual seria o impedimento para a produção sobre as “vozes de resistência no Brasil colonial e o protagonismo de mulheres negras” (Cisne, 2022, p.191), referenciaríamos mulheres negras brasileiras, sobretudo mulheres negras na categoria profissional do Serviço Social.

A literatura feminista das *ondas* continua a ignorar, por exemplo, a força e a ousadia de Esperança Garcia, mulher negra escravizada que denunciou os maus tratos a que era cotidianamente submetida. Ela não obteve, até o momento, relevância para a literatura feminista.

Angela Davis (2016), filósofa estadunidense, ressalta que as mulheres negras tiveram um papel fundamental na luta contra a escravidão. No Brasil, como representante feminina de grande liderança, encontra-se Luíza Mahin, de origem africana Nagô, quituteira de tabuleiro, que utilizava a profissão para fazer trocas de mensagens em árabe para articulação de insurreições como a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837-1838).

Já no estado do Maranhão outra valorosa representante na luta por liberdade, desta vez no campo literário de modo pioneiro, Maria Firmina dos Reis (1822-1917), ousada no que tange seu trabalho literário, foi pioneira em várias frentes. *Úrsula* (1859), é considerado o primeiro romance brasileiro publicado por uma mulher e é também o primeiro romance brasileiro escrito por autor/a afrodescendente.

A principal característica da “primeira onda feminista” foi construída em torno do sufrágio feminino, o direito da mulher ao voto, porém mulheres negras derrubaram barreiras de gênero, classe, raça/etnia e foram eleitas para diferentes espaços legislativos pelo Brasil, tendo suas trajetórias são invisibilizadas e violentadas, de Antonieta de Barros (1901-1952) à Marielle Franco (1979-2018), entre outras⁹⁴.

Todavia, ao final do que é considerada a segunda onda feminista, entre as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, um período de suma importância para o avanço das lutas das mulheres

⁹⁴ Demais referências históricas de mulheres negras no parlamento ver (LIRA, 2019, p.44).

negras em decorrência das condições políticas nos cenários nacional e internacional, quando identificaram a necessidade de se organizarem como um movimento autônomo⁹⁵, mas anteriormente estiveram organizadas em diferentes movimentos e formas associativas, como em quilombos, comunidades, irmandades religiosas, religiões de matriz africana, associações de bairros, movimentos de favelas, saúde, estudantis, feministas, negros, sindicatos, partidos políticos, culturais e etc., (MOREIRA, 2006).

Seria simplista e superficial, como escreve Lady Christina de Almeida (2014), caracterizar que o motivo do surgimento do movimento de mulheres negras se deu apenas pelo fato destas não encontrarem espaço no movimento negro e no feminista⁹⁶.

Se você olhar a história das mulheres negras, você vai descobrir que elas sempre se organizaram. Na África você vai encontrar organizações de mulheres negras e quando as mulheres começam a chegar ao Brasil, como escravas, começam a chegar as organizações.(...) Então, o que nos leva à organização na década de 1990 é essa própria história. Apesar de nas literaturas recentes você ouvir e ler que o Movimento de Mulheres Negras se organiza pela falta de espaço entre os negros e entre as mulheres parece que somos um movimento de mulheres que foi levado a isso pela impossibilidade política dos outros movimentos, essa é a primeira leitura que se faz. Mas, na verdade,(...) já havia uma certeza de que a posição de uma mulher negra tem de ocupar em uma organização política não é uma posição subsidiária. Isso não é porque as mulheres negras das décadas de 1970 e 1980 acordaram, e disseram: Eu quero ser protagonista! Mas é por que existe uma cultura que foi mantida, e eu acredito que não é o ressentimento em relação a um movimento misto ou um movimento feminista, é porque a gente faz organização desde sempre (ALMEIDA, 2014, p. 108-109).

Trata-se reconhecidamente de um debate polêmico. A este respeito, Joselina da Silva (2014), por exemplo, faz um contraponto destacando que a ausência de discussão política e compromisso de luta contra o racismo no interior do Movimento Feminista, de um lado, e a falta de uma abordagem de gênero dentro do Movimento Negro, teriam dado lugar ao surgimento do Movimento de Mulheres Negras. Nesta perspectiva, as mulheres negras se organizavam no interior de outros movimentos sociais, ainda que suas pautas estivessem secundarizadas. O acúmulo da discussão no meio desses dois principais movimentos sociais teria levado as mulheres negras a gestarem sua organização de forma autônoma.

⁹⁵ As mulheres negras sempre estiveram organizadas e, enquanto tais, denunciaram situações de violências que as afligiam ao longo da história. Destacam-se, dentre outras, a primeira Associação de Empregadas Domésticas no Brasil (1936), criada por Laudelina de Campos; o Conselho Nacional de Mulheres Negras e o Congresso Nacional de Mulheres Negras, ambos datados de 1950 e ligados ao Teatro Experimental do Negro. Como escreveu Joselina da Silva, “já éramos mulheres e negras, do ponto de vista argumentativo e da construção identitária” (2014, p. 36).

⁹⁶ Entrevista com a intelectual/ativista Ana (nome fictício), do Rio de Janeiro, fundadora e coordenadora da Organização Criola (ALMEIDA, 2014).

Núbia Moreira (2018) identifica o final da década de 1970 como o momento em que ocorrem os primeiros embates no movimento feminista e no movimento negro. As mulheres negras estavam lá “criando caso”, isto é, problematizando o fato de que havia uma ausência de debate em torno do sexismo dentro do movimento negro e um distanciamento sobre as questões étnico-raciais e classe social no movimento feminista (BAIRROS, 2006). O machismo, o sexismo, o silenciamento ou até mesmo a invisibilidade das mulheres negras dentro do Movimento Negro, culminava em um papel secundarizado, tarefeiro, apartado das instâncias decisórias e de poder do movimento, pois, para o homem negro, em uma sociedade atravessada pelo racismo, esse espaço significava um dos poucos momentos para o seu protagonismo, ou seja, não seria viável dividi-lo com as mulheres negras (LEMOS, 1997). A autora completa:

quem tem informação tem poder. Esse poder, porém, era de propriedade dos homens do Movimento Negro e não das “xeretas”, como eram classificadas as mulheres negras que queriam participar ativamente da discussão política e não apenas passivamente, confeccionando cartazes, recepcionando, fazendo comida e desempenhando tantas outras tarefas conferidas à mulher como atividades “naturais” (LEMOS, 1997, p. 54).

As mulheres negras tinham a convicção da necessidade de organizar-se em separado, considerando as experiências da organização no Movimento Negro e no Movimento Feminista. Em ambos, as discussões sobre suas especificidades foram secundarizadas ou desconsideradas (BAIRROS, 2008). Portanto, é necessário pontuar a importância do protagonismo dessas mulheres, no apontamento para que as questões de gênero, raça e classe fossem incorporadas no debate desses movimentos. Tratava-se de uma “tomada do microfone” e, como dizia Lélia Gonzalez, “o lixo vai falar, e numa boa” (GONZALEZ, 2018, p. 193).

Neste período, de acordo com Ribeiro (1995), se ampliam as discussões sobre as “especificidades” das mulheres em diversos setores da sociedade, como sindicatos, associações de moradores, conselhos etc. Ressalte-se a participação nas Comunidades Eclesiais de Base, na organização de mulheres ligadas à igreja católica ou como moradoras das regiões periféricas. O debate político, intelectual ou ativista girava em torno do “universo” da mulher e, naquela conjuntura, não cabia a discussão sobre a racialidade na sociedade brasileira e, ainda menos, a abordagem da interseccionalidade⁹⁷ entre raça-etnia e

⁹⁷ Para Kimberle Crenshaw (2002, p.177), a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

gênero, que, aliás, ocupava espaço ínfimo na agenda feminista (SILVA, 2014).

Segundo Moreira (2018), o marco histórico das organizações de mulheres negras, definido como feminismo negro nas décadas de 1970 e 1980, é fruto da intersecção entre movimento feminista e movimento negro para mobilização política em torno das exigências e demandas das mulheres negras. Em virtude do cenário internacional em relação ao reconhecimento aos Direitos das Mulheres, a I Conferência da Mulher foi organizada em 1975, no México. Na ocasião, foi aprovado um plano de ação que apontava as diretrizes aos países para os dez anos seguintes, período consagrado como Década das Nações Unidas para a Mulher (1975-1985), culminando, em 1979, na Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.

Implicadas com a proximidade do processo de redemocratização do país e já envolvidas com os movimentos negros e os movimentos feministas, as mulheres negras se articulam em torno da organização do I Encontro Nacional Feminista, que ocorreria na cidade de Fortaleza no Ceará, em 1979, que marca o início de um ciclo de Encontros Nacionais Feministas (ENF) realizados durante as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência (SBPC)⁹⁸ entre os anos de 1979 e 1985⁹⁹.

Outro marco das tensões das mulheres negras com os movimentos feministas ocorreu em 1983, com a constituição do Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de São Paulo (CECF). Somente em 1984, Thereza Santos e Vera Lúcia Freitas Saraiva, duas intelectuais e militantes negras, tornaram-se conselheiras (uma como titular e outra como suplente). Esta entrada das mulheres negras no CECF representa, sem dúvidas, um grande passo, mas ainda assim muito pouco para o universo de 32 delegadas. Vale enfatizar “que foi preciso efetuar várias críticas, questionamentos, queixas e exercer forte pressão durante quase um ano inteiro para que as mulheres negras pudessem se inserir nesse espaço governamental” (SILVA; WOLFF, 2019, p. 14).

Posteriormente, em 1985, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), que a partir de 1987 foi coordenado por Sueli Carneiro, reconhecida filósofa, intelectual e ativista negra. Esse órgão empreendeu ações no âmbito do combate à discriminação racial com o Programa Nacional da Mulher Negra.

⁹⁸ Embora estes encontros tenham sido intitulados como “Encontros Nacionais Feministas”, se tratava de encontros de mulheres, pois reuniam determinados segmentos do movimento feminista.

⁹⁹ A partir de 1986, o ENF passou a ser realizado fora da SBPC com formato mais diversificado e com maior pluralidade das participantes.

Todavia, foi a partir do III Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, realizado na cidade de Bertioga, no litoral paulista, em 1985, que as mulheres negras começaram a organizar os primeiros Coletivos de Mulheres Negras, concomitantemente, visando articularem-se para a realização dos primeiros Encontros Estaduais de Mulheres Negras. Ribeiro (1995) e Moreira (2006) identificam que a partir deste encontro foi consolidado, de fato, um discurso feminista entre as mulheres negras, o que resultou no estranhamento do discurso do feminismo hegemônico. A relação racismo e feminismo foi uma das temáticas abordadas e os depoimentos das participantes evidenciam “que a dificuldade de tratamento da realidade vivida pelas mulheres negras é um traço comum” (RIBEIRO, 1995, p. 449).

Faltava a compreensão de que “uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista” (BAIRROS, 1995, p. 461). Dificuldade que resultava da falta de uma prática de trabalho conjunto entre feministas brancas e negras no Brasil. O III Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, não sem tensões, será responsável por construir essa ponte. Ali se explicitaram diversas questões, tais como: “quem é ou não feminista, que cara tem ou deveria ter o movimento feminista brasileira, as possibilidades de aliança e rumos do movimento feminista” (RIBEIRO, 1995, p. 449).

O momento da virada veio em 1987, quando houve na cidade de Garanhuns/PE o IX Encontro Nacional Feminista, que foi palco de críticas e pressões acerca da ausência das mulheres negras nas mesas de debates e da falta da discussão étnico-racial. Havia também uma cisão de classe social que separava as feministas brancas de classe média das feministas negras de perfil periférico (suburbano e favelado), como revela a feminista negra Sandra Bello em entrevista a Joselina da Silva (2014, p. 21), “vinte anos depois: já não aceitavam que as feministas brancas definissem uma cota de participação para as mulheres negras; não aceitavam o eurocentrismo feminista; não aceitavam as teses distanciadas da maioria das mulheres”.

A participação das mulheres negras aumentou no X Encontro Nacional Feminista, realizado novamente em Bertioga em 1989, contando com a participação de 200 mulheres negras, as mulheres negras participaram de discussões com diversas temáticas e realizaram grupos de trabalho para debaterem a organização das mulheres negras e o feminismo.

Dois anos mais tarde, aconteceria o XI Encontro Nacional Feminista, em 1991, na cidade de Caldas Novas-GO. Os debates desse encontro foram centrais para a compreensão da discussão étnico-racial e classe social por outra parcela das participantes não-negras. Matilde Ribeiro enfatiza que conhecer “de perto a realidade das mulheres negras, a insegurança em que vivem devido à discriminação racial e ao mesmo tempo vê-las felizes apesar dos medos e da solidão, foi uma referência muito importante” (1995, p. 449). Porém, o movimento feminista hegemônico, de um modo geral, apresentou resistência em lidar com a diversidade do “ser mulher”, considerando questões étnico-raciais, cultural, regional, faixa etária, classe social, orientação sexual etc.

Sobre cisões e adesões: os Encontros de Mulheres Negras

A efervescência política dos anos 1980 é lembrada pela campanha das Diretas Já, pela Constituinte de 1985, pela construção da redação dos textos da Constituição Federal de 1988, pelas eleições livres, em 1989, para eleger quem ocuparia a Presidência da República após 21 longos anos de ditadura militar. De fato, foram muitos acontecimentos políticos.

O período também foi palco do centenário da Abolição da Escravatura. Para os movimentos negros, nada havia a ser comemorado. Ao contrário, aquele era o momento de organizar uma contra narrativa, pois após 100 anos da libertação do povo negro, ainda era preciso enfrentar as consequências do racismo no cotidiano, denunciar o mito da democracia racial e lutar pelas necessidades da população negra para a conquista de uma autonomia de fato.

Foi nessa ebulição de acontecimentos na política brasileira que as mulheres negras, sobretudo as envolvidas nos demais movimentos sociais, encontraram fôlego para a organização do I Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN), realizado entre os dias 02 e 04 de dezembro de 1988, em Valença (RJ). O Encontro foi o desdobramento das experiências das mulheres com o movimento feminista, com o movimento negro e também, foi fruto de intensas organizações de seminários de sensibilização, de reuniões e de Encontros Estaduais de Mulheres Negras, dos quais foram indicadas as representantes de seus respectivos estados. O Encontro surgiu do reconhecimento da necessidade de organização e da compreensão de ser mulher negra na sociedade brasileira, como se lê em seu *Boletim*:

nós Mulheres Negras somos cidadãs, crianças e trabalhadoras e estamos tendo nossos direitos usurpados por este Modelo Econômico que já tem muito e exclui todos aqueles que realmente produzem a riqueza deste país, alugando nossa força de trabalho em troca de um salário que nos nega os direitos básicos de cidadãos. Todas

nós, Mulheres Negras, devemos entender que somos fundamentais nesse processo de transformação reivindicando uma sociedade justa e igualitária onde todas as formas de discriminação sejam erradicadas. (I Encontro Nacional de Mulheres Negras, 1988, p.1).

Por serem responsabilizadas por provocar cisões no movimento feminista hegemônico como no Movimento Negro, as mulheres negras colocaram já no I Boletim do ENMN sua concepção acerca da necessidade de sua organização autônoma:

Gostaríamos de deixar claro que não é nossa intenção provocar um ‘racha’ nos movimentos sociais como alguns nos acusam. Nosso objetivo é que nós, mulheres negras, comecemos a criar nossos próprios referenciais, deixando de olhar o mundo pela ótica do homem, tanto o negro quanto o branco, ou da mulher branca. O sentido da expressão ‘criar nossos próprios referenciais’ é que queremos estar lado a lado com as(os) nossas(os) companheiras(os) na luta pela transformação social, queremos nos tornar porta-vozes de nossas próprias ideias e necessidades. Enfim, queremos uma posição de igualdade nessa luta (BOLETIM INFORMATIVO I, 1988, p. 2).

De um modo geral, o I Encontro Nacional de Mulheres Negras cumpriu um papel de extrema importância na pauta de reivindicações dos movimentos sociais, não somente para as mulheres negras, considerando sua inédita abordagem, protagonismo, abrangência e no apontamento da urgência de um olhar plural para a recente reconstrução democrática do país. Joselina da Silva (2014, p. 28) afirma que “o I ENMN era uma oportunidade coletiva e política de recolocar as questões de gênero e de raça no cenário crítico nacional”. O Encontro abriu caminho para a criação de outros grupos, núcleos e fóruns estaduais de mulheres negras, ou seja, as mulheres negras continuaram organizadas.

Em 1991 foi realizado o II Encontro Nacional de Mulheres Negras, na cidade de Salvador-Bahia, com o tema central: Organização, Estratégias e Perspectivas. Estiveram presentes 430 mulheres de 17 Estados brasileiros. Segundo Matilde Ribeiro (1995), painéis, oficinas, plenárias e mesas abordaram o Histórico e a Avaliação do Movimento de Mulheres Negras; discutiram o tema Mulher Negra e o Poder; debateram a relação entre Mulheres Negras e a Procriação; analisaram os casos de Extermínio de Crianças e Adolescentes; refletiram por que Mulher Negra?

Este Encontro permitiu o aprofundamento de discussões iniciadas no I ENMN e a avaliação dos trabalhos. Mais uma vez os debates foram intensos demonstrando as diversas concepções políticas como consta no relatório final. A nossa sociedade é plural, racista e machista. Todas nós somos frutos desta estrutura social e educacional que nos conduz a práticas e ações às vezes determinadas por nossa formação. A organização de mulheres negras não está isenta destas interferências. Por isso, não constituímos um grupo unitário tanto a nível de concepção política quanto de metodologias de trabalho (RIBEIRO, 1995, p.452).

No cenário internacional, a agenda de mobilização em torno das pautas sobre os direitos das mulheres, sobretudo com a especificidade da mulher negra, emergiu de forma organizada em diversos países, o movimento de mulheres negras brasileiras estava presente e acompanharam essas atividades, como em 1992 no I Encontro Latino Americano e do Caribe de Mulheres Negras, na República Dominicana, que instituiu o dia 25 de Julho como Dia Internacional da Mulher Afro-Caribenha e Afro-Latina Americana.

Ao longo da década de 1990 os Movimentos de Mulheres Negras compreendeu que a intervenção, via organismos internacionais, poderia ser uma estratégia para lançar luz a questões que estavam sendo debatidas de maneira local, mas que se alinhavam ao debate internacional sobre as opressões que interseccionavam gênero, raça-etnia e classe. Envolveram-se fortemente nas discussões das Conferências Mundiais da ONU, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995). A intervenção das Mulheres Negras nesses espaços contribuiu de forma decisiva para ampliar e fortalecer a abordagem e a discussão da questão racial em âmbito internacional (RIBEIRO, 1995).

De lá para cá, dentre tantas atividades nacionais e internacionais em que as mulheres negras brasileiras estiveram presentes articulando a denúncia sobre o racismo e o sexismo, estabelecendo parcerias, trocas de experiências e proposituras, destacam-se: I Seminário Nacional de Mulheres Negras (1993); a I Marcha Nacional Contra o Racismo e pela Vida (1995); III Encontro Nacional de Mulheres Negras (2001); III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban/África do Sul; Seminário Nacional de Saúde da População Negra (2004); I Seminário Nacional de Negras e Negros LGBT (2012); I Encontro Nacional de Mulheres Quilombolas (2014); Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver (2015); Encontro Nacional de Mulheres Negras, 30 anos: Contra o Racismo e a Violência e Pelo Bem Viver – Mulheres Negras Movem o Mundo (2018).

A década de 1990 apresentou uma especificidade para os movimentos sociais de maneira geral no Brasil, pois foi um período de avanços neoliberais com uma perceptível onda de “onguização” de determinados setores sociais, como resposta à crescente demanda por parcerias, por financiamento de projetos, de subsídios para que as militantes pudessem se organizar, se profissionalizar, realizar formações com outras mulheres etc. Tais ações que demandaram recursos deram outro caráter a essas organizações. Por outro lado, alguns setores do movimento colocavam ressalvas a essa nova forma de organização. Consideravam que fortalecer financeiramente poderia impedir a tarefa do “movimento enquanto tal, porque o

movimento quer fazer revolução. Ninguém financia a revolução!”¹⁰⁰(MOREIRA, 2018, p. 117). Rosane Borges (2009), a respeito da importância dessas instituições de mulheres negras, como o Geledés, apresenta a seguinte observação,

Geledés é a concretização das reflexões e propostas formuladas ao longo de duas décadas pelo conjunto das mulheres negras brasileiras, para transpor as dificuldades relacionadas à demarcação de um lugar próprio, sem se tornar, no entanto, emulo do movimento feminista, tampouco do movimento negro. Ao contrário. Toda essa engenharia política visando construir um agente político autônomo, que fosse ao mesmo tempo partícipe das lutas coletivas de mulheres e negros, impulsionou a existência da organização, tornando decisivas essas duas vertentes (do racismo e do sexismo) para emergência de outra (BORGES, 2009, p. 76).

Como parte do processo preparatório para III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001) foi realizado o III Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Belo Horizonte(MG), entre os dias 26 e 29 de Julho de 2001. O Encontro teve como objetivo a organização das mulheres negras no 3º milênio para o combate ao racismo e à discriminação de gênero.

O ano de 2001 foi agitado em torno das atividades para a agenda dos movimentos negros e de mulheres negras para articular a participação em atividades nacionais e internacionais que pautavam a questão racial. Contudo, havia uma sobrecarga ainda maior para as militantes negras, considerando que concomitantemente estava em curso a preparação para o III Encontro Nacional de Mulheres Negras (MG) e a preparação da delegação brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo.

A criação da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB)¹⁰¹, fortaleceu os movimentos de mulheres negras, no sentido de viabilizar uma mobilização nacional para uma maior participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001). Para Sueli Carneiro (2002), em “A Batalha de Durban”,

A III Conferência constituiu um momento especial do crescente protagonismo das mulheres negras no combate ao racismo e à discriminação racial, tanto no plano nacional como no internacional. Entre as diferentes iniciativas desenvolvidas, destaca-se a Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras Pró Durban, composta por mais de uma dezena de organizações de mulheres negras do país e coordenada pelo Criola, organização de mulheres negras do Rio de Janeiro, pelo Geledés/ Instituto da Mulher, de São Paulo, e pelo Maria Mulher, do Rio Grande do Sul (CARNEIRO, 2002, p. 210).

¹⁰⁰ Entrevista de liderança do Rio de Janeiro (MOREIRA, 2018).

¹⁰¹ Atualmente conhecida como Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) - congrega organizações de mulheres negras em todo o território nacional. Criada em 2000, a rede tornou-se uma das atuais referências para o movimento.

A adoção dessa estratégia foi assertiva na medida em que o Brasil foi o país com a maior delegação de Durban e se sobressaiu na defesa de seus posicionamentos, “concorrendo decisivamente para a aprovação dos parágrafos relativos aos afrodescendentes, as mulheres ofereceram contribuições originais que sensibilizaram várias delegações de países da América Latina” (CARNEIRO, 2002, p. 211), embora houvesse um clima de permanente tensão de que países colonialistas como Estados Unidos e países da Europa abandonassem a Conferência, não garantindo o consenso, pois se posicionavam contrários ao reconhecimento pela ONU da escravidão como um crime de lesa humanidade, acarretando assim a possibilidade de medidas de ações afirmativas à população descendentes dos escravizados, como medidas indenizatórias.

Para a autora, ainda que em meio a toda essa problemática de tentativa para que países historicamente colonialistas reconhecessem as atrocidades cometidas contra escravizados, afrodescendentes e países africanos colonizados, a aprovação da Declaração e do Plano de Ação da Conferência, foi uma vitória, “dada a intensidade dos conflitos e disputas ali presentes, havendo sim motivos a serem comemorados pelos afrodescendentes das Américas e afro-brasileiros em particular” (CARNEIRO, 2002, p. 213).

Marcha das Mulheres Negras 2015

A “Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem-viver” aconteceu em 18 de novembro de 2015 e congregou cerca de 30 a 50 mil mulheres negras de todas as regiões do Brasil. Tratou-se, portanto, de mais um marco da organização autônoma de mulheres negras, evidenciando sua expressiva abrangência em nível nacional e o fortalecimento como sujeito político desse movimento social.

Duas concepções presentes no título e na proposta da Marcha merecem atenção. A primeira diz respeito à ênfase à violência. Embora não houvesse dúvidas de que o racismo é uma violência, “o termo foi incorporado para ressaltar a impunidade na matança de negros, sobretudo da juventude, pela mão da polícia; pelo sistema de saúde (assassinatos de mulheres negras vêm sendo praticados principalmente quando grávidas e idosas); e, ainda, porque o feminicídio tem atingido mais as negras” (BENTES, 2015, p. 9). Com relação ao “Bem Viver”, foi adotado pela Marcha em contraposição ao modelo colonialista, capitalista e neoliberal.

O modo de viver ancestral, por sua vez, baseado no Bem Viver, pressupõe romper com a lógica capitalista e buscar apoio em outro modelo econômico e de democracia onde a natureza seja o centro, repensando com óticas das lutas feministas e antirracistas, em que as pessoas possam desenvolver sua potencialidade plenamente, livre de qualquer forma de discriminação, violência, negligência ou opressão. O que pressupõe pensar também na *Amefricanidade* dessas mulheres (negras e indígenas).

Para Lélia Gonzalez (2018), essa categoria de análise, em que o racismo subordina indígenas e negras, tem origem em uma visão deturpada de latinidade, que legitima a inferiorização de determinados sujeitos, em que a origem de sua cultura e história não têm a Europa como principal modelo.

A marcha reivindicava o direito à vida, à liberdade, ao respeito, à justiça, à memória das que não sobreviveram e pelas vidas das sobreviventes. Seguindo os eixos principais da Carta das Mulheres Negras (2015), as mulheres estavam em marcha, pelo Direito à Vida e à Liberdade, Promoção da Igualdade Racial, Direito ao Trabalho, ao Emprego e à Proteção das Trabalhadoras Negras em Todas as Atividades, Direito à Terra, Território e Moradia/Direito à Cidade, Justiça Ambiental, Defesa dos Bens Comuns e a Não Mercantilização da Vida, Direito à Seguridade Social (Saúde, Assistência Social e Previdência Social), Direito à Educação, Direito à Justiça, Direito à Cultura, Informação e à Comunicação, Segurança Pública.

Os movimentos de mulheres negras nesse processo acumularam autonomia, conhecimento, estabeleceram redes e conexões, experiências na organização nacional de diferentes setores, e sai desse processo fortalecido, congregando mulheres plurais, mas que estão em marcha pelo “Bem Viver” de todas e todos.

Desse modo, pode-se compreender que mulheres negras estiveram e estão presentes em diversas mobilizações e transformações da sociedade brasileira, organizadas de forma autônoma, até que a sociedade, o Estado e demais movimentos sociais, compreendam e somatizem na luta contra as opressões de modo interseccional, em que gênero, raça/etnia e classe social sejam eixos fundamentais na construção de um novo modelo societário.

O Serviço Social e a pauta das Mulheres Negras

No Brasil, o Serviço Social tem sua gênese e institucionalização no início da década de 1930, conforme Iamamoto e Carvalho (2011), sobretudo como resultado do contexto de mobilizações da classe trabalhadora, relacionada à “questão social”, requisitando um posicionamento do Estado, dos segmentos dominantes e da Igreja.

Vale frisar, que na ocasião da instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, na cidade de São Paulo, em 1936, o Brasil estava apenas há 48 anos da assinatura da “Lei Áurea”, que instituiu “formalmente” o fim do período escravocrata brasileiro, após mais de três séculos de violência e exploração da mão de obra sequestrada do continente Africano.

Camila Manduca (2010, p. 55) observa que “quer fossem os trabalhadores ativos quer fossem os pobres os usuários do Serviço Social nas décadas de 1930 e 1940, deve-se levar em conta que os negros respondiam por uma parcela significativa (se não massiva) desses usuários”. Contudo, os estabelecimentos de assistência social foram alvo de denúncias dos jornais negros da época, como “O Clarim d’Alvorada” que denunciou a ordem do bispo de Botucatu proibindo “a entrada de crianças negras no Orfanato Armando de Barros, daquela diocese” (MANDUCA, 2010, p. 134).

Essas atitudes elitistas e preconceituosas no atendimento ofertado pelo Estado expressa(va)m o imaginário racista da sociedade brasileira, em que a/o assistente social sendo parte dessa estrutura poderia (ou pode) ser reprodutora de preconceitos, discriminações e racismo. Assim, é de suma importância a constante reflexão dessa categoria profissional acerca da histórica questão étnico-racial brasileira, sem desconsiderar as questões de gênero, classe social e demais intersecções que sejam pertinentes.

Na história do Serviço Social houve vozes que contestaram o mito da democracia racial brasileira ao denunciar e posicionar-se sobre a emblemática questão étnico-racial. Entretanto, tais vozes não foram ampliadas. Ao contrário, são vozes que costumeiramente foram invisibilizadas.

No caso da mulher negra, sua história e trajetória ainda não foi narrada com a devida seriedade e essa invisibilização não deve ser a marca dessa profissão. Para Xavier (2016), a trajetória de Maria de Lourdes Vale do Nascimento é um exemplo da história ainda não contada. Principalmente, considerando seu pioneirismo ao articular em suas denúncias a intersecção de gênero, raça-etnia e classe. Maria de Lourdes Vale Nascimento, mulher negra, foi Assistente Social, ativista e jornalista, uma das fundadoras do Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro em 1944; foi colunista do Jornal Quilombo (1948-1950) na coluna Fala Mulher e presidenta do Conselho Nacional das Mulheres Negras (1950). Tinha entre as principais propostas do Conselho a criação imediata de uma Escola de Artes Domésticas, de um Abrigo do “Negrinho Abandonado” e do Jardim de Infância, Teatro Infantil (curso de dança, canto e música) e Teatro de Bonecos. As propostas do Conselho

Nacional das Mulheres Negras, assim como do Jornal Quilombo, são parte de um contexto maior relacionado às lutas históricas da população negra pelo acesso à educação.

Embora seus feitos tenham tamanha magnitude, por seu pioneirismo, essa assistente social e militante teve sua história completamente invisibilizada na categoria profissional e pelos próprios movimentos negros, que apresentam sua trajetória apenas como a companheira do ator e jornalista Abdias Nascimento¹⁰².

Além da dedicação à escrita, ela se destacou no Serviço de Assistência Social da Guanabara como árdua defensora da “infância negra”. Não por acaso, sempre que tinha oportunidade apontava a educação infantil como uma das “dificuldades sociais que [nós negros] teremos que enfrentar. A fim de construir soluções concretas para a superação da desigualdade racial que se refletia no campo educacional, a escritora usava a coluna “Fala a Mulher” como um espaço para o diálogo com público específico: as mulheres negras, leitoras a quem chamava de “patricias de cor” ou, simplesmente amigas (XAVIER, 2015, p.2).

Joselina da Silva (2010), enfatiza que Maria Nascimento foi atuante e que “sua crítica social assumia um tom de reivindicação e denúncia” (2010, p. 33), como a criação de leis que protegessem as empregadas domésticas, um dos clamores presentes nos documentos finais do I Congresso do Negro Brasileiro, ocorrido em 1950 no Rio de Janeiro. De acordo com Joselina da Silva, entre “as pessoas que mais arraigadamente as defendiam, tínhamos Maria Nascimento” (2010, p.34).

Maria de Lourdes já denunciava que a pobreza tem cor e gênero. Que nos uniformes das empregadas domésticas e nas roupas brancas das babás, nos contingentes de crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento, existem resquícios do período escravista brasileiro que ainda não foram suficientemente examinados.

Do mesmo modo, é preciso indagar: qual o lugar da mulher negra na produção teórica-intelectual do Serviço Social seja na formação na graduação, na pesquisa de pós-graduação ou na atuação profissional? Qual o lugar de “Marias Nascimento” na produção de conhecimento no interior dessa categoria profissional? Elisabete Pinto (2003) considera que no Brasil, as relações de produção são marcadas por um caráter racista e sexista. Nesta sociedade, o negro e a mulher passam por um processo de pseudo-integração, contudo, relegados à margem da participação sociopolítica-econômica.

A ampliação do acesso ao ensino superior em decorrência das políticas de ações afirmativas, não atingiu de forma conjunta a inserção de professoras (es) negras (os) nos quadros de docência das instituições de ensino no país, e em que pese a se apresentar como

¹⁰² Referência intelectual, artístico e político dos movimentos negros.

essencial e de suma relevância, as cotas reservadas exclusivamente à discência, podem passar a mensagem enganosa “de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico” (CARVALHO, 2019, p.81).

Em outras palavras, as cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas afirmam, pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico, moderno, portanto é necessária e urgente a descolonização do conhecimento, ou seja, a ruptura de fato com a colonização epistêmica. (CARVALHO, 2019, p.82). Essas contradições são apontadas também pelas profissionais mulheres negras do Serviço Social, ao menos desde a década 1980, conforme demonstra Elisabete Pinto (2003),

Questiono então a teoria e a prática do Serviço Social, especialmente do Serviço Social realizado em uma linha de atuação de transformação social, cuja prática se dá em meio a relações sociais geradas por uma estrutura econômico-política comprovadamente racista. Assim, não se justificam a omissão e a neutralidade profissional diante da questão étnico-racial (PINTO, 2003, p. 28).

Entretanto, mesmo após o período reconceituação¹⁰³ a produção do Serviço Social, em relação a temáticas acerca da questão étnico-racial e sobretudo com caráter interseccional considerando questões de raça-etnia, gênero e classe, foram incipientes, principalmente se observarmos a efervescência da década de 1980 e 1990 em relação às intensas pautas de debate dos movimentos sociais, em especial dos Movimentos de Mulheres Negras. Ribeiro (2004), destaca que,

...a história do Serviço Social no Brasil tem demonstrado uma abordagem conservadora das relações raciais, refletida nas formulações teóricas, que até recentemente, desconsiderava o racismo enquanto elemento estruturante desse processo. Cabe pontuar que mesmo no processo de reconceituação do Serviço Social, onde se destaca a abordagem dialética, as relações raciais são invisibilizadas no bojo das análises de classe (RIBEIRO, 2004, p. 151).

E para além da abordagem conservadora no que compete às questões raciais, acreditamos que a questão de gênero, sobretudo de forma interseccional, considerando abordagens como gênero, raça-etnia e classe, por exemplo, podem ser um campo privilegiado de reformulação teórica do Serviço Social. Nesse sentido, na pesquisa realizada sobre a pauta

¹⁰³ O Movimento de Reconceituação é o período compreendido pela aproximação do Serviço Social à teoria marxista, entre o final da década de 1960 a 1980, a formatação de um Serviço Social mais alinhado com a realidade brasileira e a intenção de ruptura com o conservadorismo na profissão.

das mulheres negras nas publicações da revista *Serviço Social & Sociedade* entre os anos 1988 a 2016 (Lira, 2019), nos interessou conhecer como a categoria introduziu o debate em relação à "Mulher Negra" neste espaço de socialização de conhecimento.

A revista *Serviço Social & Sociedade* é o principal periódico que essa categoria profissional tem acesso nas mais diversas regiões do país e de forma ininterrupta. Além disso, o periódico possui determinada abrangência que facilita o diálogo com os diversos setores da categoria, como: estudantes da graduação e pós-graduação, profissionais (atuantes ou não), docentes, pesquisadoras e pesquisadores, inclusive com outras áreas de conhecimento, mas que possuem alguma interlocução com o Serviço Social.

Tomou-se como processo metodológico a análise inicial da edição número 26, do ano 1988 ao número 127 de 2016¹⁰⁴, em um período de 28 anos. As temáticas dos artigos foram examinadas com o objetivo de identificar questões relativas às Mulheres Negras, sobretudo de modo interseccional, contemplando as questões de gênero, raça-etnia e classe social em consonância com o debate nacional em torno das pautas dos Movimentos de Mulheres Negras brasileiro.

Optamos pela década de 1980, especificamente o ano de 1988, que a marca a histórica mobilização em torno do I Encontro Nacional de Mulheres Negras, Centenário da (Falsa) Abolição da Escravatura, Movimento de Redemocratização - Constituinte, posteriormente, os impactos na produção pós III Conferência Mundial de Combate ao Racismo a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas de 2001, aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, de 2010, finalizando em 2015 com a Marcha das Mulheres Negras, em Brasília, todas articulações importantes para compreensão do impacto dessas, na produção do Serviço Social na referida revista.

A partir da edição do número 50, ano XVI, ano 1996, a revista *Serviço Social & Sociedade* passou a ter dossiês temáticos. E passada a década de 1990 não se pode encontrar discussões que pautavam demandas referentes às mulheres negras brasileiras. Os anos 2000 a 2010 foram um marco para as primeiras publicações da revista *Serviço Social & Sociedade* em relação às questões étnico-raciais.

Segundo Marques Júnior (2013), em relação à produção teórica do Serviço Social pós-Conferência de Durban (2001), a publicação "As abordagens étnico-raciais no Serviço

¹⁰⁴ Embora a referência seja o ano de 2015 como marco da realização da Marcha das Mulheres Negras de Brasília (MMN - 2015), a análise compreende o ano de 2016 considerando o tempo para publicação posterior à mobilização

Social”, de Matilde Ribeiro em 2004, inaugura a temática no periódico. A autora apresenta uma reflexão sobre a inserção das questões étnico-raciais na área do Serviço Social, com base na análise da produção dos assistentes sociais apresentada nos CBAS, a partir de 1989, aborda também o papel dos movimentos sociais, em particular os movimentos negros e de mulheres negras, e sua participação na elaboração de políticas públicas.

Os movimentos negros, de mulheres negras e os feministas têm sido frequentes fontes de produção crítica de nossa realidade social do ponto de vista das desigualdades sociais, raciais e de gênero, além de constituírem espaços fundamentais na proposição de políticas públicas de promoção da igualdade racial e dos direitos das mulheres mais frequentemente (RIBEIRO, 2004, p. 149).

No ano de 2005, o número 81 a revista traz o artigo: “A questão racial na Assistência Social: um debate emergente” de Sarita Amaro, a autora situa as formas como o racismo se manifesta no Brasil, faz uma análise sobre as diversas políticas de ação afirmativas adotadas pelo governo nas esferas federal, estadual e municipal e como a política de Assistência Social tem se furtado desse debate. Para uma política que destaca a equidade como um princípio de sua ação, não considerar a questão étnico-racial, seria no mínimo contraditório.

Em 2009, na edição número 99, a revista traz a publicação “A questão étnico-racial no processo de formação em Serviço Social”, de Roseli da Fonseca Rocha (2009). Neste artigo a autora analisa a inserção da temática étnico-racial no processo de formação em Serviço Social e sua “implicação para a intervenção profissional com a consolidação do projeto ético-político”. Também aponta que, “embora a discriminação racial seja histórica no Brasil, e o Serviço Social e considere um fenômeno a ser combatido. Essa discussão não tem tido muita relevância junto à categoria profissional, bem como no processo de formação” (ROCHA, 2009, P.542).

Outro importante apontamento refere-se a “dificuldade por parte desses profissionais em perguntar a cor/raça à população atendida, bem como por parte do usuário que, além da dificuldade de se autodeclarar, desconhece a importância e finalidade dessa informação” (Rocha, 2009, p.548), ainda que este artigo tenha sido publicado exatamente uma década atrás, esta problemática ainda é contraditoriamente atual.

Ao final dessa década, em 2010, mesmo com aprovação de um marco legal importante como o Estatuto da Igualdade Racial, a revista não abordou essa temática em suas edições nesse período, diferentemente de outras legislações como no período de aprovação do Estatuto do Idoso (2003), Sistema Único de Assistência Social (SUAS/2005). No ano de

2003, ano da aprovação do Estatuto do Idoso, a edição especial número 75 tinha como tema: “Velhice e Envelhecimento”, contando com 15 artigos com essa temática. Nenhum deles abordou a questão étnico-racial ou de gênero na velhice.

Do mesmo modo, em 2004 a revista abordou a temática Política de Assistência Social, na edição número 80, bem como em 2006 a edição número 87 tratou da temática SUAS e SUS. Outra importante legislação fruto da histórica mobilização dos movimentos negros e de mulheres negras, a lei de cotas¹⁰⁵ nas universidades federais foi aprovada em 2012, entretanto, assim como não houve produção acerca do Estatuto da Igualdade Racial a Lei de Cotas também não foi tema das publicações nesse período.

Antes da Marcha das Mulheres Negras em 2015, apenas outras três marchas foram proporcionalmente significativas para os movimentos negros e movimentos de mulheres negras no Brasil, a primeira em 1988 a “Marcha contra a Farsa da Abolição”, que denunciava a falsa abolição em contrapartida as comemorações ao centenário da abolição da escravatura, em 1995 a “Marcha Zumbi dos Palmares: contra o racismo, pela igualdade e vida” em alusão ao tricentenário da morte de Zumbi e a “Marcha Zumbi + 10: II contra o racismo, pela igualdade e vida”, em 2005. Nos meses que antecederam a marcha 2015 ou posteriormente, não se identifica produções na revista Serviço Social & Sociedade que fizessem menção a este movimento, sua repercussão e debate em torno das pautas apresentadas pelos movimentos de mulheres negras.

A conjuntura do ano de 2016 foi favorável ao debate étnico-racial no Serviço Social, o CFESS lança a série de cadernos “Assistente Social no combate ao preconceito” com o objetivo de “orientar e estimular assistentes sociais a uma compreensão crítica das variadas situações de preconceito que podem acompanhar os encaminhamentos cotidianos do exercício profissional” (CFESS, 2016)¹⁰⁶.

Assim como, na introdução da temática étnica-racial nas publicações do VI CBAS (1989), quando assistentes sociais, negras, militantes do eixo Rio de Janeiro e São Paulo, apresentam suas teses, as primeiras relacionadas a essa temática (ALMEIDA, 2013). Em entrevista sobre o “pioneirismo da discussão étnico-racial no Serviço Social”, Magali Almeida (2013), destaca os resultados da inserção dessas pioneiras na agenda política do conjunto CFESS/CRESS, bem como na produção teórica da categoria, e conquistas como o eixo temático no CBAS, as publicações no CFESS Manifesta no 20 de Novembro, a

¹⁰⁵ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1300>>. Acessado em 02 jun. 2019.

campanha nacional de 2003 do CFESS/CRESS - “Campanha Nacional de Combate ao Racismo - O Serviço Social Mudando o Rumo da História”, a criação dos GTP’s da ABEPSS, a abertura da Serviço & Sociedade para essa temática, “os programas de pós-graduação mais sensíveis ao tema, abrindo suas pesquisas para o campo, embora a produção científica seja incipiente, Mas já existe!” (ALMEIDA, 2013).

Portanto, conforme a reflexão de Eurico (2018) a questão aqui apresentada é, qual o papel de toda a categoria na luta antirracista, na produção teórica sobre o tema e no enfrentamento ao racismo em seu cotidiano profissional? Seria esta tarefa, fardo exclusivo das assistentes sociais, militantes e negras?

Ora, se o Serviço Social é parte e expressão da sociedade, a intervenção protagonizada por várias mulheres negras, militantes, que ingressaram na profissão tem grande impacto no sentido de ampliar o debate e exigir respostas institucionais acerca do racismo. A partir desta década o coletivo profissional será provocado a repensar suas referências teóricas e ampliar o debate para apreender os desdobramentos do racismo institucional no trabalho profissional (EURICO, 2013, p. 517).

Considerando que somente, no ano de 2018 a Revista Serviço & Sociedade, em edição especial, (nº133), teve como temática: Questão étnico-racial e serviço social. Concomitantemente, ano em que o conjunto CFESS/CRESS traz como tema de campanha da atual gestão, o combate ao racismo e ABEPSS publiciza o caderno de subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social (2018).

Nesta edição da revista, destacamos que a maior parte dos artigos explicitam ou interseccionam as categorias gênero, raça-etnia e classe, ainda que 130 anos pós abolição da escravatura e 30 anos pós I Encontro Nacional de Mulheres, identificamos motivos para almejar que esta abordagem não seja “temática”, mas sim prioridade para as categorias de análise das futuras pesquisas do Serviço Social e de suas publicações.

Para nós mulheres negras, pressupõe-se que a resistência e lentidão na incorporação da interseccionalidade na produção teórica do Serviço Social mesmo pós movimento de reconceitualização e todo o acúmulo de reivindicações dos Movimentos de Mulheres Negras no Brasil apresentados até aqui, nas palavras da pesquisadora Carla Akotirene, negra, assistente social, se dá devido seu lugar de origem:

A interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram interrompidas. A interseccionalidade é sofisticada fonte de água, metodológica, proposta por uma intelectual negra, por isto é tão difícil engolir os seus fluxos feitos mundo afora (AKOTIRENE, 2018, p. 109).

Por hora, é necessário continuar em “marcha”, como movimento político de mulheres negras, que usam seus corpos, vozes e saberes como espaço de intervenção política, “apoiadas na utopia de viver e construir o mundo de todas(os) e para todas(os), contra o racismo, machismo e pelo Bem Viver”.

Considerações finais

O Brasil é um país marcado pelo sistema racista, colonialista e sexista, embora não se reconheça como tal, o que contribui para que o “racismo à brasileira” se apresente como uma complexa engenharia, pautada no “mito da democracia racial”, branqueamento, o genocídio, a meritocracia, a recusa do Estado em reconhecer as atrocidades cometidas contra o povo negro ao longo da sua história, e a morosidade na elaboração e implementação de políticas reparatórias.

O Serviço Social brasileiro em seu projeto ético-político profissional após o movimento de reconceituação deixa evidente na sua fundamentação o compromisso com a classe trabalhadora e os processos emancipatórios na perspectiva de uma sociedade igualitária. Resultante de um processo histórico de construção coletiva, devendo os profissionais promover estratégias técnico-políticas nos diversos espaços socioinstitucionais que concretizem princípios como a defesa da equidade e da justiça social, universalizando o acesso a bens e serviços, entre outros, porém não é possível fomentar ações que objetivem a equidade, sem realizar o devido enfrentamento ao racismo, apropriado pelo sistema de produção capitalista com as crises econômicas cada vez mais frequentes, próprias desse modelo de produção predatória, mas são os corpos racializados que sofrem cada vez mais os efeitos dessas sistêmicas “crises”.

Sendo a população negra brasileira que atualmente é composta por 56% das pessoas, temos como compromisso ético e político nos indagar em todos os espaços que ocupamos, onde estão as negras e negros desse lugar? Se não estão, por que não estão? E se estão, estão em que condição? As respostas não darão pistas do árduo caminho a ser trilhado rumo a uma sociedade democrática de fato.

Enquanto mulheres negras estiverem impedidas, silenciadas, desautorizadas a manifestar seus posicionamentos, e a ocupar espaços de decisão, seus corpos e dos seus estiverem sendo “arrastados pelo asfalto” e sendo alvo de “balas perdidas”, não teremos uma sociedade verdadeiramente igualitária. Assim, o debate sobre a questão racial e de gênero de

modo interseccional na formação, pós-graduação e atuação profissional do Serviço Social se torna incontornável.

Nesse sentido, é inegável a contribuição das pioneiras na introdução da temática étnico-racial e gênero na categoria, contudo é preciso avançar, enquanto mulheres negras estiverem na base de indicadores sociais, econômicos e de violência, é preciso que toda a categoria consiga compreender que em um país tão desigual, a interseccionalidade, deve ser um dos fundamentos básicos de sua atuação profissional. No caso da mulher negra, sua história e trajetória ainda não foi narrada com a devida seriedade e essa invisibilização não deve ser a marca da profissão. Ou rompemos ou compactuamos com ela.

Ora, se o movimento de mulheres negras estão historicamente produzindo conhecimento, são denunciantes, articuladas nacionalmente e internacionalmente, atendidas nos serviços públicos majoritariamente, onde estão suas vozes e demandas na produção do Serviço Social brasileiro? Sobretudo nas publicações da Serviço Social & Sociedade no último período que se apresentou de extrema importância para a reconfiguração da sociedade democrática brasileira.

Assim como o movimento de mulheres negras enfatizam que o feminismo “deve colar na favela”, assim como o feminismo hegemônico, entende-se que o Serviço Social deve feminilizar e enegrecer suas pautas, pois, na atual conjuntura, não basta se dizer não racista é preciso atuar como uma antirracista.

Acredita-se aqui que a fala das que vieram antes de nós, como Maria Nascimento, Lelia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Matilde Ribeiro, Elizabete Pinto, Edna Muniz, Magali Almeida, Sarita Amaro, Marcia Eurico, Mabel Assis, Renata Gonçalves, Rachel Gouveia, Roseli Rocha, dentre muitas outras, que ainda ecoam, reverberam nas (re)ações de diversas profissionais assistentes sociais, evidenciando que nossos passos vem de longe! Portanto, Brasil, já passa da hora de ouvir as Marias, Mahis, Marielles e Malês...

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Magali da Silva. **Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo**, Revista em Pauta. Rio de Janeiro, 2014.
- ALMEIDA, Magali da Silva. Entrevista com a Professora Magali da Silva Almeida. **Libertas**, v. 13, n. 1, Juiz de Fora, 2013a.

ALMEIDA, Magali da Silva. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. *In: Projeto ético-político e exercício profissional em Serviço Social: os princípios do Código de Ética articulados à atuação crítica de assistente sociais*. Rio de Janeiro: CRESS, 2013b. ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Letramento. 2018.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Letramento. 2018.

ALMEIDA, Lady Christina de. *Autonomia e protagonismo: a experiência de intelectuais/ativistas negras brasileiras*. In: SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes (orgs.). **O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Rio de Janeiro: Nandyala, 2014.

AMARO, Sarita. **A questão racial na Assistência Social: um debate emergente**. Serviço Social & Sociedade, ano 25. São Paulo: Cortez, mar. 2005.

BAIROS, Luiza. A mulher negra e o feminismo. *In: COSTA, Ana Alice Alcantara; ARDENBERG, Cecília Maria B. (org.). O feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas*. Salvador: NEIM/UFBA, 2008.

BAIROS, Luiza. Lembrando Lélia González. *In: WERNECK, Jurema (org.). O livro da saúde das mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas Criola, 2006.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, Rio de Janeiro, 1995.

BENTES, Nilma. Apresentação. *In: Marcha das Mulheres Negras*. Brasília: AMNB; Ford Foundation, 2015. E-book.

BOLETIM INFOMATIVO. **I Encontro Nacional de Mulheres Negras: Editorial**. Rio de Janeiro, n. 1, set. 1988.

BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, São Paulo, 2002.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Seminário internacional sobre racismo, xenofobia e gênero. Durban, África do Sul, 2001.

CARVALHO, José Jorge de. **Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras**. In: Decolonialidade e pensamento afrodiásporico. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

CISNE, Mirla; IANAEL, Fernanda. **Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras**. *Revista Katálysis*, v. 25, n. 2, 2022, p. 191-201.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. *In: VVAA. Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: UNIFEM. 2004.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

- EURICO, Márcia Campos. A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico- racial e o trabalho do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, n.133, São Paulo, 2018.
- EURICO, Márcia Campos. **A percepção do assistente social acerca do racismo institucional.** *Serviço Social & Sociedade*, n.113, São Paulo, 2013.
- FERREIRA, Camila Manduca. **O negro na gênese do Serviço Social** (Brasil, 1936-1947). Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.
- FIGUEIREDO, Ângela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo marco civilizatório das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. **In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.
- FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Revista Direito & Praxis**, v. 9, n. 2, Rio de Janeiro, 2018.
- FIGUEIREDO, Ângela. Somente um Ponto de vista. **Cadernos Pagu**, n. 51, Campinas, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras.** São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 34ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEMONS, Rosália de Oliveira. **Feminismo negro em construção: a organização do Movimento de Mulheres Negras no Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Psicossociologia). UFRJ: Rio de Janeiro. 1997.
- LIRA, Priscila Lemos. **Movimento de Mulheres Negras e o Serviço Social.** Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Serviço Social), Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP, 2019.
- LOPES, Nei. **Novo dicionário Banto do Brasil: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss.** Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2003.
- MARCONDES, Mariana Mazzini. **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: IPEA, 2013.
- MARCA DAS MULHERES NEGRAS DE SÃO PAULO. **Manifesto.** 2019.
Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/07/manifestofinal.pdf>.
Acessado em: 12 de agosto de 2019.
- MARQUES JUNIOR, Joilson Santana. **Questão Racial e Serviço Social: um olhar sobre a produção teórica antes e depois de Durban.** *Libertas*, n. 1, v. 13, Juiz de Fora, 2013.
- MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.
- PINTO, Elisabete Aparecida. **O Serviço Social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com os usuários negros.** São Paulo: Terceira Margem, 2003.
- RIBEIRO, Matilde. O feminismo em novas rotas e visões. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 3, Florianópolis, 2016.

RIBEIRO, Matilde. As abordagens étnico-raciais no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, ano 24, n. 79. São Paulo, 2004.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras, de Bertioga a Beijing. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, Rio de Janeiro, 1995.

ROCHA, Roseli da Fonseca. A questão étnico- racial no processo de formação em Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n.99, São Paulo, 2009.

XAVIER, Giovana. De Maria de Lurdes Vale do Nascimento para as 'mulheres negras do Brasil'. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Marcia Maria de Jesus. **Educação e relações raciais**. Niterói: CEAD/UFF, 2016.

XAVIER, Giovana. 'Fala a mulher' ou a mulher também fala? Maria de Lurdes Vale Nascimento e as articulações entre gênero, raça e classe no jornal O Quilombo (Rio de Janeiro, 1948-1950). **Anais do 7o. Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**, Curitiba, UFPR, 2015.

DE MÃOS DADAS COM MINHAS IRMÃS

Paulina dos Santos Gonçalves¹⁰⁷

Karen Rodrigues da Silva¹⁰⁸

Vera Lúcia de Oliveira Brazil¹⁰⁹

Resumo: O presente texto visa fazer um exercício reflexivo sobre a formação de profissionais negras, a partir das memórias e trajetórias das autoras, mediante pesquisa (Auto)biográfica; observa-se que na ausência de professoras e ou autoras negras, as autoras foram as referências umas das outras. Assim sendo, a questão central indaga acerca dos elementos que foram constitutivos do tornar-se negra no campo profissional e acadêmico. A hipótese levantada é que esses elementos se localizam nas vivências familiares e comunitárias e na literatura e música negra. Os dados encontrados são postos em diálogo com pensadoras e escritoras negras. Os resultados querem indicar que estes lugares de nutrição e formação contribuíram para a constituição de práticas antirracistas e podem ser indicadores para avançar no debate na categoria e na sociedade brasileira.

Palavras-chaves: Formação Profissional; Questão Étnico-Racial; Pensadoras Negras

Das autoras: corpos e territórios ou de onde viemos?

O texto se insere em Pesquisa (Auto)biográfica (NÓVOA, 2014), pela narrativa de história de três mulheres negras e assistentes sociais, autoras deste texto. Ele nasce do reencontro das mesmas para pensar, rememorar suas trajetórias e sistematizar no contexto antes; o reencontro na perspectiva de contribuir na formação de profissionais negras e a necessidade de escrita acerca das nossas memórias e trajetórias. A primeira ideia era de uma das autoras refletir, pensando no racismo estrutural, combinado as opressões de gênero e de classe social (hooks¹¹⁰, 2020) e como estes se constituíram como entraves, desafios; isso

¹⁰⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0244020970529778>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2993-7326>. E-mail: paulinasantgo@gmail.com

¹⁰⁸ Especialista no Direito da Criança e do Adolescente (FMP/RS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0296071417712706>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4909-3183>. E-mail: k_rsilva@yahoo.com.br

¹⁰⁹ Especialista em Administração de Recursos Humanos (UCS-RS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9390987340813848>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1186-1171>. E-mail: vlob.brazil@gmail.com

¹¹⁰ Todas as menções a bell hooks serão em letra minúscula respeitando a decisão da autora que adotou este nome como homenagem a sua avó.

porque há uma sentença de morte social, intelectual e física para corpos femininos, negros, pobres e periféricos.

É preciso prestar atenção ao fato que as emoções da partilha, o acolhimento são formas de maneira segura olhar e pegar com cuidado, encarar medos e dores, com a oferta, no lugar de colegas e co- escritoras ofereceu-se umas às outras de conforto e uma direção a ser seguida. Ou seja apontamentos para o caminho do autocuidado, para as mulheres negras, do poder das sensações, sentimentos e energia criativa, da poesia, da música como possibilidades e lugares de sobrevivência das mulheres negras e suas composições familiares e de redes de suporte.

Pois Elza Soares (2002) adverte, que a carne mais barata e mais matável é a carne negra, ilustrando dados do IPEA acerca da mortalidade de pessoas negras, sobretudo notadamente pelo assassinato de jovens homens, mas também na miríade de opressões que se conjugam com classe, idade e gênero.

Segundo dados do Conselho Federal do Serviço Social 50, 34% dos assistentes sociais se declararam negros. (CFESS, 2022), no entanto há poucos registros da presença e da produção destes profissionais nos espaços acadêmicos quer da graduação e na pós-graduação. Dessa forma, a ideia foi olhar para as formas que o racismo atravessou a formação da identidade de assistente social negra que, mesmo tardiamente, alcançou a academia como pesquisadora. Neste lembrar, que segundo Freire (2018, p. 75) “[...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão redizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação [...]”, duas presenças, dois nomes de duas colegas surgiram com nitidez.

Num primeiro movimento a ideia era escrever sobre as duas como referências potentes. Visto que na formação escolar havia pouca presença de professoras negras e na formação de graduação nenhum professor ou professora e, ainda a ausência de profissionais negras na supervisão de estágio. Destaco como hooks (2015, 2017, 2020) tem sido importante inspiração. Ela fala com carinho, na obra *Ensinando a Transgredir*, da presença de professoras negras atentas, acolhedoras e comprometidas com o crescimento intelectual de seus alunos negros das escolas segregadas. Aquela leitura foi o gatilho para listar mentalmente as referências em vários âmbitos. Ao aprofundar o olhar e localizar nestas colegas, nos cotidianos da formação acadêmica e da prática profissional, observou-se que um dos elementos constitutivos do nos reconhecer-se enquanto negras, no campo profissional e acadêmico, é o reconhecimento da nossa identidade de raça e de classe (hooks, 2015). Neste

caminho esta autora, inspirada na afirmativa de Petronilha Gonçalves (1998) de que são as mulheres negras as fontes mais genuínas de conhecimento sobre si mesmas e neste sentido convida a dar a luz anos mesmas, ou seja, reconhecer nelas os processos de educação e formação também no campo profissional. Dito isso, reconhecer que apesar da ausência de oportunidades ou o silenciamento das potencialidades mulheres negras podem conhecimentos, valores aprendidos na família, comunidade, coletivos dos movimentos negros, literatura e artes se constituíram como resistências atravessamentos das opressões do racismo estrutural, do machismo e classe social e do patriarcado. Desta maneira, foi se construindo as narrativas, com o convite para escrever juntas este texto, não na condição de informantes mas coautoras desta produção textual. Desafio triplicado, mas com o firme propósito de contribuir no debate para de forma que os estudos sobre suas existências considerem seus pontos de vista e narrativas de mulheres e negras. Para esta escrita, a seis mãos, com o trio de autoras foram realizados encontros de maneira remota e uso das ferramentas comunicacionais do momento via redes sociais.

As autoras são três mulheres negras, com idades entre 42 e 54 anos, com ingresso no curso de Serviço Social entre os anos noventa e a primeira década do século XXI. Todas naturais do Rio Grande do Sul, duas nascidas no interior e uma na capital. Todas com formação acadêmica, de no mínimo especialização. As trajetórias profissionais se inserem nas políticas de proteção social da Saúde e da Assistência Social. Todas formadas em instituições de ensino privadas, de maneira presencial.

A forma de pesquisa foi tecida com encontros por plataforma, depois um breve documento para organizar as escritas. Desta maneira para este texto foram realizados inúmeros contatos telefônicos e pelas redes sociais, compartilhamento de textos e vídeos e três encontros remotos. Dessa maneira o texto vai apresentar relatos autobiográficos das autoras escritos e compartilhados entre as mesmas.

Depois do primeiro encontro as participantes escreveram suas trajetórias. No primeiro encontro foram feitas as devidas apresentações e neste movimento de escuta e acolhida, as narrativas e reflexões apontavam para que era compartilhado o sentimento de que, embora a questão racial fosse vista, na formação acadêmica como um tema menor, em vista da questão de classe, elas, as autoras, foram umas para as outras, as referências de acolhimento e de letramento racial no âmbito do Serviço Social, junto com as vivências familiares e comunitárias, das organizações do movimento negro e expressões do pensamento negro na cultura, notadamente em literatura e música.

Pode se considerar que os encontros, os textos compartilhados, o rememorar juntas operaram para além da produção, numa situação apontada por hooks (2017), em que mapeamos as jornadas, tomando o território da formação acadêmica e profissional como mulheres negras intelectuais.

Nas narrativas, pode ser nomeado como racismo os episódios de silenciamento, de perda de oportunidades, de assédios morais que marcaram a vida acadêmica e profissional. Grada Kilomba (2019) narra que o tornar-se sujeita inclui a necessidade, a oportunidade de se narrar e não ser mais descrita, explicada por outrem. Desta forma a escrita compartilhada configurou parte do processo de tornarem-se inteiras, curando dores com o amor e acolhida dos saberes e fazeres apreendidos no percurso formativo e profissional, um amor possível entre irmãs.

Dar nome as dores são carregadas e compartilhadas fez perceber que não são só escritas de si, como diário, mas ao narrar, ao contar às irmãs, com afeto e cuidado reverberando uma constatação que hooks (2020) expressa quando fala dos medos que acompanharam na vida acadêmica: medo da punição, medo de não atender de maneira digna as pessoas confiadas, medo de ser rejeitadas e atacadas, porque o chega primeiro no setor de serviço ou no território não é o título, é a condição de mulher, negra e periférica. Também foram identificados aprendizados e momentos de profunda comunhão, notadamente nos sucessos individuais de pessoas e famílias atingidas pelo fazer profissional.

Na sequência o texto vai se dividir em duas partes, localizando nas narrativas estes lugares em diálogo com pensadoras e pensadores negros. A primeira parte vai falar do âmbito da família e comunidade com sinalização para as organizações do movimento negro e na segunda a influência do pensamento negro sistematizado na literatura e na música. Assim sendo, com o nosso objetivo de apresentarmos um texto (auto) biográfico, como um exercício reflexivo sobre a nossa formação pessoal e profissional, a partir das memórias e trajetórias.

Onde fui parida: famílias e comunidades – educação em movimento

A intelectual negra hooks (2020) indica que pessoas negras ou não brancas da primeira geração a frequentar a Universidade (no caso dos EUA, década de 70) eram portadoras de sementes da resistência vindas do âmbito das famílias e das comunidades. E sem essas sementes seria impossível identificar e resistir à pressão dos valores e perspectivas do dominador, pois sem uma mentalidade descolonizada é mais difícil ter sucesso na cultura do dominador.

Fui parida numa família cuja mãe é filha de uma mulher negra com um homem branco e meu pai filho de pai e mãe negros. Meu pai é o que chamamos de griô, ele era o contador de histórias da família. A história da sua vida, da infância que ele viveu com o pai e os seus irmãos uma vez que a mãe dele teve que trabalhar nas fazendas quando se separou do meu avô, não tendo condições de permanecer com o filho. Meu pai contava histórias de sua infância e vida adulta (porque a vida muito dura nos trabalhos de lida no campo tirava parte da infância e aos 12,13 anos já tinham que agir como adultos). As histórias traziam o relato das violências e do racismo impregnado nos diversos grupos sociais, mas também de sua reação às violências e da sua capacidade de também contar as chamadas anedotas e “causos de assombrações. As suas histórias se misturavam com as histórias de tantos outros. Ele era um homem que sentia intensamente a dor do outro. Muitos debochavam dele e o chamavam de advogado das causas impossíveis. Sempre ouvindo e buscando proteger aos que ele entendia serem injustiçados. Contava ele das violências físicas e psicológica contra meninas que trabalhavam nas fazendas. Das vezes em que foi mandado embora porque enfrentou fazendeiros na defesa dos companheiros de trabalho. Estudou apenas 6 meses com a dona de uma das tantas fazendas, que dava aulas para um grupo de trabalhadores. A longa jornada de trabalho pesado era uma grande dificuldade para o aprendizado, aliada a violência física empregada aos alunos que exaustos, tinham dificuldade de concentração. Mas aprendeu a ler e nunca mais deixou de ler jornal e outras informações que tivesse acesso.

Cansados do trabalho, tinham aulas à noite, contava que teve seis meses para frequentar a escola. Ele ia muito bem, contrariando as probabilidades de um menino cujo dia de trabalho iniciava às 4 horas da manhã e encerrava em torno de 19 horas da noite. Todos enviados para as fazendas com a promessa de que iriam ter trabalho e estudo. Minha mãe era mais fechada, de poucas palavras e poucas histórias contadas, somente agora, instigada, conta histórias da vida dura ao escolher casar com meu pai, como diziam para ela, "um negro sem futuro". Também teve que trabalhar como lavadeira e nas fazendas limpando casa e ajudando a cuidar dos animais. Filha de mãe solo, foi criada pelos avós maternos. A mais velha de quatro irmãos. Ela é a curandeira, a mulher dos dedos verdes, a rezadeira, e por muito tempo a benzedeira. De mulher submissa, que pouco dava opinião, que se sentia oprimida e calada, só emitia opinião quando falava a sós com meu pai. Com o tempo pude perceber que quando ela tomava uma decisão ninguém a demovia daquela ideia. Sua aparente fragilidade foi dando lugar a uma mulher consciente de sua capacidade de decidir o que quer para si e de entender o quanto preconceito racial, de classe e da liberdade sexual de sua mãe, afetou sua vida e também lhe deu a possibilidade de se posicionar em relação às suas escolhas. Estudou até o quarto ano e sonhava em terminar o ginásio e tornar-se professora. As condições de vida não lhe possibilitaram realizar este sonho. Mas lhe deu a capacidade de mesmo sem entender, me apoiar incondicionalmente nos estudos. Não com dinheiro, mas com o café para enfrentar as noites acordada, os chás e os escalda-pés, as benzeduras e as orações para que eu fixasse as matérias estudadas. A simpatia para eu aprender os conteúdos: ler um pouquinho antes de dormir e guardar o livro embaixo do travesseiro (VERA LÚCIA DE OLIVEIRA BRAZIL, 2022).

Em que pese uma sensação de deslocamento que aflige pessoas fora dos padrões raciais, de gênero e de classe no meio acadêmico, a vida familiar e comunitária nos ofereceu um conjunto de suportes da ordem da saúde mental, da autoestima para os embates permanentes.

Me chamo Karen Rodrigues da Silva, filha orgulhosa de Luis Maria Farias da Silva e Ana Maria Rodrigues da Silva. Destes dois herdei a honestidade, educação, carisma e um olhar atento a todas às pessoas, principalmente às que não são visualizadas. Ambos sempre me disseram, carrega tuas coisas, não pede nada pra ninguém, estuda porque é a única coisa que podemos te dar e ninguém vai te tirar e vai te impulsionar muito na vida. Hoje refletindo tenho total convicção que por atrás da palavra ÚNICA tem MUITO. Seu Luis infelizmente desencarnou muito cedo e não pode estar fisicamente para presenciar minhas conquistas educacionais que são duas formações acadêmicas, uma em Pedagogia - Educação infantil e a outra em Serviço Social. Posterior a cada formação uma especialização. Em luz, me protegendo e guiando meus passos sei que ele está desde sempre e honro e agradeço imensamente pela oportunidade de tê-lo como meu pai. Dona Ana Maria a fortaleza. Criou duas filhas com uma garra gigantesca. Minha maior fã, protetora, amiga e incentivadora. Amo tanto que oro para ela estar sempre comigo. Foi ela que sempre me disse, faz Serviço Social que é tua cara (KAREN DA SILVA, 2022).

Lugar de afeto, de nutrição, de proteção, de sonhos

Mas também fui educada com vó Maria, e seu repertório de acalantos, simpatias, histórias assombrações e santos, misturadas àquelas das famílias de Alegrete, nos livros do pai, admiradas nos álbuns de fotografias, nas cartas trocadas, além das memoráveis férias no Alegrete. Tive uma infância e parte da adolescência entre os estudos e os cuidados com os irmãos menores. Assim desenvolvi gosto pela leitura, por música, estimulada na criatividade e na compaixão. Também me engajei na vida da comunidade, com grupos de jovens, catequese. Onde fui me formando na leitura crítica pelo método Ver-Julgar-Agir que direcionou a compaixão com leitura crítica de realidade e compromisso de transformação. Nesta esteira, apesar das ressalvas familiares, ingressei em comunidade religiosa, motivada por secreto desejo de aventura, de independência e militância humanista. Então fui morar em Caxias do Sul, onde cursei Magistério, ensino médio concomitante a formação à vida religiosa e trabalhos sócio-pastorais na periferia. Vivencia na efervescência da Teologia da Libertação, na redemocratização do país. Foi meu primeiro encontro com Paulo Freire, Leonardo Boff entre outros (PAULINA GONÇALVES, 2022).

Como o relato acima indica, outro lugar potente da educação das profissionais como mulheres negras foram as organizações do movimento negro, identificados por Nilma Lino Gomes (2019) como educador que enuncia essas organizações como “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (GOMES, 2019, p. 16). Nilma demonstra que o que os saberes sobre o país, seja sobre a diáspora negra, seja sobre o conhecimento construído por pessoas negras, que fazem parte de importantes questões teóricas nas áreas do conhecimento das humanidades e das ciências sociais, se devem à atuação política, pedagógica, educacional e libertadora das organizações do Movimento Negro, dando exemplo da inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal do Brasil e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana dentre outros

exemplos. Sobretudo o Movimento Negro o protagonista na implantação de políticas afirmativas de inclusão de negros nos mais variados setores. Nessa direção um dos relatos aponta para o pertencimento a um território e suas lutas concomitante aos vínculos familiares:

Eu fui parida na família de Oliveira Brazil e nascida na comunidade do Bairro Primeiro de Maio em Caxias do Sul. Faço esta distinção porque foi naquela comunidade que as sociabilidades foram sendo construídas e reconstruídas. Assim, pensando nessa identidade entre as histórias da família e as vivências na comunidade do bairro Primeiro de Maio, que fui sendo, forjada, sendo construída, desconstruída e reconstruída. Ali, naquele tempo e lugar, no trabalho comunitário a partir da associação de moradores (VERA LÚCIA DE OLIVEIRA BRAZIL, 2022)

Salve meu povo: das letras pretas ou do pensamento na literatura e na música

Outra autora explica:

Na universidade quando cursei pedagogia eu era a única aluna negra da sala. No Serviço Social, fiquei surpresa porque não era mais a única. Professores, nenhum negro. E autoras e autores negros ou discutindo a questão racial no país? Menos ainda (KAREN DA SILVA, 2022).

Neste sentido as três autoras se identificam como formadoras umas das outras, nos aspectos mais subjetivos, mas também na elaboração de um pensamento, da sistematização de aprendizagens afrocentradas no Serviço Social. Outra autora se deu por conta que sempre leu muito pensadores e pensadoras negras, mas parecia que a literatura negra, tanto a não ficcional como a ficcional era um curso em paralelo a vida acadêmica, proporcionado pelas formações nas organizações do movimento negro. E embora ninguém tenha dito que não poderia citar, eram utilizados os autores e autoras indicados, mesmo que algumas inspirações viessem de outros lugares literários. Instintivamente lia um texto técnico e outro literário sobre a mesma temática.

E hooks (2017) explica como a literatura e nesta produção se destaca a música negra serviram como catalisadores do pensar negro, quando as escritas não ficcionais e formais ainda não haviam rompido a barreira de serem consumidas entre grupos menores e sem os holofotes que autores e autoras brancos sempre tiveram. Entende-se que um dos motivos foi o entendimento de que a opressão de classe era a grande narrativa unificadora das lutas sociais, que sendo vencida, automaticamente as outras o seriam. Então as escritas negras não

compunham o conjunto de livros, de paradigmas. A poesia, a música, um pensar e escrever mais fluido com estes referenciais também era tido como menos científicos ou menos técnicos.

Em que pese estes argumentos, a literatura, as escritas de pessoas negras foram identificadas pelas autoras como lugares de acolhimento, mesmo que sem serem nem citadas, foram compondo um repertório paralelo de motivação pessoal, mas também de entendimento da vida das pessoas e dos territórios com os quais trabalharam.

Sou uma profissional muito atenta as histórias de cada um que atendo, busco realizar meu fazer com a maior dedicação. O que depender de mim como diz Belchior e canta Emicida

(KAREN DA SILVA, 2022).

Aí, maloqueiro! Aí, maloqueira!
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo')
Respira fundo e volta pro ringue (Vai)
Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse
diploma
Com a fúria da beleza do sol, entendeu?
Faz isso por nóiz
Faz essa por nóiz (Vai)
Te vejo no pódio
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

(BELCHIOR in EMICIDA, 2019).

O trio de vozes das autoras, demonstram que a condição de mulheres negras no Serviço Social em que pese os atravessamentos das opressões de gênero, classe e raça, são também identidades interconectadas, cada uma a sua maneira, nas existências como intelectuais negras, mulheres que também produzem saberes, desafiando padrões e imagens preconcebidas, atribuídas aos coletivos de mulheres, meninas e mais velhas, dentro e fora da academia.

Considerações finais – aprendizados do cuidado

A escrita do trio autora pode ser entendida como um mergulho nas memórias, onde ação-reflexão-ação foram se apresentando através das condições que a vida permitiu ou exigiu. Elas iluminaram as escolhas profissionais e acadêmicas, os “tempos vividos” (FREIRE, 2018, p. 39). Também um reconhecimento da conexão, das costuras na constituição

de percursos educativos em que o pessoal, o acadêmico e o profissional se articulam como itinerários. As experiências e a reflexão a partir delas em comunhão, demonstram que a condição de mulheres, negras e assistentes sociais imprimiram um jeito de sentir/ver /produzir que agregou ao fazer profissional. Influenciou a vida acadêmica e profissional. “Assim como minha classe e raça, a vivência da educação popular nos movimentos sociais foi determinante na minha identidade” (PAULINA GONÇALVES, 2022).

Olhar para as percorridas das três autoras, em suas singularidades e no conjunto, faz perceber a polifonia das expressões que cabem nas palavras mulher, negra, periférica e assistente social e ainda ousar se colocar como intelectuais.

Nesse sentido as produções, as escritas entre mulheres negras proporcionam o enfrentamento, o confronto com diversas realidades, dolorosas, pois ainda estão elas e os seus, sob opressões. Nesse sentido como resultados destaca-se que tão importante quanto inspirar-se no pensamento feminista de autoras negras diaspóricas e decoloniais, urge escutar, acolher e valorizar os saberes negros, femininos que tangenciam as relações no e com o Serviço Social, fortalecendo vertentes críticas e decoloniais, a partir da prática concreta e cotidiana.

Assim segundo bell hooks (1995), o trabalho intelectual entre mulheres negras inspira como sujeitas confrontar-se com realidades distintas e, por muitas vezes, duras, como a lembrança cotidiana de que ainda há dominação e opressão sob seu povo e um certo isolamento dentro da própria comunidade. No entanto, quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores, enaltece fundamentalmente a vida (hooks, 1995, p. 477).

Assim estes aprendizados significam duplo engajamento, de um lado, em solidariedade aos outros sujeitos pretos e pretas, aos não brancos de maneira imediata, incorporado ao ser e fazer profissional, como lentes de leitura e orientação, e também com a mudança social e política radical. Visto que é um trabalho, uma profissão dirigida às necessidades das pessoas, colocando cotidianamente em movimentos de solidariedade em comunidade por justiça social (hooks, 1995, p. 477).

Durante estes 12 anos de ação busquei minha rede pessoal para dar conta de questões básicas para às famílias. Já usei meu carro próprio pra me deslocar até a região metropolitana é buscar documento de nascido vivo, certidão de nascimento e busquei a responsável familiar para levar em cartórios e registrar os netos de 7 e 8 anos. Pedi carro do CREAS do Conselho Tutelar e não podiam emprestar. Como se passou 6 meses e às crianças estavam sem nenhum documento que mostrava que eles sequer existiam, fora da escola e uma vó simples que tentou mas a burocracia era tanta e a falta de recursos financeiros fez com que ela desistisse de correr atrás.

Já levei bolo de aniversário na Fase com minha colega Paulina para um adolescente. Também, pedi doação de botijão de gás que é uma fortuna e muitas roupas e calçados de inverno e verão. Já ajudei a carregar mobília para o pai ter suas filhas de volta em casa. Estes relatos não são para aparecer, pelo contrário é pra sinalizar que as políticas públicas precisam estar presentes de fato., Assistente Social tem que ter um salário digno. O profissional terceirizado exerce a mesma função e por vezes é muito mais cobrado do que o concursado. Mesmo o olhar e o discurso não sendo igual pra todos o que deveria o terceirizado não deixa de fazer o que jurou e se comprometeu. Uma coisa que vou conseguir e não admito fora tantas outras é a população menos favorecida não ter direito a sorrir porque nunca teve condições e por vezes orientações de como cuidar dos dentes (KAREN RODRIGUES DA SILVA, 2022)

De outro lado um empenho com as lutas mais amplas, rompendo com a idéia de que a libertação das opressões é um ato único. Segundo hooks (2020) é um processo contínuo, com avanços e recuos. Para ela a grande falha os movimentos seria pensar que a libertação acontecerá de uma só vez, libertação é um processo contínuo nas lutas para acabar com o racismo, o machismo e a exploração de classe. Precisamos estar atentos de forma crítica. Ela reconhece que não é tarefa fácil, mas aponta ser possível atuar contra o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos.

Nesta direção as narrativas singulares, não querem negar ou substituir as tarefas que são da esfera pública, no que tange ao direito a proteção social, mas desvelam que para negros e negros a quem os direitos são negados historicamente, a proteção dos seus faz parte do conjunto de saberes e resistências, Antes de negar o coletivo e o público, os humanizam e impulsionam para sua conquista, Assim sim também as singularidades se vinculam a um sentido coletivo, uma vez que ao produzir respostas às demandas individualizadas, recorrem ao coletivo, ensejando a possibilidade do sentido utópico, da fraternidade como contraponto ao neoliberalismo.

Referências

CERQUEIRA, Daniel R. C.; MOURA, Rodrigo Leandro de. *Vidas Perdidas e Racismo no Brasil*. Brasília: IPEA, 201320. (Nota técnica 10).

CFESS. **Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional**, DF, 2022. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

EMICIDA. *Emicida. AmarElo (álbum completo)*. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6y12IRXdSfuxMt-s. Acessado em: 15 de dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas de Ana Maria Freire. 24ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Intelectuais negras. Tradução de Marcos Santarrita. *In: Revista Estudos Feministas*, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acessado em: 15 de dez de 2022.

hooks, bell. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaio e Conferências**. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Prefácio. *In: Um Baú de Histórias: Narrativas e Formação*. VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). Campinas: Editora Mercado de Letras, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **"Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas": Situando- nos enquanto mulheres e negras**. Cadernos CEDES 1998, v. 19, n. 45., pp. 7-23.

SOBRE AS AUTORAS ORGANIZADORAS

Daniela Ferrugem



Doutora em Serviço Social. Assistente Social do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana (IPSSCH/UFRGS). Especialista em Saúde da Família e Educação Permanente em Saúde. Líder do Aya – Grupo de Pesquisa, Extensão e Formação em Relações Étnico-Raciais/UFRGS e do Programa de Extensão Coletivo Aya da UFRGS. Integrante do GTP Ampliado da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), ênfase Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e sexualidades. Pesquisadora associada da ABPN. E-mail: danielaFerrugem@yahoo.com.br

Loiva Mara de Oliveira Machado



Pós-Doutora em Serviço Social pela UFBA, com intercâmbio na Universidad Nacional Tres de Febrero/CONICET-Argentina. Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Aya – Grupo de Pesquisa, Extensão e Formação em Relações Étnico-Raciais/UFRGS e do Programa de Extensão Coletivo Aya da UFRGS. Integrante do GTP Ampliado da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), ênfase Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e sexualidades. Integrante do Comitê Gaúcho de Assistentes Sociais na Luta Antirracista (CRESS/RS). Pesquisadora associada da ABPN. E-mail: loivadeoliveira@yahoo.com.br

Magali da Silva Almeida



Pós- Doutora em Serviço Social pela UERJ com intercâmbio na Universidade do Texas em Austin (2021-2022). Docente do curso de Graduação e Pós- Graduação de Serviço Social do Instituto de Psicologia e do Pós-Afro da Universidade Federal da Bahia. Líder do Observatório de Racialidade e Interseccionalidade (ORI)- CNPq. Publica sobre relações sociais interseccionais de gênero, raça e classe no capitalismo e fundamentos do serviço social. Pesquisadora associada da ABPN e Membro do Grupo de Trabalho e Pesquisa Ampliado da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), ênfase Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e sexualidades. E-mail: quilombola_rio56@yahoo.com.br

