

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E TERRITÓRIOS**

**UM OLHAR FEMINISTA SOBRE AS (NÃO) ABORDAGENS
DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Jamile Silva Oliveira

**CACHOEIRA – BAHIA
2022**

UM OLHAR FEMINISTA SOBRE AS (NÃO) ABORDAGENS DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Jamile Silva Oliveira
Bacharel em Serviço Social
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Política Social e Territórios.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia de Oliveira Pereira.

CACHOEIRA – BAHIA
2022

O48c Oliveira, Jamile Silva.

Um Olhar feminista sobre as (não) abordagens de gênero na formação em Serviço Social. / Jamile Silva Oliveira. Cachoeira, BA, 2022. 100f.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Oliveira Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Territórios, 2022.

1. Serviço Social – Estudo e Ensino. 2. Feminismo. 3. Mulheres – Condições Sociais. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 305.42

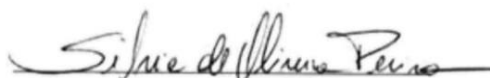
Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.
Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396)
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E TERRITÓRIOS**

**UM OLHAR FEMINISTA SOBRE AS (NÃO) ABORDAGENS DE
GÊNERO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de
Jamile Silva Oliveira

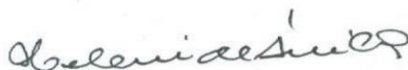
Aprovada em 30 de março de 2022.



Profª. Dra. Silvia de Oliveira Pereira, UFRB (Orientadora)



Profª. Dra. Vera Núbia Santos, UFS (Examinadora externa)



Profª. Dra. Heleni Duarte Dantas de Ávila, UFRB (Examinadora interna)

DEDICATÓRIA

À minha avó,

À minha mãe,

À todas as mulheres que me cercam de afeto.

AGRADECIMENTOS

O caminho não existe, ele se faz na caminhada. Há tempos que tomei essa máxima para minha vida. Há alguns anos em uma celebração de envio de uma missionária à Guiné-Bissau, país da África Ocidental, ouvi um refrão que dizia assim: “Caminheiro, você sabe, não existe caminho. Passo a passo, pouco a pouco, o caminho se faz”. E assim vem acontecendo, desde o início deste estudo. Alegrias, incontáveis. Dificuldades, tantas. Frustrações, muitas.

A vontade de desistir e o desejo de continuar duelaram durante todo o tempo, até os últimos minutos. Entretanto, quem vem de baixo e tem a pele preta como a minha, sabe o quanto precisou caminhar para ocupar esse espaço. Para nós, a desistência tem um peso maior, pois não se trata de uma tomada de decisão individual, mas que diz respeito a toda uma coletividade e às nossas ancestrais, que lutaram para que estivéssemos livres e vivas para estar nos espaços que a elas foram negados. Para além disso, sei que a minha trajetória arrastará tantas outras pessoas iguais a mim a trilharem esse mesmo caminho, de dores, sabores, mas, também, de alegrias.

Assim, só me resta agradecer a todas e todos que estiveram ao meu lado durante esse tempo.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas mães Raimunda e Lindaura. Elas me fortalecem com amor, orações e bênçãos diárias. Vocês me ajudam a seguir.

Agradeço às minhas companheiras de mestrado, em especial às queridas Martharluan, Luise e Lorena. Foram muitos momentos de descontração, risos, discussões e produção, na casa em Cachoeira. Veio a pandemia, porém ela não nos afastou. Pelo contrário, continuamos nos fortalecendo, acolhendo e oferecendo afeto umas às outras.

Agradeço à minha terapeuta, Vanessa Lacerda. Sem ela eu não teria conseguido chegar até aqui, mesmo com todas as limitações que esse trabalho ainda tem, limitações que são reflexos de quem o produziu. Ela provocou o processo de autoconhecimento, de redescoberta de mim mesma. Além disso, me ajudou a lidar com a ansiedade, o desânimo, a baixa autoestima, e a reencontrar e enxergar minhas potencialidades. Obrigada, psi.

Agradeço à minha orientadora, Silvia, por não ter desistido de mim, mesmo quando eu já não tinha mais ânimo para seguir. Preciso aprender um pouco da sua resiliência. Obrigada pelo acolhimento.

Agradeço à Carola, amiga querida, que mesmo distante está presente, oferecendo apoio e emanando muita energia positiva.

Agradeço à Maria, que, carinhosamente, chamo de Sãozita, pelo afeto dado em palavras e em escuta atenta aos meus desabafos. Amo sua amizade e sua companhia.

Sou grata a mim, pela teimosia e persistência, por me redescobrir e reinventar ao longo do processo de construção desse trabalho.

“Eu sou a realização dos sonhos mais loucos dos meus ancestrais” – UBUNTU!

EPIGRAFE

“Eu tenho o destino do vento, e tenho a vida presa nas teias de uma esperança desconhecida. A rosa dos ventos. Tenho o destino dos pássaros. Voando, voando até a queda final. Tenho destino de água. Sempre correndo em todas as formas, umas vezes nascente, outras vezes rio. Outras vezes suor e outras lágrimas. Dilúvio. Gota de orvalho na garganta de um passarinho. Sou vapor aquecido pela vida. Sou gelo e neve na câmara de um congelador. Mas sempre água, o movimento é a minha eternidade [...]” (CHIZIANE, 2018, p. 13).

UM OLHAR FEMINISTA SOBRE AS (NÃO) ABORDAGENS DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

RESUMO: O presente trabalho explora as particularidades da relação entre gênero e Serviço Social, no âmbito da construção curricular das primeiras universidades a implantarem o curso de Serviço Social na Bahia, as quais são: UCSal, UFRB e UFBA. Investigaram-se os currículos dessas instituições, para compreender se garantem a discussão de gênero, visto que essa profissão tem a realidade social como dimensão interventiva. Por assim ser, a profissão tem um projeto ético-político, que está frontalmente posicionado contra as desigualdades sociais, econômicas, culturais, étnicas e raciais, desigualdades essas que são estruturais e estruturantes das relações sociais. Destarte, os estudos de gênero são fundamentais para compreender e contribuir com a extinção da opressão e dominação constitutivas das relações dispare e hierarquizadas, construídas entre homens e mulheres, que se alinham a outras estruturas de dominação. Parte-se do pressuposto que o olhar da teoria feminista nos oferece subsídios para vislumbrar as relações sociais e suas complexidades. E, nessa perspectiva, precisam disputar espaço nos currículos dos cursos de Serviço Social, com vistas a dialogar com os aportes teóricos, massivamente, marxistas e marxianos na formação em Serviço Social. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo analisar o debate de gênero na construção curricular dos primeiros cursos de Serviço Social da Bahia. Além da revisão de literatura, contou com um debate teórico entre diferentes perspectivas da teoria feminista e análise de documentos relativos à matriz curricular dos cursos em estudo. Realizaram-se, também, entrevistas não estruturadas com três mulheres integrantes do corpo docente dos cursos de Serviço Social da UCSal, UFRB e UFBA, que tiveram relevante atuação na construção dos currículos. A análise das narrativas aponta que, embora esses cursos implementem disciplinas com o debate de gênero, raça, classe e etnia, de maneira tardia, priorizam disciplinas obrigatórias na matriz curricular. Todavia, existem lacunas no que tange à interpretá-las como debates fulcrais para todo o curso, bem como na apropriação de outras literaturas imprescindíveis para compreender a realidade brasileira.

Palavras-chave: Estudos de gênero; Currículo; Feminismo.

A FEMINIST VIEW ON (NOT) GENDER APPROACHES IN SOCIAL SERVICE TRAINING

ABSTRACT: The present work explores the particularities of the relationship between gender and Social Work, without the scope of curricular construction of the first universities to implement the Social Work course in Bahia, which are: UCSAL, UFRB and UFBA. The curricula of these institutions were investigated to understand that they guarantee a gender discussion, since this profession has the social reality as an interventional dimension. Thus, a profession has an ethical-political project, it is frontally strategically against social inequalities, structural relationships, ethnic and racial inequalities, which are structural and structural in relationships. Thus, gender studies are fundamental to understand and contribute to the termination of oppression, constructed by the female sex and hierarchical, which are aligned with other donations. It starts from feminist theory that offers theory support for social relations and their complexities. And, in this perspective, they need to fight for space in the curricula of Social Work courses, with a view to dialoguing with the theoretical contributions, massively, Marxists and Marxists in Social Work training. In this sense, this work aims to analyze the gender debate in the curricular construction of the first Social Work courses in Bahia. In addition to the literature review, I outline a feminist theoretical debate and analysis of different perspectives of document theory related to the curricular matrix of the courses under study. Unstructured interviews were also carried out with three women members of the faculty of the Social Service courses at UCSAL, UFRB and UFBA, who had a relevant role in the construction of the curricula. The analysis of the narratives shows that, although these courses implement subjects with the debate of gender, race, class and ethnicity, late date, they prioritize mandatory subjects in the curriculum. However, there are gaps in terms of interpreting them as central debates for the entire course, as well as in the appropriation of other essential literatures to understand the Brazilian reality.

Keywords: Gender studies; curricula; Feminism.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
AI-5	Ato Institucional nº 5
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRAS	Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EAD	Ensino a Distância
ENESS	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ESSUCSal	Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador
FAN	Faculdade Nobre
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPS	Instituto de Psicologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Política em Serviço Social
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplina do curso de Serviço Social da UCSal sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, geração	62
Quadro 2 – Disciplinas do curso de Serviço Social da UFRB sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, geração	69
Quadro 3 - Disciplinas do curso de Serviço Social da UFBA sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, geração	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ADENTRANDO ÀS MULTIDISCIPLINARIDADES DO MOVIMENTO FEMINISTA E DOS ESTUDOS DE GÊNERO: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	24
2.1 “DA MARGEM AO CENTRO”: DO FEMINISMO AOS FEMINISMOS.....	24
2.2 DOS ESTUDOS DA MULHER AOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	34
3 NARRATIVAS EM TRÂNSITO: ENTRE OPACIDADES E SILENCIAMENTOS ..	38
3.1 A CONSTRUÇÃO DAS BASES PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	46
4 ABORDAGENS DE GÊNERO E RAÇA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA BAHIA: APROXIMAÇÕES	59
4.1 VOZES INSUBMISSAS.....	61
5 À GUIA DE CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	93
APÊNDICE B – MATÉRIAS BÁSICAS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL..	95

1 INTRODUÇÃO

De acordo com as bibliografias estudadas, desde o início da primeira década dos anos 2000 que o Serviço Social vem se debruçando, de maneira mais intensa e significativa, para a discussão de gênero e suas relações, bem como para as relações raciais, étnicas, de sexualidade e outras, o que se constata por meio de revisão de literatura, realizada a partir das autoras e autores que se debruçaram sobre esse tema. Isso demonstra não apenas um olhar crítico sobre a realidade, mas a percepção de que o vazio dessas discussões dentro dos cursos de Serviço Social é, sobretudo, uma escolha com intencionalidades muito bem definidas, mas, aparentemente, não muito nítidas. Nesse sentido, precisamos escolher a outra via, remar contracorrente, nos posicionar neste *front*.

O movimento de reconceituação do Serviço Social ainda segue em curso, em uma árdua batalha contra o conservadorismo, cuja semente não morre, mas renasce escamoteada por outras formas. Havemos de concordar que nos tempos que se veem atitudes e discursos ultraconservadores, com avançado lastro social, inclusive com representação nas principais esferas decisórias do país, sendo ovacionados, torna-se evidente que a fileira da resistência precisa ser robusta.

Essa dissertação intenta explorar as discussões de gênero na construção dos programas de curso das três primeiras universidades de ensino presencial a implantarem o curso de Serviço Social na Bahia: Universidade Católica do Salvador (UCSal), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nesse sentido, tem como objetivo investigar de que forma o diálogo com os estudos de gênero foi construído, quais os desafios e enfrentamentos desse processo.

As motivações para propor o estudo emergem de observações e pesquisas iniciadas ainda na graduação. A ausência de disciplinas, obrigatórias e optativas, e de grupos de pesquisa sobre gênero no curso de Serviço Social, durante a graduação, aguçou a necessidade de entender a existência dessa lacuna. Além disso, o aprofundamento no tema, possibilitou descobrir que outros pesquisadores, discentes e docentes, já se debruçavam sobre o tema, embora esse número ainda fosse pequeno, mas muito expressivo e potente.

A realidade profissional, experimentada no estágio curricular obrigatório, mostrou que as relações de gênero se revelam de forma inquietante no cotidiano profissional. Essas relações estão presentes ao longo da história da profissão, composta por maioria feminina. Mulheres que

experimentam, em suas relações cotidianas, a desigualdade e opressão, pelo simples fato de serem mulheres.

Parte dessa premissa a afirmação de Yamamoto (2014, p. 104) de que o Serviço Social é “uma profissão tradicionalmente de mulheres e para mulheres”. Para não cair na armadilha do universalismo, precisa-se reafirmar que essas mulheres são plurais e, ao mesmo tempo, carregam singularidades, como mulheres negras, indígenas, quilombolas, ciganas, cisgênero, lésbicas, transgênero, transexual, bissexual, idosas, jovens e com deficiência.

Embora essa relação fique clara, ainda há elementos do cenário econômico, político, histórico e cultural que a conformou. O contexto em que surge o Serviço Social é marcado por um intenso processo de desenvolvimento da industrialização e urbanização. No que compreende Yamamoto e Carvalho (2011, p. 83, grifo nosso),

o Serviço Social se gesta e se desenvolve enquanto profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o **desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana...** É nesse contexto, em que se afirmar a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada “questão social”, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado.

A emergência e o aprofundamento da questão social possibilitou a consolidação dessa profissão. Nos seus aspectos mais íntimos, o Serviço Social seria exercido por mulheres, que teriam a função de remodelar e ajustar trabalhadores e familiares que não estivessem ajustados à nova lógica capitalista, e, portanto, de organização da sociedade. Essas profissionais teriam um papel político de desenvolver “o enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho” (IAMAMOTO, 2013, p. 20).

Um olhar feminista sobre a realidade nos faz questionar os silenciamentos que cercam a profissão, desde a sua origem, e que, ao longo de sua história, passou por modificações e transformações, mas que não foram suficientes para que descortinásemos os diálogos não traçados sobre as estruturas que moldam a divisão sexista das profissões, como é o caso do Serviço Social. Direcionar esse olhar à profissão não significa encerrar-se em si mesmo, mas tomá-lo como ponto de partida para desvelar padrões de exploração e dominação ainda mais virulentos.

Nesse intuito, o currículo enquanto estrutura que nasce na perspectiva de reforçar as desigualdades sociais, inveterado em um jogo de interesses e disputa por poder (GOODSON, 2018), é passível de ser dissolvido, por meio de práticas formativas que provocam esse currículo e o tensionam (MACEDO, 2012).

Sendo assim, como o gênero é pensado nas diretrizes curriculares de Serviço Social? Realizamos o esforço de, ao longo desses escritos, responder a essa indagação e desvelar as particularidades que estão postas nessa relação.

Ao longo de um processo de formação, a dialética da desconstrução-reconstrução de si mesma e da profissional que se gesta é uma constante. À medida que caminhamos, o caminho se faz e refaz. Nesse despertar-se de si, de uma identidade profissional em formação, surgem questionamentos sobre a realidade e o que se apresenta sobre a própria formação. Uma delas, comumente, acontece nas experiências de estágio curricular.

Nessa experiência, são realizadas conexões entre os fundamentos teórico-metodológicos e as exigências do real, mediante instrumental técnico-operativo e princípios ético-políticos, mas também são observadas as lacunas sobressalentes na formação. Borges e Cruz (2019) frisam que a formação precisa acompanhar as mudanças da contemporaneidade e formar sujeitos críticos capazes de enxergar as contradições que ela revela. Isso significa nada mais que estar atento ao movimento da realidade e *pari passu* com as demandas sociais.

No que concerne à realidade da formação em Serviço Social e os debates de gênero, a percepção sobre essa intrínseca relação se apresenta bastante pontual. Para além de todas as contradições que mediam a relação entre capital e trabalho, o serviço social está posto, desde a sua gênese, como uma profissão eminentemente feminina, logo, atravessada pelas relações de desigualdade, violência e hierarquização de gênero. Nesse mote, Iamamoto e Carvalho (2011), apresentam importantes contribuições para apreendermos os elementos fulcrais do Serviço Social, em sua origem e de que forma foi delineado o perfil profissional.

O período que se situa entre as décadas de 1920 e 1930 foi marcado por grandes transformações na sociedade brasileira, que trouxeram rebatimentos, não só na esfera econômica. Sobretudo, provocou uma profunda reorganização social: “todos os segmentos da sociedade são profundamente afetados por essas transformações, induzidas a alterar em profundidade seus posicionamentos e práticas anteriores” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 136).

Ousaríamos dizer que essas mudanças foram, também, de ordem cultural. Nesse período, as atividades realizadas por mulheres ainda estavam vinculadas ao doméstico, à casa e ao cuidado. Isso ocorre quando falamos das mulheres burguesas, porque as trabalhadoras já lutavam por condições dignas de trabalho e pelo reconhecimento enquanto classe, por parte de seus companheiros (COSTA; SANDEMBERG, 2008; DAVIS, 2016). Nesse momento, que corresponde aos anos 1920 e 1930, mulheres se organizavam em todo o mundo pelo direito ao voto (COSTA, 2005).

Essas mulheres, cuja imagem cultivada ainda era a de quem deveria ser protegida e reclusa ao lar, seriam peças importantes no jogo de interesses organizado pelo Estado, juntamente com o empresariado e com o apoio da igreja. Não por acaso, esse ajustamento social e recondução moral das/os pobres seriam encabeçados por mulheres. Essas já estariam inclinadas às atividades de cuidado, proteção, educação e organização do lar. Yamamoto e Carvalho (2011, p. 182) afirmam:

Aceitando a idealização de sua classe sobre a vocação natural da mulher para as tarefas educativas e caridosas, essa intervenção assumia, aos olhos dessas ativistas, a consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem moral e social e o dever de tornarem-se aptas para agir de acordo com suas convicções e suas responsabilidades.

Ao tempo que afirmamos mudanças culturais, entendemos que na contramão de uma possível modificação nas relações de gênero historicamente reafirmadas, estaria também a manutenção de papéis sociais atribuídos à mulher. Genolet *et al.* (2005, p. 51) afirmam que as condições para a convocação dessas mulheres estariam ligadas aos papéis sociais já exercidos por elas: *“lá contrucion de la identidad feminina tiene que ver com la maternidad, lo privado y la subordinacion. Lá definicion de lo feminino esta relacionada entonces com el cuidar y servir a los demás”*.

Yamamoto (2014) nos convida a decifrar as novas mediações que estão postas pelas expressões da questão social atualmente para o Serviço Social, que, diferentemente do contexto no qual surgiu, é entendida e gerenciada por uma outra perspectiva. Esse novo, apontado pela autora, se materializa sob múltiplas formas no cotidiano profissional:

Os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública etc. Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem [...] assim, apreender a questão social é também captar as múltiplas **formas de pressão social, de invenção e de re-invenção da vida construídas no cotidiano**, pois é no presente que estão sendo recriadas formas novas de viver, que apontam um futuro que está sendo germinado (IAMAMOTO, 2014, p. 28, grifo nosso).

Nesse cotidiano, são vistas, também, desigualdades econômicas, sociais, raciais e de gênero. Essa última é rebeldia protagonizada pelas feministas que lutam contra a opressão sexista. Esse movimento tem origem na Revolução Francesa, entre os anos de 1780 e 1790 (COSTA, 1998). Tendo em vista os ideais que fundamentavam a revolução, os direitos das mulheres não estavam inclusos como pauta. Embora tivessem participado ativamente das manifestações, o reconhecido limite da revolução foi também um limite para a cidadania feminina, visto que, garantiu direitos civis, mas os políticos não (BECKMAN, 2011).

Na sua evolução, enquanto movimento, o feminismo tomou proporções ainda maiores nas lutas pela garantia e efetivação dos direitos das mulheres, bem como mudanças estruturais nas relações entre homens e mulheres. A luta pelo sufrágio, denominado como *primeira onda do feminismo*, foi um dos momentos de maior eco organizado pelas feministas (COSTA; SANDEMBERG, 2008). Uma nova fase desse movimento – o que não significa que essa tenha se sucedido de forma linear – foi identificada como segunda onda. Ela marca o início dos estudos sobre a mulher e o seu desenvolvimento, até chegar aos estudos de gênero.

Louro (1997) afirma que essa fase tem início no final da década de 1960, momento em que o feminismo se inclinará para as produções teóricas. A universidade e o mundo acadêmico passariam a experimentar questões que motivavam a militância feminista, dando início aos estudos da mulher. Esses estudos mexeriam com os pré-requisitos de neutralidade, tão caros ao status de cientificidade, já que as estudiosas feministas se situavam politicamente e levariam à academia questões que, até então, eram privadas.

E “mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes” (LOURO, 1997, p. 17). Como bem recorda Louro (1997), a ciência e os espaços de produção e difusão do conhecimento não eram lugares para as mulheres. Exclusão essa que Virginia Wolf já denunciava, quando escreveu *Um teto todo seu*, em 1928.

Uma das obras de grande repercussão e contribuição para o movimento feminista, sobretudo para os estudos sobre a mulher, foi *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, cuja primeira edição data o ano de 1949. Essa obra foi marcante, pois abordou todas as concepções teóricas – digam-se de passagem, bastante grosseiras –, escrita por homens, para justificar uma inferioridade e subordinação natural, biológica, da mulher. Ela afirmará, destarte, que ser mulher, “o outro”, é uma construção social, do mesmo modo que ser homem também o é (BEAUVOIR, 1970).

Nos anos 1980, o termo *gênero* já era amplamente veiculado nas ciências. O emprego desse conceito surge para separar o sexo, compreensão fundamentada no natural e biológico, do gênero, que realça a análise dos aspectos históricos, sociais e políticos, de acordo com as afirmações de Matos (2008). O termo *gênero* parte da iniciativa das feministas americanas em buscar estudos que retirassem o foco da mulher. Por meio das lentes de gênero, seria possível enxergar que homens e mulheres não estão em mundos separados. Scott (1990) é incisiva ao apontar que no mundo em que as mulheres vivem também há homens, foram elas/es que o fizeram, e ambas/os estão relacionados. Assim,

Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo [...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais”— a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres [...] Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1990, p. 75).

Percebe-se, também, que a autora considera que o termo *gênero* não exclui sexo, pelo contrário, o vê como algo que é consequência das relações que construíram homens e mulheres, e atribuiu-lhes papéis. É nessa seara que se encontra a compreensão para essa profissão eminentemente feminina. Como em outras, o contexto social, político, econômico, histórico e cultural que confluuiu para essa configuração. Sem a consolidação desses papéis de gênero, de uma segregação hierarquizada de papéis de homens e de mulheres, a conformação desse corpo profissional não seria possível. Dados divulgados pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) (2005) apontam que esse contingente era de 97%.

Patriarcha e Fortuna (2018) corroboram com essa análise, afirmando que a ordem patriarcal de gênero atribuiu ao Serviço Social um caráter feminino, devido a sua suposta inclinação natural para o cuidado. Para Delgado e Tavares (2013) e Cisne (2012), o serviço social é desqualificado enquanto profissão, pois sua imagem está associada ao que se construiu socioculturalmente sobre a mulher; uma profissão vista como a extensão de atividades domésticas, supostamente entendidas como dom. Para além do baixo prestígio, essas autoras defendem a necessidade de aprofundar o debate sobre a relação entre Serviço Social e gênero.

A despeito disso, há pesquisas que apontam uma incipiente discussão sobre gênero, raça, classe, etnia e sexualidade nos cursos de Serviço Social. Com isso, autoras/es da área discutem essas lacunas – inclusive as voltadas à discussão de gênero – presentes nos currículos dos cursos, que, embora não sejam encontradas/os em grande número, expressam parte significativa, cuja inquietação sobre o tema as/os levou a pesquisar e produzir sobre.

Lisboa (2010) parte do seu lugar enquanto docente para questionar o porquê do distanciamento do Serviço Social com as discussões de gênero. Ela afirma que o Serviço Social caminhou, ao longo de sua trajetória para a construção do conhecimento que lhe é tributado, em descompasso com os estudos feministas e de gênero. Na sua hipótese, “esse desencontro contribuiu para consolidar um estatuto acadêmico e uma administração do saber que reproduz a questão de gênero e legitima a dominação masculina” (LISBOA, 2010, p. 67).

Já Faury (2003), ao notar essa lacuna, adverte que estudar as questões de gênero no Serviço Social é um passo para dirimir a negligência pelo estudo do tema, cuja presença já era observada na academia, desde o final da década de 1970 e início da década de 1980. A autora

informa que, nessa última década, as produções acadêmicas que provocavam esses assuntos estavam classificadas como temas emergentes. Na década de 1990, já poderia ser notado um aumento expressivo, entretanto, a porcentagem de trabalhos apresentados em congressos e revistas do Serviço Social era pífia. Ela observa que a divulgação dos eventos sequer conjecturavam a possibilidade de o tema ser objeto do Serviço Social.

O Código de Ética Profissional já demarcava um posicionamento em seus princípios fundamentais, que, aparentemente, foram inobservados, quando elege “um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero” (BONETTI *et al.*, 2012, p. 263).

De fato, de acordo com Lima (2014), o debate sobre gênero adquiriu maior espaço a partir das Diretrizes Curriculares de 1996, que entraram em vigor no ano de 2002 (IAMAMOTO, 2014). As Diretrizes, como tantos outros marcos, são produtos do movimento de reconceituação que angariou importantes mudanças para o Serviço Social latino-americano.

Esse movimento possibilitou à categoria refletir sobre as bases nas quais se fundamentava a profissão, questões tanto no âmbito metodológico quanto na relação teoria-prática. Iamamoto (2014, p. 205-206) aponta que esse movimento “implicou um questionamento global da profissão: de seus fundamentos ídeo-teóricos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi*”.

Olhando de forma mais específica para o contexto brasileiro, Paulo Netto (2011) aponta que foi no final da década de 1970 e início de 1980 que a perspectiva de intenção de ruptura começa a ultrapassar as barreiras da universidade. Essa vertente se distanciou das demais, tendo em vista o seu “caráter de oposição” à autocracia burguesa. Esse marco diferencial ocorre em um contexto específico de crise e, ao mesmo tempo, efervescência da classe operária, na luta pela retomada da democracia, na qual essa perspectiva encontrou terreno fértil para ser gestada e difundida.

Na proposta curricular, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1982, estava contida uma proposta de formação e prática profissional com significativas mudanças. Nesse sentido, Castro e Toledo (2011, p. 3) afirmam que a proposta

trouxe uma nova perspectiva para se pensar a formação e a prática profissional, buscando romper com o lastro conservador da profissão e com a vinculação com a ideologia dominante, incorporando a tradição marxista e direcionando sua ação de acordo com os interesses dos usuários.

Esse novo olhar, lançado sobre a prática e a formação profissional, pelas lentes críticas dos pressupostos da teoria marxista, possibilitará uma tomada de posicionamento da profissão no contexto da luta de classes. Tal perspectiva foi fundamental para que a profissão pudesse

compreender a realidade social nos seus contornos mais tênues. Mas, foi a proposta das Diretrizes de 1996, situada no contexto de contrarreforma da educação, que se materializou na ampliação das instituições privadas de ensino superior e de Ensino a Distância (EAD), que apresentou, em seus princípios e eixos, a centralidade da questão social.

Diretrizes estas que estabelecem um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade e descentralização do ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do Assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (ABESS, 1996, p. 59).

No entanto, como pontuamos anteriormente, algumas orientações para a composição desse currículo negligenciaram transformações da ciência, bem como as novas configurações que a questão social assume na contemporaneidade, tendo em vista a parca produção e debate sobre temas como raça, etnia, gênero, geração, entre outros. Essas categorias que ganham outros contornos, nessa fase monopólica do capital, se gravam e podem nos render tanto mais entendimentos e questionamento sobre a realidade quanto à classe.

Como aponta Santana (2016), a definição de currículo ultrapassa a ideia de algo determinado. A autora o vê como prática, como “o conjunto de todas as experiências construídas e vivenciadas no espaço escolar e concretizadas no processo da prática” (SANTANA, 2016, p. 18). Além disso, afirma que o currículo não se prende a uma formalidade burocrática, mas está mais próximo do diálogo e da ação dos sujeitos sociais e políticos.

Santana (2016) ressalta também a relação entre o currículo e a cultura. Nesse trânsito, reproduzem experiências culturais em torno da matriz curricular. O currículo, como pontuado acima, não é resultado de intervenções neutras, ele expressa contradições, divergências, “transmitem ideologias, crenças, valores, questões simbólicas que conformam aprendizagens e habilidades que se almeja no ideal de estudante e na perspectiva de mundo” (SANTANA, 2016, p. 19).

Goodson (2018) corrobora com as observações de Santana (2016) e reitera que a origem do currículo tem raízes fincadas na desigualdade, e sua perpetuação foi posta a partir de práticas que ofereciam o ensino mais avançado às/aos consideradas/os “predestinadas/os”, enquanto aos/às mais pobres era ofertado um currículo mais limitado. Existia, segundo Goodson (2018), uma estratificação curricular que, além do nível de aprendizagem, também limitava o tempo de permanência, a depender da classe social. Macedo (2012), ao tratar sobre o formato curricular, atribui grande valor às experiências formativas, afirmando que a vida, por si só, é formativa.

Para o autor, a experiência formativa vai questionar o que está pactuado no currículo como algo que deve ser seguido.

Nos inquieta saber, portanto, o motivo pelo qual os estudos de gênero não foram incluídos como parte do aporte teórico do Serviço Social. Delgado e Tavares (2013) se arriscaram nessa empreitada e lançaram algumas questões, as quais pairam como hipóteses para a indagação que está colocada no presente trabalho. Essas autoras afirmam que a incipiência e pontualidade da perspectiva de gênero, no conteúdo programático dos componentes curriculares da formação, enfrentam resistência por parte de docentes que desconsideram o Serviço Social uma profissão composta, majoritariamente, por mulheres, e que sua ação e a forma como veem o mundo não sofre influência da sua condição de gênero.

Um outro argumento utilizado para sustentar a rejeição à categoria *gênero* está na perda de centralidade da classe nas análises, ou em afirmar que as lutas em torno de pautas como gênero e questões étnico-raciais pudessem inviabilizar a formação de um sujeito coletivo, ou seja, significaria uma dissolução da luta de classes. Todavia, segundo Delgado e Tavares (2013), a lógica do capital opera em um tecido social complexo, que envolve relações sociais consolidadas na intersecção com as construções em torno de gênero, raça, geração, etnia, entre outros.

Partindo dessa premissa, propomos, nessa pesquisa, compreender como os estudos de gênero se materializam nos componentes curriculares dos programas de curso em Serviço Social das primeiras universidades da Bahia. Elegemos as primeiras universidades – a primeira privada e as primeiras públicas – a inaugurar o curso de Serviço Social no estado da Bahia, que foram, respectivamente, a Universidade Católica do Salvador, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a Universidade Federal da Bahia.

A opção por pesquisar universidades se deve, especialmente, à necessidade de apontar as múltiplas possibilidades que há nela. O espaço universitário, como a própria raiz etimológica sugere, é onde encontramos a totalidade, que contém múltiplas áreas de conhecimentos e saberes. A interdisciplinaridade é um dos seus mais caros potenciais, é campo fértil para uma formação profissional que articula ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, significa dizer que as possibilidades de contato com as temáticas de gênero, raça, etnia, classe e sexualidade não precisam partir unilateralmente do próprio curso, mas de uma interação com outras áreas de conhecimento. Essa possibilidade, em nenhuma hipótese, elimina a responsabilidade do Serviço Social em assumir essas questões como centrais para a formação profissional, a qual impacta diametralmente no exercício cotidiano das/os assistentes sociais.

Para alcançar respostas ao problema desenvolvido, formulamos a seguinte questão: de que forma as discussões de gênero estão presentes nos componentes curriculares das primeiras instituições de ensino em Serviço Social do estado da Bahia? A partir dessas questões, se colocou como objetivo central analisar o debate sobre gênero na formação em Serviço Social, na perspectiva das/os profissionais que contribuíram na construção dos currículos dos primeiros cursos de Serviço Social da Bahia.

A partir desse, foram delimitados três objetivos específicos: problematizar a história do feminismo e a construção de gênero como campo de conhecimento; identificar quando o Serviço Social, na construção do Projeto Ético-político Pedagógico, se aproxima da perspectiva de gênero; compreender de que forma os programas de curso em Serviço Social das primeiras universidades privadas e públicas, da Bahia, incorporam gênero aos seus componentes curriculares.

Por compreendermos que não existe uma educação neutra, a primeira hipótese é de que há um interesse da ala conservadora que coexiste no Serviço Social na manutenção das desigualdades e silenciamentos quanto às relações de gênero, raciais, étnicas, de sexualidade e outras, o que poderíamos nomear também de epistemicídio. Uma segunda seria um afastamento do ecletismo evitando descentralização das análises na perspectiva da luta de classes ou, ainda, uma possível mudança de paradigma, a partir da aproximação com esses temas e suas perspectivas teóricas.

Assim, o presente trabalho será orientado pelo ponto de vista de totalidade, que nos proporciona o materialismo dialético. Especialmente, porque estamos tratando de um objeto que está em constante movimento, ou seja, é dinâmico (PAULO NETTO, 2009).

Desse modo, esse trabalho será desenvolvido à luz do materialismo dialético, que segundo Gil (2007), evidencia os aspectos históricos da realidade, pois

a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc (GIL, 2007, p. 32).

A pesquisa é eminentemente qualitativa. Segundo Minayo (1994), diferentemente da quantitativa, a pesquisa qualitativa não trabalha com as formas visíveis, palpáveis, mas mergulha na dimensão dos significados e relações. Entretanto, esses não se anulam, “ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22).

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista de tipo narrativa. A existência humana não pode ser pensada fora das expressões narrativas, reconhecidas como formas elementares da

comunicação humana e capacidade universal, segundo Bauer e Jovchelovitch (2002). Desse modo, a entrevista narrativa tem como proposta basilar provocar o entrevistado a contar uma história sobre um acontecimento importante, seja da sua própria vida ou de um contexto social.

Essa entrevista é classificada como não estruturada, rompe com a perspectiva de modelos engessados de pergunta e resposta. Nessa modalidade não há influência por parte da entrevistadora quanto ao que vai ser respondido e a ordem de perguntas a serem feitas (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002). Desse modo, a entrevista narrativa é um importante recurso à nossa pesquisa, pois permitiu ouvir três entrevistadas, entre elas, uma coordenadora, uma ex-coordenadora e uma docente dos cursos de Serviço Social, as quais atuaram como protagonistas no processo de construção dos cursos, assim, buscando entender como os estudos de gênero começaram a ser incorporados à formação nas instituições supracitadas.

Dos critérios estabelecidos para a escolha das entrevistadas, elencou-se: participação na construção dos currículos das universidades como membro docente, coordenadora ou ex-coordenadora; que fossem, preferencialmente, mulheres negras, considerando que essas instituições estão localizadas no estado mais negro do Brasil, e, portanto, precisamos identificar as vozes das mulheres negras nesses espaços; e que tenham produções e pesquisas na área de gênero e Serviço Social. Mulheres convidadas a erguer a voz e insurgir do silêncio à fala (HOOKS, 2019).

Serão observados, nas narrativas, os seguintes pontos: a receptividade da proposta de inclusão do debate de gênero pelas/os docentes e discentes que compõem o programa, caso ela já exista sob a forma de disciplinas e/ou projetos, seminários, grupos; a trajetória na construção das disciplinas/grupos/projetos que discutem gênero; as principais dificuldades ou entraves teórico-metodológicos enfrentadas para a incorporação e continuidade desse debate.

A proposta da pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFRB), por meio de parecer substanciado. De acordo com o que foi pactuado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram realizadas e gravadas via ferramenta de chamadas *Google Meet*, como forma de assegurar os protocolos de biossegurança exigidos pelo CEP/UFRB. Neste instrumento, foi apresentada a possibilidade de opção das entrevistadas de expor a sua identidade e todas optaram por revelar, considerando seus protagonismos.

Esse trabalho está estruturado em três seções. A primeira propõe um debate sobre as teorias feministas, sua origem e as perspectivas existentes. É o movimento feminista que desvela as relações desiguais e hierarquizadas de gênero, na década de 1960. Portanto, situar historicamente o surgimento desse movimento político e academicamente organizado foi o

nosso ponto de partida. A seção faz um resgate histórico de suas fases, mas, ao mesmo tempo, confronta a ideia de que existiram momentos isoladas para cada perspectiva de feminismo, e a concepção de um feminismo homogêneo. Subdivide-se em duas subseções: “*Da margem ao centro*”: *do feminismo aos feminismos*; e *Dos estudos da mulher aos estudos de gênero*.

A segunda seção, nomeada como *Narrativas em trânsito: entre opacidades e silenciamentos*, dialogará com as teorias sobre os currículos, a partir de uma perspectiva histórica, identificando-o dentro de processos de perpetuação de ideologias de dominação e como um espaço de poder em disputa. A partir dessa discussão, foram tecidos diálogos entre as principais obras que discutem a relação entre gênero e Serviço Social, considerando seus apagamentos ao longo da história. Na primeira subseção, *A construção das bases para a formação em Serviço Social no Brasil*, revisitamos as protoformas do Serviço Social, com o objetivo de compreender como se deram as aproximações e distanciamentos dos estudos de gênero. Ademais, explicitar como as relações de gênero, raça, classe e sexualidade se articulam e dialogam com os três núcleos de fundamentação propostos pelas Diretrizes Curriculares de 1996.

Já a terceira seção, denominada *Abordagens de gênero e raça na formação em Serviço Social na Bahia: aproximações*, expõe as particularidades da construção do Serviço Social no contexto baiano e a construção das instituições participante da pesquisa. Faz um apanhado sobre essas instituições e sua importância para a construção do Serviço Social na Bahia. A subseção *Vozes insubmissas* apresenta a narrativa das entrevistadas e, paralelamente, expõe as disciplinas que foram construídas nesse curso. Essas falas potentes apontam para o enfático e inegável atravessamento de raça e gênero na construção dos currículos das respectivas instituições.

2 ADENTRANDO ÀS MULTIDISCIPLINARIDADES DO MOVIMENTO FEMINISTA E DOS ESTUDOS DE GÊNERO: CAMINHOS POSSÍVEIS

“Para nós, a fala verdadeira não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos” (HOOKS, 2019, p.36).

A ideia de gênero já povoa o vocabulário, tanto no ambiente científico quanto político, e já avança para os espaços das redes sociais e vida cotidiana. Dessa forma, é fundamental, para o presente estudo, a compreensão dessa categoria teórica. Compreender os estudos de gênero requer um movimento que retroage aos passos primordiais, que sequer pensavam que algum dia essa categoria seria entendida como tal. Creio que, nem as próprias mulheres, quando se organizaram em movimento, quando reivindicavam o direito de ter direitos, pensavam que poderiam alterar as estruturas da ciência, da forma como fizeram, na virada do século XX. Assim, compreender gênero enquanto uma categoria teórica, parte, a princípio, da compreensão das entranhas dos entrelaçamentos que lhe deram origem.

O empreendimento, denominado *estudos de gênero*, vem de uma trajetória de militância do movimento feminista, partindo dos anos 1960, que coadunou ação política com práticas políticas teorizadas e academicamente reconhecidas. Tais práticas partem das diversas perspectivas que conformam o que chamamos de feminismos.

A aproximação com as teorias feministas possibilitou traçar um caminho de escrita que não incorresse em equívocos, tanto de ordem metodológica quanto epistemológica, tampouco cometer extremismos, a ponto de excluir da discussão perspectivas teóricas que se consolidaram ao longo da história. A linha de um feminismo universal e totalizante foi veementemente recusada.

Aqui, dialogaremos com a perspectiva das feministas negras e decoloniais, das materialistas, dos estudos transculturais e das socialistas. Esses feminismos, que trouxeram importantes contribuições para a consolidação dos estudos feministas e de gênero, como observaremos nessa seção.

2.1 “DA MARGEM AO CENTRO”¹: DO FEMINISMO AOS FEMINISMOS

¹ Título de obra bibliográfica de Bell Hooks.

No imaginário popular, principalmente daquelas/es cujo acesso ao conteúdo acadêmico é limitado, o movimento feminista se resume a busca de “igualdade entre homens e mulheres” ou “mulheres querem ser iguais aos homens” ou “feministas queimam sutiãs e andam com seios à mostra” ou ainda “são contra a vida e a favor do aborto”. São muitas as versões, e tantas são as frases prontas que ouvimos quando o assunto é feminismo e, principalmente, quando o que se pauta é a defesa de um posicionamento antifeminista.

Entretanto, não há apenas uma verdade sobre esse movimento. Não há a história oficial e aquelas que vieram como apêndice. Contudo, houve um feminismo ao centro, que Bell Hooks chamou de feminismo de massas, o qual ganhou visibilidade midiática e se tornou tolerável aos padrões de dominação masculina. Existiram, destarte, perspectivas diferentes dentro do próprio movimento, protagonizado por uma pluralidade de mulheres. Concordamos que a história desse movimento vem de longe e que, ao longo, foi escrita e reescrita por aquelas que o construíram.

Bell Hooks consegue definir de forma simples e objetiva o que é o feminismo. Ao contrário do que muitos definem, não é um movimento anti-homem. Essa autora, assim o conceitua: “o feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2019, p. 13). A opressão sexista não está, apenas, para os homens, as mulheres também podem ser aliadas em sua reprodução, pois ambas/os foram socializadas/os para pensar e serem sexistas, embora os homens usufruam, de modo institucionalizado, a sustentação do seu poder de dominação sobre as mulheres.

Michell (*apud* COSTA, 1998) se reportou à luta das mulheres como “a mais longa das revoluções”. Não há hipérbole em sua afirmação, já que no curso da história as mulheres sempre fincaram pé na luta contra o sexismo, as opressões religiosas e políticas. Sendo assim, o feminismo, enquanto perspectiva, sempre esteve presente.

Entretanto, segundo Costa (1998), o feminismo enquanto movimento, surge em meio à Revolução Francesa, nas décadas de 1780 e 1790, quando as mulheres lutavam por cidadania. Os ideais feministas partem da luta pela igualdade entre os sexos; mudanças no que se refere ao papel da mulher na sociedade; e questionam as hierarquias imbricadas nas relações de gênero. Além disso, estão presentes, como resistência, “nas relações sociais que se estabelecem entre homens e mulheres e seus desdobramentos mais amplos (sociais, políticos, econômicos e jurídicos), distingue o feminismo como doutrina e, assim, o movimento feminista de outros movimentos de mulheres” (COSTA, 1998, p. 26).

A Revolução Francesa marca o estudo da história, pois foi nesse momento que o papel da mulher foi questionado, expressando a sua verdadeira importância para a sociedade (BECKMAN, 2011). No que aponta Beckman (2011), a Revolução alertou as mulheres para o

seu papel nos espaços públicos. Ademais, reconheceu como as mulheres eram figuras fundamentais no âmbito doméstico, principalmente para a existência do Estado. Mulheres somavam-se às multidões “para a Tomada da Bastilha, são também as mulheres que tomam as ruas em protesto e são as mulheres, principalmente, que ordenam suas casas enquanto os homens resolvem a política do país” (BECKMAN, 2011, p. 7).

Desse contexto favorável às mulheres, emergiu a possibilidade de ser escrita uma Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã, tendo em vista que a declaração que se referia ao direito do homem sequer mencionava a mulher, pois não era ela um ser constituído de direito, embora essa não tivesse efeitos tangíveis à garantia de tais direitos. O reconhecido limite da Revolução, foi, também, um limite para a cidadania feminina, visto que garantiu direitos civis e não políticos. Entretanto,

a despeito disso, a mudança que esta Revolução gerou não poderia mais ser esquecida, pois modificou a forma de pensar de homens e mulheres e acendeu a chama da luta feminista pelo mundo, mesmo que ainda protelasse essa luta um pouco mais para a frente (BECKMAN, 2011, p. 9).

As grandes transformações que estavam atreladas àquele contexto diziam respeito à emergência do capitalismo. De acordo com Costa e Sandenberg (2008), essas teriam duas faces. Uma delas seria que,

por um lado, suas raízes se atrelam aos ideais liberais de igualdade, trazidas pela revolução democrática burguesa, que teve seu auge na Revolução Francesa de 1789. Principalmente porque se trata de um conceito limitado de igualdade, ou seja, uma “*égalité, liberté, fraternité*” que, apesar de clamada para todos, na prática vai-se instaurar só entre as classes dominantes e, como bem estabelece a “Declaração dos Direitos do Homem”, já no título, só entre os homens. Para as mulheres, permanece a “*Ménagier de Paris*” (1498). Para as filhas e esposas dessa burguesia ascendente, igualdade e fraternidade só entre si. Liberdade, só entre os muros do espaço doméstico e, mesmo assim, vigiada. Direitos? Os de boa filha, boa esposa, boa mãe. Não é ao azar que a autoconsciência e a rebeldia das mulheres surgem, inicialmente, entre mulheres de classes médias e nos países mais avançados (COSTA; SANDENBERG, 2008, p. 24).

Os ideais de igualdade e liberdade conclamados por essa revolução não alcançariam as classes mais baixas, tampouco abalaria um milímetro da estrutura do patriarcado, ou seja, o poder de dominação dos homens permaneceria intacto. As hierarquias entre o público e privado e a destinação das mulheres ao privado, também não foram alteradas. Às mulheres, a exaltada titulação de dona de casa.

A outra face disso se refere aos efeitos estruturais e irreversíveis que o capitalismo provocaria nas relações sociais, das quais não passariam ilesas as relações familiares. O

imperativo do lucro e da acumulação redefiniria, por completo, a forma de organização econômica, bem como os papéis sociais dos membros da família.

[...] com o surgimento do capitalismo e, como parte dele, da força imperativa da acumulação regida pela busca constante e crescente de lucro, todas as relações sociais, inclusive da família, assumem características específicas, definidas e demarcadas pelas relações sociais de produção necessárias ao desenvolvimento do sistema. A família perde seu caráter de unidade produtiva, na medida em que deixa de produzir a maior parte dos meios de vida necessários ao consumo imediato de seus membros, que agora passam a ser produzidos nas fábricas. O homem, reconhecido socialmente como o chefe da família, será obrigado a vender sua força de trabalho no mercado (COSTA; SANDENBERG, 2008, p. 25).

A partir das experiências de superexploração, negação de direitos e desigualdade salarial, corolário da Revolução Industrial, mulheres iniciaram um processo gradativo de autoconsciência e, conseqüentemente, de insurgência. Esse fato, origina, posteriormente, o movimento feminista, no final do século XVIII, e se torna mais robusto no século subseqüente (COSTA; SANDENBERG, 2008).

Do ponto de vista das autoras, Costa e Sandenberg (2008), o primeiro movimento de maior eco, organizado pelas feministas, apresentou duas tendências. De um lado, o feminismo burguês, sufragista; de outro, o feminismo socialista. Elas denominaram a primeira tendência como moderada e reformista. Essa limitou-se a reivindicar reformas jurídicas que davam a falsa ideia de igualdade com base nas leis, crendo que essa mudança garantiria um fim às discriminações.

Além disso, não vislumbravam questões de cunho estrutural, exigiam direito ao voto e ao trabalho fora do lar. Entretanto, “as sufragistas jamais se preocuparam em analisar a contradição entre a incorporação da mulher ao mercado de trabalho e a tarefa principal que tanto defendiam, e as conseqüências que trariam à operária, obrigada a arcar com duas jornadas” (COSTA; SANDENBERG, 2008, p. 27).

Já as feministas socialistas partiam de outro ponto. Com forte influência do movimento proletário, surge logo após a publicação do Manifesto Comunista, escrito por Marx e Engels. Para elas, a opressão feminina estava calcada na propriedade privada e lutar por uma sociedade sem classes sociais significaria abrir possibilidades para, também, emergir as desigualdades de sexo, raça, idade, entre outras. Nessa perspectiva, o fim da exploração do trabalho e a socialização dos meios de produção trariam igualdade a todas/os.

Elas acreditavam que a libertação da mulher estaria na sua incorporação à produção social. As mulheres conquistariam um *status* econômico que lhes traria independência e, além disso, as afastaria do domínio do homem, da família e do âmbito doméstico. As feministas dessa

vertente rechaçavam as pautas que apontavam questões estritamente vinculadas à mulher, alegando que essas poderiam dividir as operárias. “O medo de romper com a “unidade proletária” impossibilitou as socialistas de levarem adiante uma luta mais consequente em defesa dos interesses das mulheres” (COSTA; SANDENBERG, 2008, p. 28).

Essas feministas, em nome de uma unidade que não lhes contemplava, dicotomizaram e “ocultaram” uma das faces do que as oprimia: o sexismo; tão corrosivo quanto sua condição de classe. A presença das mulheres nos meios operários não era vista com bons olhos por parte dos trabalhadores que as enxergavam como concorrentes. Também não eram bem quistas nas organizações sindicais, mesmo estando em maior número.

Será que, em algum momento, os ditos revolucionários não pensaram que a presença massiva de mulheres em algumas fábricas, e a superexploração delas teria uma outra explicação, para além de meras concorrentes? Como derrubar uma forma de opressão que é potencializada pela sobreposição de outra opressão, a qual não é dada a necessária atenção? Como anular que sexismo e capitalismo coadunam e se retroalimentam? As lutas consideradas identitárias, de fato, inviabilizam a unificação do proletariado contra o capitalismo? Mas a classe, também, não indica a construção de uma identidade que passa pelo processo de autoconsciência, percepção e compreensão do lugar que ocupa na produção social?

Leacock (2019) nos fornece certeiras e afiadas reflexões a esse respeito. Segundo essa autora, os brancos e machos caíram na armadilha do “dividir-para-dominar”. Preocupados com opressões pessoais, passaram a enxergar a sociedade e a natureza da exploração a partir de si mesmos. Assertivamente, Leacock (2019, p. 49) aponta:

O poder unificador do conceito [de exploração] foi destruído por seu enrijecimento na forma de um dogma de pernicioso dicotomização, com a exploração do trabalhador do sexo masculino, industrial e branco posta em contraposição ao complexo de explorações e à opressão cruel que recai sobre os que não são homens ou brancos. A separação teórica entre a exploração de classe e outras formas de opressão contribuiu para o trágico enfraquecimento de um movimento socialista revolucionário nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Revolucionários negros foram forçados a dividi-se em dois, dicotomizando a opressão de seu povo [...] A fúria peculiar e poderosa do povo negro foi definida como contrarrevolucionária.

A partir dessa visão, homens negros e mulheres deveriam, em nome de questões políticas, negar uma forma de sua existência, que é ineliminável. Leacock (2019) recorda um diálogo com uma companheira que se identificava como negra, em primeiro lugar, e trabalhadora, entretanto, esquecia-se de sua identidade de mulher:

Sua terceira identidade, que se soma poderosamente à totalidade de sua opressão, por conseguinte a seu potencial revolucionário, ou seja, sua condição de mulher, não foi sequer mencionada, tão submersa então se

encontrava tal identidade no contexto das idiotices de uma política organizacional teoricamente estéril. Contrapor a opressão nacional ou racial à exploração de classe não passa de um vão empreendimento sociológico, não condiz com a análise marxista (LEACOCK, 2019, p. 50).

Essa autora apresenta as argumentações presentes em algumas análises marxistas que se opõem aos estudos de gênero e o classifica como uma questão identitária, e que, por assim ser, não reflete uma preocupação de ordem estrutural, como o debate de classe. A crítica que Wittig (2019) faz ao marxismo aponta, também, para uma homogeneização do sujeito, por meio da classe. O marxismo “jogou para escanteio” a ideia de sujeito. Wittig (2019, p. 89) afirma:

O Marxismo, o último avatar do materialismo, a ciência que nos formou politicamente, não quer ouvir falar a respeito de um sujeito [...] Existe uma coisa chamada consciência de classe, mas uma consciência que não se refere a um objeto em particular, exceto como participando em condições gerais de exploração junto com os outros sujeitos de sua classe, todos compartilhando a mesma consciência.

A possibilidade de uma consciência, para além dos interesses de classe, não era vista com bons olhos. A subjetividade e particularidade do indivíduo eram rechaçadas, entendemos que seja por causa de uma possível fragmentação da luta contra a exploração. A diferença, nesse sentido, é subsumida e apaziguada. Questões de gênero, raça e etnia eram taxadas de individualista, pequeno burguesas. Aos sujeitos que compunham a classe foi-lhes negado o direito de ser enquanto indivíduos. O marxismo minou a possibilidade de que pessoas oprimidas se constituíssem historicamente como sujeitos (sujeitos de suas lutas, por exemplo). Isso significa que as “massas” não lutavam por elas mesmas, mas pelo partido ou por suas organizações.

Wittig (2019) assevera que o marxismo naturalizou a relação entre homens e mulheres, ocultando um conflito de classe existente entre eles, por meio de uma “divisão natural do trabalho”, pois expor tal realidade acometeria a unidade da classe. Igualmente, observa que não basta ter consciência de classe, é preciso entender como agir. Ter consciência da opressão não significa, apenas, agir contra, mas enxergar o mundo social do ponto de vista da opressão, aponta a autora. Ela pondera que é preciso que existamos enquanto indivíduos, mas, também, como membros de uma classe: “sem classe e consciência de classe não há sujeitos reais, só indivíduos alienados” (WITTIG, 2019, p. 91).

Nesse sentido, Bell Hooks aponta que privilegiar a opressão sexista, em detrimento da classe, também não é uma opção viável, para um movimento que se apresenta libertador, como o feminismo. Hooks (1952) mostra em *Luta de classe feminista* a importância da compreensão

de classe no direcionamento da luta feminista. A diferença de classe e a forma como ela divide as mulheres, de acordo com a autora, foi colocada em questão muito antes da raça.

A divergência na perspectiva do movimento, posta por uma visão reformista e outra mais radical, bem como o acesso ao poder pelas mulheres brancas privilegiadas, minou a importância da luta de classe feminista. Por não compreender as diferenças que a classe lhes atribuía, as mulheres brancas reformistas, com privilégios de classe, vislumbravam o poder e a liberdade que os homens de sua classe tinham. Ao contrário disso, as mulheres da classe trabalhadora nem tinham expectativa de que seus salários lhes forneceria tal poder e liberdade.

O enfrentamento da questão de classe criou, nas agendas feministas, oportunidades para a intersecção com a raça. Entretanto, era preciso que as mulheres de classe privilegiada compreendessem os efeitos da ausência desses privilégios na vida de outras mulheres.

Ao passo que as mulheres privilegiadas acessavam o poder econômico, o debate da classe se tornou incomum. O ganho dessas mulheres foi visto como positivo por outras. Entretanto, o que elas não sabiam é que os homens privilegiados, ao se negar aos cuidados domésticos, subordinariam as mulheres pobres e da classe trabalhadora em troca da liberdade de seus pares, igualmente privilegiados. Segundo Bell Hooks, pensar em uma luta de classes feminista requer pensar em uma luta fora da redoma do patriarcado capitalista.

Essa mesma autora elucida, de forma mais detalhada, sobre aspectos dessa polarização no movimento. O movimento feminista é polarizado por duas perspectivas de luta: reformista e revolucionária, de acordo com Bell Hooks. As primeiras (mulheres brancas e com privilégios de classe) enfatizavam a igualdade de gênero. A imagem de movimento que elas projetavam era de obtenção de igualdade entre homens e mulheres, via sistema existente. Já as feministas revolucionárias (mulheres negras, lésbicas e mulheres brancas da classe trabalhadora), tinham como máxima de luta o fim do patriarcado e modificação das estruturas do sistema vigente. Todavia, o feminismo reformista, por assim ser, se tornou palatável ao patriarcado capitalista de supremacia branca. Ao assumir tal postura

o feminismo reformista se tornou o caminho para a mobilidade de classe. Elas poderiam se libertar da dominação masculina no mercado de trabalho e escolher mais livremente o próprio estilo de vida. Mesmo que o sexismo não tenha acabado, elas poderiam maximizar a liberdade dentro do sistema existente. E poderiam contar como o fato de existir uma classe mais baixa de mulheres exploradas e subordinadas para fazer o trabalho sujo que se recusavam a fazer (HOOKS, 2019, p. 23).

A liberdade foi resumida a ter direitos de acesso ao mercado de trabalho, tal como os homens o tinham. Ao invés de uma libertação para todas, como pensavam as feministas revolucionárias, elas negaram tal perspectiva em nome da ascensão econômica sob as mesmas

bases. Sustentavam-se na possibilidade de poder explorar mulheres de outra classe. Bell Hooks afirma que transformar o feminismo em um estilo de vida fez sucumbir nele a política. Isso levou a compreensão de que independente da postura política de uma mulher, ela poderia agregar o feminismo à sua vida.

De acordo com a médica e doutora em comunicação e cultura, Jurema Wernek, a escravidão associada à colonização e aos regimes racistas tiveram impacto na construção da identidade de mulheres negras. Wernek (2010, p. 11) afirma que

a diferenciação entre sujeitos e grupos com base na raça e no gênero: homens e mulheres, branc@s e negr@s-[...] diferenciação que denuncia e recusa às condições de privilégio e de poder de violência como atributo do polo racial branco, independentemente das condições biológicas do sexo ou dos desnivelamentos secundários às políticas de gênero. O que quer dizer também que reconhece, nas mulheres brancas de diferentes épocas, um polo de poder e de violência.

Semelhante ao que foi apontado anteriormente por Bell Hooks, as mulheres negras insubmissas ao lugar de passividade e incapacidade que lhes foi atribuído, forjaram resistência a partir da articulação com diferentes composições de identidades e de organização política, que têm, em algumas figuras da tradição Iorubá, arquétipo de feminilidade negra.

Mitos de feminilidade e resistência que, segundo Wernek (2010, p. 12), “retornaram na década de 1970 como ideia-força organizativa das diferentes facções do movimento antirracista e, principalmente, o antirracismo feminista das mulheres negras e suas organizações”: Nanã: é símbolo de insubordinação, por não aceitar a supremacia de Ogum, senhor dos metais. Por esse motivo, é proibido o uso de metais em suas cerimônias; Iemanjá: é expressão daquela que com seios fartos alimenta, do poder materno e da cooperação entre mulheres; Iansã: representação feminina de força e insubordinação; Oxum: guerreou no campo de batalha da luta por poder e foi vitoriosa. É a que fala pelas mulheres, por assim ser, Ialodê. É fecunda, instável, sensual, sedutora; Obá: é forte, de corpo avantajado, especialista na luta corporal.

Carneiro (2019) utiliza a expressão *enegrecendo o feminismo* para fazer referência à trajetória de mulheres negras no movimento feminista brasileiro. Por um lado, essa expressão busca demarcar a identidade branca e ocidental da formulação mais remota de feminismo. Enquanto isso, do outro, “revelar a insuficiência teórica e práticas políticas para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais” (CARNEIRO, 2019, p. 273).

Por essas e outras, apontamos que, um feminismo tomado como universal, não nos serve. Ele parte de variadas experiências de mulheres, que, a partir delas, forjam suas

resistências. Duvidamos, assim como Harding (2019), das análises que apontam uma mulher universal, seja como sujeito ou objeto. De acordo com essa autora,

as teorias patriarcais que procuramos estender e reinterpretar não foram criadas para explicar as experiências dos homens em geral, mas tão somente a experiência dos homens heterossexuais, brancos, burgueses e ocidentais [...] uma vez se tenha dissolvido a ideia de um homem universal, também desaparece a ideia de sua companheira oculta, a mulher. Ao invés disso, temos uma infinidade de mulheres que vivem em intrincados complexos históricos de classe, raça e cultura (HARDING, 2019, p. 96-97).

Segundo Louro (1997), o “sufragismo” levou às frentes de luta milhares de mulheres. Esse foi reconhecido, a *posteriori*, como “primeira onda” do feminismo, que significou a mobilização das mulheres pelo direito ao voto. Foi um dos momentos de maior visibilidade e organização, cuja expressão pode ser vista em várias partes do mundo. Entretanto, os objetivos desse movimento estavam atrelados aos interesses das mulheres brancas da classe média.

Davis (2016) recorda que, ao movimento sufragista dos Estados Unidos, faltou a solidariedade de classe, bem como a sensibilidade de entender que a libertação negra poderia ser priorizada. Os interesses dessas mulheres e de seu privilégio, enquanto mulheres brancas e burguesas, estavam em primeiro lugar. O critério que definia a luta, na perspectiva das sufragistas, era ser mulher, independente das questões de raça ou classe. De acordo com Davis (2016, p. 146),

“Mulher” era o critério, mas nem toda mulher parecia estar qualificada. As mulheres negras, claro, eram praticamente invisíveis no interior da longa campanha pelo sufrágio feminino. Quanto às mulheres brancas da classe trabalhadora, as líderes sufragistas provavelmente ficaram impressionadas, no início, com seus esforços de organização e sua militância. Mas, como se viu depois, as próprias trabalhadoras não abraçaram a causa do sufrágio feminino com entusiasmo.

As sufragistas que lideravam o movimento acreditavam que os esforços das mulheres estavam atrelados a enfrentar apenas a desigualdade entre os sexos ou, essencialmente, carregavam um único fardo, que é ser mulher. Essas mulheres, por sua convicção de classe e os privilégios de cor, não compreendiam a realidade para além do seu próprio umbigo, e acreditavam que haveria oportunidades em igual medida, tanto para brancas/os e ricas/os quanto para negras/os e pobres.

As mulheres trabalhadoras, por sua experiência em famílias eminentemente operárias, não se permitiam cair em tal equívoco, pois o direito ao voto não libertou os homens de sua condição de explorados. Essa situação as fez concluir que “a igualdade política não abrirá a porta da igualdade econômica” (DAVIS, 2016, p. 146). Compreendendo todas essas questões, ainda assim, as mulheres trabalhadoras viram que o direito ao voto poderia ser uma arma na

luta de classe, contra as condições inumanas as quais as mulheres eram submetidas nas fábricas. Essa necessidade se fez ainda mais urgente após a morte de 146 mulheres, incendiadas em uma empresa em Nova York. Além de um direito político, o voto lhes garantiria a sobrevivência. Essa tendência dentro do movimento sufragista se deu pela influência das mulheres socialistas, que redirecionaram a visão de luta.

Todavia, as mulheres negras continuaram invisibilizadas no movimento sufragista. O racismo entranhado no movimento impedia que a condição da mulher negra fosse pautada e seu direito ao voto fosse defendido, mas elas não desistiram. Embora tentassem construir um movimento pelos direitos políticos que fosse multirracial, eram menosprezadas. E, quando conquistado esse direito, as mulheres negras, como afirma Davis (2016), foram impedidas de exercê-lo.

Costa (2005) indica que, nos anos de 1920, o movimento sufragista nos países latino-americanos ganhou corpo. Sem muitas distinções, quanto ao arranjo dos Estados Unidos, o movimento sufragista latino-americano foi conduzido por mulheres da classe média e alta. No Brasil, ocorreu no início dos anos 1930. Após essa conquista observou-se um arrefecimento do movimento feminista na maioria dos países latino-americanos, que não destoou das tendências europeias e estadunidenses.

Essa desarticulação não significou a ausência das mulheres nos movimentos políticos. No Brasil, movimentos vinculados ao Partido Comunista se mobilizavam em torno das questões que consideram de interesse feminino. Ademais, Costa (2005, p. 13) define a primeira fase do movimento feminista

[...] como de cunho conservador no que se refere ao questionamento da divisão sexual dos papéis de gênero, inclusive reforçavam esses papéis, estereótipos e tradições na medida em que utilizavam as ideias e representações das virtudes domésticas e maternas como justificativa para suas demandas.

O movimento feminista tomará outros contornos a partir da década de 1960, preocupando-se não somente com questões de cunho social e político, mas disputando espaço no âmbito das produções teóricas, conhecido como “segunda onda”. É nesse marco que o gênero começa a ser discutido e problematizado. A partir desse momento, elas passaram a coadunar a militância e o mundo acadêmico. Esse era um passo deveras importante para quebrar as barreiras de neutralidade, distanciamento e impessoalidade, que se convencionou academicamente. Firmava-se uma ciência por mulheres e sobre mulheres, politicamente situada e direcionada (LOURO, 2003).

2.2 DOS ESTUDOS DA MULHER AOS ESTUDOS DE GÊNERO

Por muitos séculos, as mulheres foram excluídas do espaço de produção, seja de bens materiais, de conhecimento, seja de relações sociais extradomésticas. O mundo, como o espaço público, sempre foi dos homens, criado por eles e para eles. Enquanto mulheres se dedicam às atividades reprodutivas, vinculadas ao cuidado, à maternidade, ao privado. Rosaldo (1979) observou que, em algumas sociedades, os papéis destinados a homens e mulheres podem variar, no entanto, notou que a valorização e a importância são sempre dadas ao homem. A oposição público/privado proporcionará compreensão sobre o lugar do homem e da mulher, nos aspectos econômicos, culturais, psicológicos e sociais.

É importante o destaque da autora, pois, a título de conhecimento, há sociedades em que as mulheres são enaltecidas por serem mães. Bakare-Yusuf (2003) destaca, nesse contexto, que ser “mãe” faz parte da identidade das mulheres africanas, entretanto, o elemento distintivo entre ser mãe africana e ser mãe europeia está na sua valorização. Na experiência africana, a maternidade tem importância sagrada, que beira a divindade, “a mulher como mãe é vista como uma forma de realização do aspecto gerador da sociedade, e é “equiparada com a própria força da vida” (BAKARE-YUSUF, 2003, p. 6). Essa distinção envolve experiências culturais, simbólicas, histórica e religiosa.

Na tradição cristã ocidental, o mundo foi criado por um deus homem, o primeiro ser humano criado foi um homem, e a história salvaçãoista foi contada por homens. Não há surpresas quando preceitos religiosos são usados como sustentação de desigualdades de gênero. Ao longo da história, a igreja sempre advogou a dominação masculina.

De acordo com Matos (2008), as universidades têm suas origens na igreja. A conexão entre a igreja e a universidade, como lugar de produção de conhecimento, desempenhou a função de anular a mulher desse espaço. Assim também foi feito pela filosofia e pela ciência moderna, que se empenhou em excluir as mulheres. De acordo com Matos (2008, p. 335), as mulheres foram impedidas

de estudar, assim como as impediam de receber instrução profissional, revelando tendenciosidade androcêntrica que nos tomou séculos para desconstruir e sobre a qual seria difícil afirmar já está superada. Os movimentos organizados de mulheres, e depois os movimentos feministas de todos os matizes, inauguraram no alvorecer do século XX grandes viradas, inclusive no escopo do próprio modo de se perceber o conhecimento.

Matos (2008) não exagera ao afirmar que foram séculos de atraso até as mulheres conseguirem alcançar o espaço da construção do conhecimento. Todavia, quando o alcançaram,

desenvolveram um conhecimento politicamente situado, como nos diz Louro (1997). O século XX, marcou grandes avanços para o movimento feminista, o início de uma nova fase. Foi no final dos anos 1960, no desdobramento da segunda onda, que as feministas começaram a se voltar às construções teóricas.

A universidade e o mundo acadêmico passariam a experimentar questões que motivavam a militância feminista, dando início aos estudos da mulher. Esses estudos mexeriam com os pré-requisitos de neutralidade, tão caros ao *status* de cientificidade, já que as estudiosas feministas se situavam politicamente e levariam à academia questões que, até então, eram privadas (LOURO, 1997).

Beauvoir (1970) escreveu uma das obras mais importantes para o arcabouço feminista: *O segundo sexo*. Nesses escritos, ela desconstrói o que filósofos, cientistas, religiosos e tantos outros, levaram anos afirmando. Homens que se dedicavam à escrita de teorias e tratados sobre a mulher como um ser natural, estritamente biológico. Além disso, essas definições criaram hierarquias, definindo os homens como superiores e as mulheres como o “outro” deste. Não havia reciprocidade entre ambos, mas uma relação de subalternidade e dependência.

Todavia, essas concepções foram desmistificadas, quando Beauvoir (1970) afirmou que a mulher não existe enquanto natureza, mas sim enquanto uma construção social, tal qual o homem. Beauvoir foi pioneira ao destacar o caráter construcionista do homem e da mulher e o falocentrismo² da história e do conhecimento, que além de escritos e produzidos por homens, foram usados para “provar” a inferioridade da mulher. Beauvoir, a partir da distinção entre social e biológico, lança a semente para os estudos de gênero, apesar de não o ter conceituado.

Os estudos sobre a mulher ou estudos feministas inauguram, portanto, uma nova fase para a ciência. Garcia e Sedeño (2002) asseveram que a epistemologia tradicional requiritava a ausência do sujeito: do que ele pensava, de suas sensações e emoções. Contudo, o feminismo apontava para outra direção:

Frente a la epistemología tradicional, donde el sujeto es una abstracción com facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación, desde el feminismo se defiende que el sujeto del conocimiento es un individuo histórico particular cuyo cuerpo, intereses, emociones, y razon están constiuidos por su contexto histórico concreto, y son especialmente relevantes para la epistmología (GARCIA; SEDEÑO, 2002 *apud* SOUZA, 2011, p. 19).

² Esta nomenclatura diz respeito “às formas masculinas de organização social e de codificação da experiência”. Compreende-se que as críticas feministas foram fundamentais para desvelar a misoginia (aversão às mulheres) e o sexismo, e romper com o modo centralizador do pensar (RAGO, 2004).

Seguindo uma perspectiva crítica, acadêmicas se reuniam em grupos, e problematizavam a produção do conhecimento, consolidando os estudos feministas e estudos sobre a mulher. Para além das questões erguidas pelas feministas, como o questionamento do viés androcêntrico, elas voltaram-se à crítica do “fetichismo da objetividade”, questões já levantadas por Garcia e Sedeño. Além disso, cederiam aos estudos de gênero uma proposta que traria novas formas de reflexão teórica. Nessa perspectiva, os estudos de gênero surgem no intuito de substituir os de sexo (MATOS, 2008).

Bezerra e Veloso (2015, p. 2015) demarcam que a palavra gênero não significou uma simples mudança de nomenclatura, de rótulo,

Mas sim, de uma nova forma teórico-metodológica de abordar a questão das desigualdades entre homens e mulheres. Gênero corresponde ao processo histórico e social de transformação dos sujeitos em homens e mulheres. Gênero corresponde ao processo histórico e social de transformações dos sujeitos em homens ou mulheres, situando-os em condições determinadas no interior de uma sociedade marcada por particularidades e especificidades de gênero. Trata-se, portanto, de uma sociedade “generificada”.

Por ser, então, uma compreensão atrelada a lugares sociais, demarcadamente, instituídos histórica e socialmente para homens e mulheres, e como ferramenta teórico-metodológica, que orienta na compreensão de relações sociais generificadas, portanto, assimétricas e hierarquizadas, é uma categoria em disputa. Por aqui, a disputa que intentamos, ainda no campo das ideias, é para que o espaço da discussão de gênero, bem como raça, etnia e outros, seja garantido na formação em Serviço Social.

Os estudos sobre a mulher significaram um passo extremamente importante, pois desvelaram a posição e a condição da mulher na sociedade. Entretanto, os estudos de gênero oferecem possibilidades de análises mais abrangentes em recusa às teorizações simplesmente biológicas. Propiciam compreender as construções históricas, sociais e culturais que segregam, em polos opostos, homens e mulheres, estabelecendo papéis e regras para ambos, mas que atribuem à mulher uma posição subalterna. Para isso, portanto, era preciso observar que essa história de subalternização existiu em paralelo às ideias de superioridade e centralidade do homem. É nisso que as teorizações de gênero vão se pautar.

Nicholson (1999) entende que sexo não pode ser independente de gênero; gênero pode subsumi-lo, mas não seria colocado em oposição. A autora parte da ideia de que há construções culturais e sociais sobre o sexo, e nega sua neutralidade, pois, ao longo dos séculos, todas as construções históricas que sustentaram a inferiorização da mulher foram feitas com base no sexo. Para ela, o conceito de gênero vem para complementar o de sexo, não para substituí-lo. Nesse aspecto, a autora assume e corrobora com a ideia de que o biológico é a base sob a qual

os significados culturais são construídos.

Scott (1990), seguindo uma perspectiva histórica, observa gênero como uma categoria de análise, e destaca, assim como Nicholson (1999), que ele é uma categoria social imposta a um corpo sexuado. Aponta para a existência de construções sociais e culturais, que indicam e fixam papéis sociais “adequados” a homens e mulheres que, historicamente, tiveram a intenção de reforçar a dominação sobre mulheres, ou seja, desvela e desnaturaliza relações de poder.

Desse modo, Scavone (2008, p. 176-177) considera que

os estudos de gênero e feministas mostraram-se historicamente comprometidos com a transformação das relações de dominação e poder masculinos associando-as a contextos mais abrangentes. Buscaram compreender os problemas que constituem as relações de gênero na sociedade, trazendo-os para o debate e a reflexão política e social mais amplos, associando-os, em determinadas análises, à classe e à raça, especialmente no Brasil e no restante da América Latina. Esses estudos contribuíram para mostrar o alcance da disparidade social, política, econômica, cultural e científica de gênero.

Esses estudos trazem à tona questões e debates que, até então, sequer eram mencionados, tampouco considerados de cunho científico, pois a ciência esteve, ao longo da história, dominada por homens e seguindo seus critérios de dominação. A epistemologia feminista, a partir dos estudos do ponto de vista de gênero, vem questionar a quase inquestionável autoridade exclusiva dos homens no conhecimento.

Cruz *et al.* (2019, p. 84) reforça que a epistemologia feminista rechaça esse conhecimento universalista e “propõe uma redefinição dos processos da subjetivação, reconhece o lugar da emoção, subjetividade e corpo no conhecimento, concebido como práxis, conscientização, empoderamento individual e coletivo”.

Partindo dessas análises, é interesse desse trabalho a seguinte questão: de quais formas o debate de gênero e suas intersecções vêm sendo apropriado pelos cursos de Serviço Social? Ele se materializa nos currículos? Se sim, de que forma? O esforço de responder a essas questões será demonstrado na seção subsequente.

3 NARRATIVAS EM TRÂNSITO: ENTRE OPACIDADES E SILENCIAMENTOS

“[...] não [se deve] viver a formação ingenuamente, sem questionamentos, ou se satisfazendo com questões curtas e rapidamente fechadas em respostas fáceis e reconhecidas como evidentes, faz-se necessário se dirigir à formação como um fenômeno a se descobrir”
(MACEDO, 2012, p.4).

A discussão sobre a abordagem de gênero, bem como de raça, etnia, sexualidade e geração, na formação em Serviço Social, como parte da composição curricular, vem ganhando tônus na área em questão. A produção do conhecimento em Serviço Social trilha pelos caminhos dos estudos feministas e de gênero, e trazem aos seus debates impotentes questões. Esses estudos provocam e indagam à formação sobre o lugar que estão as discussões de gênero, raça, etnia, sexualidade e outros, pois não são encontrados no processo formativo, principalmente nos currículos das graduações em Serviço Social.

Partindo dessa compreensão, é preciso que identifiquemos de que forma as origens do currículo refletem na maneira como ele ainda é organizado hoje, atentando-se às nuances do currículo dos cursos de Serviço Social, apontados nesse trabalho.

Andrade, Corrêa e Gama (2018) interpretam que o currículo e a escola são aparatos de controle social. As autoras apresentam uma dupla característica referente ao currículo: por um lado, contribui para a produção de mão de obra; por outro, contribuem para propagar ideologias dominantes, tendo em vista as teorias dos componentes, cujo caráter é diametralmente ideológico.

No ponto em que se vinculam com o pensamento de Goodson (2018), currículo emerge vinculado aos padrões de organização e controles sociais. Além de se tornar algo que pudesse determinar o que deveria acontecer ou ser apresentado em sala de aula, passou a significar, também, o poder de diferenciar. Goodson (2018) chega a esse entendimento com base nos escritos de Hamilton (1980 *apud* Goodson, 2018), cujas análises o levou a concluir que a forma de ensino calvinista partia da ideia de que se deveria oferecer às/aos predestinadas/os o mais avançado, enquanto às/aos mais pobres era direcionado um currículo mais conservador.

Essa diferenciação passa a ser institucionalizada a partir da década de 1850, com a criação de juntas universitárias, implementadas com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de escolas que fossem voltadas à classe média. A materialização desse projeto de escola, que segregaria o nível de escolarização e o tempo de aprendizagem, era pensado da seguinte forma:

em 1868, a escolarização até os 18 anos ou 19 anos de idade destinava-se aos

filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível, tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das ‘classes mercantis’. Para esses, o currículo tinha orientação menos clássica e já uma tanta prática. O Terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores”. O currículo, nessa graduação, baseava-se nos três “R”: (ler, escrever, contar) [...] Entrementes, a maior parte da classe operária permanecia na escola elementar, onde os alunos aprendiam os rudimentos referentes aos três “R”. Nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização (GOODSON, 2018, p. 52-53).

Essa estratificação apresentava a proposta de delimitar graus de aprendizagem, por idade e nível de renda. As/os filhas/os de famílias com maior renda poderiam permanecer por mais tempo na escola, enquanto aquelas/es pertencentes às famílias de renda inferior teriam seus anos de estudo reduzidos. Posteriormente, no ano de 1943, foi descoberto um novo modo de diferenciação, cujo método se baseava não mais no tempo de permanência na escola, mas em “mentalidades”, que poderiam ser compreendidas como formas de pensar a aprendizagem ou aptidão para determinadas áreas do conhecimento. Em síntese, o currículo tem suas raízes fincadas na diferenciação social, pautado na reprodução e conservação de desigualdades.

Já as/os educadoras/es que têm interesse em seguir na contramão dessa prática curricular, são, para Goodson (2018, p. 60),

levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e, com isso, a defender a “reconstrução do conhecimento e do currículo”. Porquanto, a própria elaboração e a forma (também o conteúdo) do currículo assumem e estabelecem um modo particular de relações sociais e de hierarquia social.

Essa reflexão, feita pelo autor, nos leva a pensar que a forma *conteúdo e direcionamento*, que o currículo possui, depende do interesse de quem o elabora, esses podem ser voltados, tanto às relações sociais que sustentem a proposta de um currículo igualitário quanto o contrário.

Thompson (1968 *apud* Goodson, 2018) enxerga a educação como uma troca mútua e dialética, recusa a ideia de passividade e/ou inércia dos alunos, diante do processo educativo de estruturas estáticas que seriam moldadas. Thompson (1968 *apud* Goodson, 2018) observa, ainda, que há diferenças em relação às/aos estudantes adultas/os, essas/es teriam um papel ainda mais ativo na formação, que, ao apresentar suas experiências ao processo formativo, poderiam modificá-la em menor ou maior grau. Nesse aspecto, o autor apresenta reflexões bastante pertinentes para ao tema deste estudo:

tal experiência modifica, ora de forma sutil, ora de modo mais radical, todo o processo educativo: influencia os métodos de ensino, a seleção e amadurecimento os educadores e o roteiro de aprendizagem, podendo até expor aspectos falhos e lacunas nas disciplinas acadêmicas ministradas, de modo a provocar a abertura de novas áreas de estudo (THOMPSON, 1968 *apud* GOODSON, 2018, p. 60).

Destarte, esse autor apresenta a ideia de movimento como uma perspectiva essencial para pensar a educação e composições curriculares. Dessa forma, permite refletir as disciplinas como algo que pode ser questionado e redefinido. Essas reflexões ousam, também, falar sobre o lugar do/a educador/a como aquele/a que está aberto/a ouvir e suscetível às mudanças.

Como afirma Macedo (2012), diante das mudanças e novas configurações do mundo, a formação é chamada a dar respostas às questões no âmbito da saúde, cultura, educação, trabalho e da academia. Além disso, conferem grande responsabilidade histórica àquelas/es que se ocupam da tarefa de educadoras/es. Macedo (2012) utiliza-se do neologismo *glocal* para explicar como a formação é considerada um problema, tanto em nível global quanto local. Desse modo, dada a sua importância nos âmbitos político e sociocultural, a formação é enovelada na trama das relações de poder.

Percebemos, por exemplo, como segmentos socioculturais e organismos internacionais elegem as políticas de currículo e de formação como uma pauta prioritária para responder aos desafios que o mundo se lhes oferece, num nível considerável de configurações de poder, de contradições e de tensões (MACEDO, 2012, p. 67).

Macedo (2012), ainda, traz para a pauta da formação, reflexões que extrapolam essa enquanto algo que está estabelecido como prescrição³. Traçando um paralelo com os escritos de Goodson (2018), coadunam com a fragilidade desse formato curricular e a capacidade de transgredi-lo. Para Macedo (2012, p. 68) “a vida já tem a sua formatividade” e, partindo desse entendimento, ele observa que formação pode se dar, tanto com uma necessidade de desenvolvimento do sujeito orientado por um currículo quanto por experiências formativas.

Parto da ideia de que na cena educacional, na relação estabelecida com os

³ Para Goodson (2018), “essa visão de currículo se desenvolve com base na ideia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar com ensino dos diversos segmentos e sequências, numa variação sistemática. Apesar da óbvia simplicidade, para não dizer, o realismo dessa visão, “o jogo de interesses” ainda é, se não o único em vigo, certamente o principal [...] o currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. E o CAP – isto é o mais notável – apoia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare esta mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir” [...] As prescrições curriculares estabelecem, com isso, certos parâmetros, que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada (GOODSON, 2018, p. 85-86).

saberes eleitos como formativos – chamamos isso de currículo — não há “idiotas culturas”, inspiração etnometodológica. O real da formação nunca está prescrito nos diz Pierre Dominicé. A experiência formativa sempre dirá algo ao currículo, provocações profanas ao príncipe imaginamos. Em realidade, configura-se aqui, saberes e fazeres em metamorfoses incessantes, queiramos ou não, saibamos ou não, concordemos ou não, até porque qualquer experiência aprendente nos conduz a alguns lugares não habitados [...] (MACEDO, 2012, p. 68).

Em sua percepção, a experiência formativa vem para questionar a relação tecida na formação, ou seja, se encarregará de provocar o que está pactuado no currículo como algo que deve ser seguido. De acordo com o autor, há mais entre a realidade e o currículo do que o que eles propõem formalizar. Acrescenta, ainda, que:

Vale notar, ademais, que avessos e dobras ainda estão significativamente recalçados em face da potência do grande discurso curricular em formas, tons e costuras constituídas pela oficialidade técnica. Seus fios e tons aparecem não raro pelo borrado, pelo rasurado, pelo não dito, pelo customizado, pelos silêncios, ruidosos, pelos rasgos das traições e pelos imaginários radicais que irrompem como avalanches de resíduos, em geral barrados nos *grands comités* (MACEDO, 2012, p. 69).

Valendo-se de linguagem metafórica, quase poética, o autor elenca formas pelas quais o currículo pode se manifestar, para além de sua estrutura formal. O currículo se expressa, em grande parte, por aquilo que está fora dele, pelo que não é dito, mas que, de algum modo, se apresenta, fala e o confronta.

Macedo (2012), em suas análises sobre currículo e formação, sugere que há uma ausência de comunicação entre eles, apontando para um contexto em que a formação contribui para construir identidades culturais, visto que o currículo e sua racionalização extrema, corriqueiramente, são compostos por “*apartheids* ou exclusões, muitas vezes sutis, silenciosos, em opacidade, ambivalentes, experimentados pelas pessoas nos diversos cenários formativos” (MACEDO, 2012, p. 70). Diante dessa realidade, Macedo (2012) frisa que atrizes/atores sociais são, corriqueiramente, expostos aos métodos epistemicidas.

Santos (1995 *apud* CARNEIRO, 2005) elenca dois elementos fundamentais para abordar a violência entranhada no processo de colonização e o epistemicídio se constitui um deles.

Nas palavras desse autor,

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham 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 o 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, *apud* CARNEIRO, 2005, p. 96).

Descortina-se, portanto, a partir desse conceito, formas de apagamentos das alteridades que se constroem fora dos padrões norte-americanos e europeus, cujo objetivo é apagar a possibilidade de existência de conhecimentos produzidos por – e poderíamos dizer, também, produzidos sobre — grupos, cujo gênero, etnia ou raça, sexualidade, classe social ou religião punham em evidência o diverso, o múltiplo.

Carneiro (2005) vai um pouco além dessa compreensão, extrapolando os limites da anulação e desqualificação do conhecimento. Para essa autora, o reforço sistemático de uma indigência cultural reflete o epistemicídio com maior intensidade. Ela se expressaria

pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima 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 sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Compreender o conceito de epistemicídio, segundo Carneiro (2005), é uma forma de entender as relações que tecem as desigualdades enfrentadas pelos negros no campo da educação. Existem critérios, já bem concretos, de que há grupos sociais cuja qualificação como sujeito cognoscente não é aplicável, e veementemente negada, anulada. Isso se expressa, como já apontou a autora, em grupos historicamente dominados, como indígenas, mulheres, negros e a população LGBTQIA+, cuja existência é, insistentemente, negada, apagada, violentada, para que a produção e reprodução de suas imagens como incapazes de construir e assimilar conhecimento, seja capaz de lhes subjugar e mantê-los subjugados.

As análises acerca desse conceito servem de base para compreender os apagamentos no que tange à raça, etnia, gênero, sexualidade, geração etc., os quais se produziram na construção dos currículos que subsidiam a formação em Serviço Social, na Bahia, e, também, no Brasil. Tal fato se confirma a partir da revisão de literatura, majoritariamente, feminina, que se debruçou sobre essas inconsistências, distanciamentos, desencontros, bem como incipiências entre esses temas e o Serviço Social. Mirian Faury, professora da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica (PUC) – Campinas, no seu trabalho, de título *Estudando as*

questões de gênero em Serviço Social (2003), traça uma linha de abordagem do tema, a partir da compreensão que as questões de gênero devem ser objeto de estudo na formação em Serviço Social, reforçando que o tema atravessa, tanto a categoria profissional quanto o cotidiano de intervenção, visto que a maioria dos usuários atendidos são mulheres, e vivenciam as assimetrias de poder, das disparidades das relações de gênero.

Embora essa autora tenha se limitado à análise, a partir dessa argumentação, ela, como uma das pioneiras a discutir esse tema, considera que “estudar as questões de gênero em Serviço Social significa constatar o quanto a categoria de Assistentes Sociais negligenciou o estudo do tema que está presente na academia, no Brasil, desde o final da década de 70 e início da década de 80” (FAURY, 2003, p. 110). Desse modo, a autora observa que os estudos de gênero só começam a aparecer nos anos 1990, não mais como “temas emergentes do Serviço Social”, todavia com *status* próprio.

Observamos, a partir dos dados apontados por Faury (2003), que, entre as décadas de 1970 e 1980, os estudos feministas e de gênero já ganhavam espaço no meio acadêmico – embora, vale ressaltar, que esse ainda era um movimento que expressava interesses de um grupo específico de mulheres. Esse momento foi, também, marcado pelo movimento de reconceituação no Serviço Social, cuja categoria, especialmente, aos segmentos que fizeram frente a esse processo, foi atravessada pelas intempéries de uma ditadura militar. De certo, todas essas questões observadas não justificam, tampouco pretendem justificar o distanciamento da profissão dos estudos de gênero, mas ponderam elementos que exerceram significativa influência na construção do projeto político pedagógico do Serviço Social.

Teresa Kleba Lisboa, com o trabalho intitulado *Gênero, feminismo e Serviço Social – encontros e desencontros ao longo da história a profissão* (2010), aponta não apenas para a maior percepção das questões de gênero no cotidiano de intervenção profissional, sobretudo, para o descompasso que existiu (existe) entre os estudos feministas e/ou estudos de gênero e o Serviço Social.

Sua argumentação se inicia na constatação de algo que é evidente e, ao mesmo tempo, tão camuflado: uma profissão, eminentemente, feminina, que se manteve, ao longo de todo o seu curso, distante do movimento feminista. A crítica dessa autora perpassa pela problematização da construção do conhecimento do Serviço Social, e afirma que o desencontro com os estudos feministas e de gênero “contribui para consolidar o saber que **reproduz a questão de gênero e legitima a dominação masculina**” (LISBOA, 2010, p. 67, grifo nosso).

Pontua, de maneira incisiva, que uma particularidade da consolidação do Serviço Social, em alguns países da América Latina, inclusive no Brasil, foi a subordinação, como em suas

palavras, às formas de conhecimento e saber eurocêntricas e androcêntricas. Faz uma crítica às perspectivas teóricas que a profissão se vinculou ao longo de sua história, considerando que a incorporação da teoria marxiana foi realizada de modo que a classe foi priorizada em detrimento de outras “dimensões sócio-históricas e culturais que emergem no cotidiano das práticas, entre elas as diferenças sexuais, de identidade, de raça/etnia e de gênero” (LISBOA, 2010, p. 67).

Nesse sentido, a autora enfatiza, ao longo de todo trabalho, os descompassos históricos de maior ressonância, tanto para o Serviço Social quanto para o feminismo e os estudos de gênero. Nesse traçado, ela demarca os desencontros que ocorreram ao longo da história, partindo, por exemplo, do surgimento da profissão na década de 1930, que coaduna com marcos importantes para o feminismo, como o novo código eleitoral (1932) que dá à mulher o direito ao voto.

Delgado e Tavares (2013), ambas professoras do curso de Serviço Social da UFBA, se esforçam ao apresentar *Digressões para decifrar e transversalizar o gênero na formação em Serviço Social*. Afirmam que a incipiência e pontualidade da perspectiva de gênero, no conteúdo programático dos componentes curriculares da formação, enfrentam resistência, por parte de docentes, que desconsideram o Serviço Social como uma profissão composta, majoritariamente, por mulheres, os quais acreditam que sua ação e a forma como veem o mundo não sofrem influências da sua condição de gênero.

Corroborando as análises de Faury (2003) e Lisboa (2010), anteriormente citadas, reiteram que os estudos feministas e de gênero já se apresentavam como possibilidade de estudo e discussão, entre as décadas de 1970 e 1980, embora seu fortalecimento dentro do Serviço Social tenha se dado, apenas, em 1990.

Um argumento utilizado para sustentar a rejeição à categoria *gênero* está na perda de centralidade da classe nas análises, ou ao afirmar que as lutas em torno de pautas como gênero e questões étnico-raciais poderiam inviabilizar a formação de um sujeito coletivo, ou seja, significaria uma dissolução da luta de classes. Todavia, segundo as autoras supracitadas, a lógica do capital opera em um tecido social complexo, que envolve relações sociais consolidadas na intersecção com as construções em torno de gênero, geração, etnia, entre outros.

Um dos argumentos que se erigem em contraposição à importância da categoria gênero implica na perda da centralidade da classe social como o eixo das análises sobre a sociedade. Do mesmo modo, a própria criação de movimentos políticos em torno de gênero e outras “diversidades”, como a questão étnico-racial, é, por vezes, alvo de preocupação com a multiplicidade de sujeitos e de demandas em torno das diferenças, o que poderia dificultar a formação de um sujeito coletivo (DELGADO; TAVARES, 2013, p. 4-5).

Ainda, reiteram, frisando o porquê de reivindicar às análises das realidades concretas os aspectos de gênero, e que seu uso de maneira alguma suprime as potencialidades da classe.

[...] quando tocamos na questão expressa pelas aspectos de gênero da vida social, estamos querendo justamente mostrar indicadores que, no plano concreto, são fundamentais para explicarmos como a sociedade se reproduz e, contemporaneamente, como se reproduzem, nessa sociedade, a desigualdade e luta por direito, inclusive dentro de uma perspectiva de classe social. Não se trata, pois, de negar ou secundarizar a perspectiva de classe, mas de fornecer ângulos específicos para o seu entendimento (DELGADO; TAVARES, 2013, p. 4-5).

A classe, desse modo, não pode ser entendida de forma isolada, tal como gênero, raça, etnia, geração, sexualidade, também não. Se estamos falando de um ponto de vista que nos fornece elementos para compreender a realidade social o mais próximo de sua concretude, não há argumentos que justifiquem seu distanciamento da formação em Serviço Social.

Delgado e Tavares (2013), portanto, lançam a proposta de transversalização de gênero, que direciona para pensar a formação em Serviço Social em dois sentidos: romper os padrões nas relações entre os sexos, pois gênero nos convida a olhar essas relações cultural e historicamente situadas, bem como pensar para além dos paradigmas teóricos existentes na formação profissional.

Foi realizada uma análise documental, empreendida nos currículos das primeiras instituições universitárias presenciais que inauguram o curso de Serviço Social na Bahia, UCSal, UFRB, UFBA. Assim, dentro de um panorama geral, nas observações desses currículos, foi possível notar que essas instituições tardaram em trazer debates dos temas sobre questões raciais, étnicas, da sexualidade, geração, entre outras, *pari passu* com os debates essenciais à formação. Observou-se que, embora tenha sido a primeira instituição pública da Bahia a implantar o curso de Serviço Social, a UFRB deu passos muito curtos com vistas a possibilitar esse debate no curso.

Essas instituições, por serem as de maior ressonância no tange à oferta do curso, no estado da Bahia, ainda se encontram distantes da proposta de transversalização desses temas à formação em Serviço Social. Entretanto, isso não pode/deve ser justificado por ausência de corpo docente especializado para tal fim, visto que são temas que estruturam as relações sociais no âmbito da construção da sociabilidade brasileira, cujas mazelas e desigualdades são, ainda hoje, reproduzidas. Destarte, não há possibilidade de segmentar a compreensão dessa sociabilidade, seja no campo político, econômico, social, do direito etc., das análises que transversalizam os temas supramencionados.

3.1 A CONSTRUÇÃO DAS BASES PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Pensar a formação profissional das/os Assistentes Sociais, de maneira social, política e comprometida, significa compreender suas reais formas de existência e pensar. A formação profissional é fruto de um processo histórico de tensionamentos e disputas por hegemonia no direcionamento que será dado à profissão. Essa compreensão só é possível por meio de um resgate histórico do ofício, na construção e defesa dos princípios que, hoje, sustentam a formação profissional de Assistentes Sociais no Brasil.

As origens do Serviço Social, no Brasil, têm a igreja católica como solo fértil. As primeiras Escolas de Serviço Social surgem na Europa, no contexto de efervescência do movimento operário, que ocorreram de 1917 a 1921, revelando à sociedade a face da questão social, que requiritava intervenções no sentido de detê-la ou arrefecê-la (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Os antagonismos próprios do desenvolvimento do capitalismo massacravam os trabalhadores e suas famílias. O cenário social era tomado por tensões, advindas da luta de classes. O Movimento Político-militar que inaugurou a nova República emerge, tomando para si o dever de minorar as tensões e “resgatar o clima de “harmonia social”” (MARTINELLI, 2011, p. 122). Para tanto, reforçou suas alianças com a igreja católica, por intermédio dos movimentos leigos.

Os movimentos de apostolado social, associado às obras sociais, serão o grande pontapé para o surgimento do Serviço Social. Esses movimentos já demonstravam elementos que os distinguiam da tradicional caridade (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011). O Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS/SP) foi expressão embrionária das instituições de formação em Serviço Social no Brasil. Essa instituição surgiu no ano de 1932, cujos objetivos se sustentavam na promoção de uma formação amparada na doutrina social da igreja, e o aprofundamento no que denominavam de *problemas sociais*, que, por sinal, apareciam como situações patológicas, advindas da crise moral do proletariado.

As ações interventivas que estavam sendo pensadas, a partir de uma perspectiva ideológica e de práticas hegemônicas, afastando-se do meramente caritativo, faziam frente às necessidades de controle para barrar as influências que caracterizam como subversivas. Nas ações de aparência recristianizadora, subjaz iniciativas ideologicamente fincadas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Observa-se que, mesmo diante de uma formação e prática vinculadas à regulação das

famílias do operariado, e à benesse, sustentadas por conceitos e práticas cristãs, a necessidade de uma formação técnica especializada sempre esteve presente, embora incentivadas por outros objetivos. Com isso, por ser constituída por um quadro de mulheres dos setores abastados, ao apostolado social, eram requisitadas qualidades que implicavam um reforço aos papéis tradicional e historicamente atribuídos e cultivados por sua classe. O perfil das/os aspirantes a Assistentes Sociais se resumia a

ser uma pessoa de mais integra formação moral, que a um sólido preparo técnico alie o desinteresse pessoal, uma grande capacidade de devotamento e sentimento de amor ao próximo; deve ser realmente solicitado pela situação penosa de seus irmãos, pelas injustiças sociais, pela ignorância, pela miséria, e a esta solicitação devem corresponder as qualidades pessoais de inteligência e vontade (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 233-234).

Esse perfil coadunou com os principais aspectos da formação profissional. Essa deveria contemplar os aspectos científicos, técnicos, morais e doutrinários. O primeiro se refere às necessidades de conhecimento do homem, em suas dimensões físicas, morais, psicológicas, econômicas, entre outras. Os aspectos técnicos da formação orientariam quanto ao modo de enfrentamento aos males sociais e demarcaria os elementos distintivos das outras formas de assistência. A base moral seria a principal sustentação da formação, visto que se refere ao pilar da profissão, que eram os princípios cristãos. Já a formação doutrinária, garantiria a inexistência de perspectivas neutras e ecléticas. Assegurava, dessa forma, que as profissionais estivessem saturadas dos princípios que deveriam defender em suas intervenções (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Entendendo que a formação profissional foi e é constituída por processos, compreendemos que os moldes que a estruturam e direcionam, atualmente, foi construído também de processos, ao longo da história da profissão. Esses moldes atuais são produtos de constantes e profundas mudanças, de projetos profissionais que estiveram e permanecem em disputa.

Abramides (2016) se debruça sobre a trajetória do Serviço Social, ao longo dos mais de oitenta anos de existência no Brasil, e destaca que, dentre esses, cinquenta marcam o processo de ruptura com o conservadorismo. De acordo com essa autora, o processo de ruptura com o conservadorismo tem no Movimento de Reconceituação, sua expressão mais vivaz. Iamamoto (2014, p. 205-206) aponta que esse movimento “implicou um questionamento global da profissão: de seus fundamentos ídeo-teóricos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi*”.

A categoria – mesmo dentro dela existindo posicionamentos divergentes – começou a

se questionar acerca das bases – confessionais e tradicionalistas – que fundamentavam a ação profissional e que já não bastavam para responder às exigências colocadas pela conjuntura, expressadas nas manifestações da “questão social”, dentro da lógica capitalista em expansão. Para além dessas questões, o pensamento social latino-americano busca se reconciliar com sua própria história, questionando as teorias exógenas e subordinando sua validação à capacidade que apresentam, de explicar e iluminar os caminhos particulares trilhados pelo desenvolvimento, na América Latina, em suas relações com os centros avançados do capitalismo (IAMAMOTO, 2014, p. 206)

Nesse sentido, incluía-se, nessa proposta, o esforço de empreender ações alinhadas ao contexto latino-americano, motivado, também, pela pressão exercida pelos seguimentos populares da sociedade, que se encontravam em plena ebulição. Mesmo partilhando de algumas características genéricas, esse movimento não se deu de maneira uniforme em todos os países da América Latina. Esse caracterizou-se como “unidade repleta de diversidades”, como pontuou Iamamoto (2014).

De acordo com Paulo Netto (2011), o processo de intenção de ruptura com o tradicionalismo pode ser dividido em três momentos: perspectiva modernizadora; reatualização do conservadorismo; e intenção de ruptura. Com enfoque no processo de ruptura, Abramides (2016) apresenta em sua análise atenção especial a dois movimentos no Serviço Social.

O primeiro se refere ao movimento estudantil de Serviço Social, no pós-golpe militar, sua organização e participação fundamental, por meio da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS). Esse movimento, influenciado pela corrente marxista, se posicionavam a favor de uma formação fincada na realidade brasileira; se posicionaram contra a reforma do ensino superior brasileiro, cuja proposta absorver um modelo de ensino superior americano projetado para países do terceiro mundo (ABRAMIDES, 2016).

Abramides (2016, p. 462) recorda que ainda no contexto de ditadura militar, em 1968, que “os estudantes da Escola de Serviço Social da PUC – SP paralisaram as aulas por três meses juntamente com os professores e debateram um novo projeto de formação profissional”. Ela aponta, também, que na fase mais aguda e cruel da ditadura, após decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), estudantes e assistentes sociais estavam entre as/os presas/os, torturadas/os, exiladas/os, e muitos viveram na clandestinidade, além de lutarem ativamente pela/na redemocratização. Nesse sentido, ao lançar um olhar crítico e atento sobre os oitenta anos de Serviço Social no Brasil, a autora dá destaque ao movimento estudantil como uma das molas propulsoras no processo de intenção de ruptura.

A segunda diz respeito à combatividade da categoria, organizada na ruptura com o

conservadorismo, supramencionados. Abramides (2016) faz memória ao primeiro encontro da categoria de Assistentes Sociais. A categoria das/os assistentes sociais, em 1978, realizou seu primeiro encontro com a presença de quatro entidades:

as Apas (Associação Profissional dos Assistentes Sociais) de São Paulo, Bahia e Goiás e o Sindicato de Minas Gerais, que impulsionaram um amplo processo de rearticulação das entidades sindicais no país. Vincularam-se à Anampos (Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais), do polo combativo de luta dos trabalhadores que fundou a CUT (Central Única dos Trabalhadores), em, 1983, e o MST (Movimento de Trabalhadores sem Terra), em 1984 (ABRAMIDES, 2016, 463-464).

Destaca-se, nesse sentido, a marcante presença dos profissionais, da Bahia, nessa articulação. Isso demonstra um compromisso ético e político do Serviço Social da Bahia, bem como da categoria de modo geral, com a classe trabalhadora e o conjunto dos movimentos sociais. Demarca o espaço em que essas/es profissionais sempre estiveram e, até os dias de hoje, permanecem: nas trincheiras das lutas sociais.

Dentro desse movimento em curso, Abramides (2016) frisa que o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), conhecido como o *Congresso da Virada*, ocorrido no ano de 1979, foi o divisor de águas na renovação do Serviço Social.

o III CBAS se transformou na expressão pública e coletiva do processo de ruptura com o conservadorismo, cuja inflexão se materializou no reconhecimento dos assistentes sociais como trabalhadores em sua condição de assalariamento, no compromisso profissional com os direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, práxis profissional vinculada às demandas concretas dos trabalhadores e aos movimentos sociais, na articulação que da Ceneas, sindicatos e Apas com a Abess, que iniciara a construção de um novo currículo sustentado na teoria social de Marx, na defesa do serviço público de qualidade, na luta pela democratização das instituições, na articulação do projeto profissional ao projeto societário contra a exploração e opressão, na articulação do projeto profissional ao projeto societário contra a exploração e opressão, na articulação com o movimento estudantil de Serviço Social [...] (ABRAMIDES, 2016, p.465).

Esse congresso deixa clara a “virada de chave”, o grito de maior expressão dentro do movimento brasileiro pela renovação do Serviço Social, marcando, incisivamente, a oposição ao conservadorismo, no seio da profissão. Nele, ficou marcada a forte articulação entre Assistentes Sociais e estudantes de Serviço Social, organizadas/os, explicitando seu posicionamento em favor da classe trabalhadora e identificando-se, também, como tal, ou seja, desvelando seu posicionamento ético e político de forma mais contundente. Coadunando com as análises de Abramides (2016), Iamamoto (2019) considera que a “virada” marcou a ruptura com o conservadorismo de origem do Serviço Social, expressando “a sintonia do Serviço Social brasileiro com as mobilizações de trabalhadores e entidades combativas da sociedade civil

(IAMAMOTO, 2019, p. 441).

Dentro desse contexto, Cardoso (2016) aponta que a formação profissional passa pelo processo formativo e informativo, que influenciará nas ações do estudante e futuro profissional. É o espaço que contemplará “a formação de um profissional e ao mesmo tempo de um sujeito social que terá na graduação a possibilidade de ver e rever suas posturas na relação com o outro, com o mundo” (CARDOSO, 2016, p. 432). Isso quer dizer que o processo formativo traz rebatimentos, não apenas à vida profissional, mas mexe com emoções, valores, crenças e outros.

A formação não se restringe a, meramente, fornecer disciplinas que respondam às necessidades do mercado de trabalho, mas de preparar profissionais que deem respostas a orientação de um “projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado” (IAMAMOTO, 2013, p. 192). De acordo com essa autora, a formação profissional não pode, nem deve, ser confundida com uma preparação para o emprego; pelo contrário, prepara profissionais para responder às exigências de um projeto profissional, construído, coletivamente, ao longo da história da profissão.

Após a fundação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, se passaram oitenta anos de existência do curso e, no transcorrer desses anos, diferentes projetos político-pedagógicos construíram a história da profissão. Esses projetos expressaram, por meio dos currículos estudados pelos profissionais, a disputa por hegemonia no direcionamento intelectual e político da categoria (CARDOSO, 2016). Projetos esses que estiveram e permanecem em disputa no seio da profissão.

Em vista disso, Cardoso (2016) afirma que o conteúdo presente no processo de formação, que direcionará os futuros profissionais, é um espaço de disputas.

Compreendendo a unidade entre as dimensões técnico-operativas, ético-políticas e teórico-metodológicas, que dão base à formação em Serviço Social, podemos afirmar que o conteúdo presente na graduação dá direcionamentos à intervenção do futuro profissional, sendo, portanto, espaço de disputa de projetos profissionais, na definição dos currículos mínimos (e hoje das diretrizes curriculares), da matriz curricular de cada unidade de ensino e da execução de cada disciplina em sala de aula (CARDOSO, 2016, p. 433).

De acordo com a autora, essas disputas se situam na compreensão de como se deve pensar e agir sobre a realidade. Tais compreensões se referem às perspectivas conservadoras/tradicionais e emancipatórias, que, ao longo desses oitenta anos de Serviço Social, no Brasil, disputam espaço e, ao mesmo tempo, coabitam. Há, em síntese, disputas entre diferentes projetos profissionais, cujos direcionamentos éticos e intelectuais também divergem. Essa luta por supremacia terá como terreno a formação profissional e se revelará nos currículos mínimos/diretrizes curriculares.

Segundo Cardoso (2016), essas diretrizes, em substituição aos currículos mínimos, significaram uma flexibilização no ensino, visto que “cada unidade de ensino organiza o seu projeto político-pedagógico e sua matriz curricular, não havendo uma unidade de currículos nacionalmente” (CARDOSO, 2016, p. 434).

Destarte, a formação, bem como a composição curricular, foi sendo moldada por influência dos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, do cenário nacional e internacional, concomitante às influências teóricas e ideológicas com as quais o Serviço Social se vinculou ao logo da história. Isso não significa que essas influências se manifestaram de forma fragmentada ou, ainda, demarcada em um e outro período, mas estiveram – estão – disputando esse mesmo espaço.

Essas imbricações, no seio da profissão, significam os processos de disputa por poder, manifestas, seja na prevalência de uma perspectiva ideológica sobre a outra, seja pela coexistência – antagônica – de ambas em um mesmo espaço, do misto de “renovação e conservadorismo”⁴. Nessa perspectiva, o que denominamos linhas acima de “virada de chave”, fazendo alusão ao processo de renovação do Serviço Social brasileiro, se refere à tomada de posição mais incisiva de parte da categoria quanto a necessidade de mudança, não há uma posição uníssona.

Essas tensões também foram observadas quando, do processo de revisão curricular, empreendida em 1996, para além de influências no âmbito global e local, que se referem à contrarreformas da educação, houve também mediações que precisaram ser feitas no âmbito da própria categoria, como apontaremos mais à frente.

Os anos de 1980 foram marcados por um misto de crise e ruptura. Sofreram os rebatimentos na economia da lógica modernizadora, dos anos 1970, além da grande efervescência dos movimentos sociais para o restabelecimento do Estado democrático. Aos finais dos anos 1970, já havia suscitado, no seio do Serviço Social, a partir do que estava sendo proposto enquanto intenção de ruptura⁵, a discussão sobre a necessidade de uma revisão curricular dos cursos de Serviço Social, que fosse fruto do debate e construção coletiva de profissionais e entidades representativas, discentes e docentes. Essas discussões tiveram como produto a proposta curricular, aprovada pelo MEC, em 1982,

que trouxe uma nova perspectiva para se pensar a formação e a prática profissional, buscando romper com o lastro conservador da profissão e com a

⁴ Antagonismo retirado do título da obra bibliográfica de Yamamoto (2013), *Renovação e conservadorismo no Serviço Social. Ensaios críticos*.

⁵ Um das fases mais importantes do movimento de Reconceituação no Brasil, segundo José Paulo Netto.

vinculação com a ideologia dominante, incorporando a tradição marxista e direcionando sua ação de acordo com os interesses dos usuários (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 3).

Esse novo olhar, lançado sobre a prática e a formação profissional, pelas lentes críticas dos pressupostos da teoria marxista, possibilitará uma tomada de posicionamento da profissão, no contexto da luta de classes. Tal perspectiva foi fundamental para que a profissão pudesse compreender a realidade social nos seus contornos mais tênues, e essa compreensão influenciou a construção desse novo currículo. No que corrobora Yazbeck (1984 *apud* CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 7), essa proposta curricular caminhou no

esforço de situar o Serviço Social na ótica das relações de classe, que confrontam o desenvolvimento da sociedade brasileira. Buscando apreender o significado social da profissão, a partir da divisão social e técnica do trabalho, o que supõem uma busca de historicizar a noção de profissão, situando-a como um dos elementos que participam da reprodução das classes sociais e do relacionamento contraditório entre elas.

No contexto das lutas, no campo sociopolítico, que se davam no âmbito da redemocratização no país, a categoria se viu impelida a pensar o significado social da profissão e a formação profissional, a partir das transformações societárias e dos contornos dados à “questão social”, nesse sentido (IAMAMOTO, 2014). E, como em todos os aspectos da vida social, o processo de composição desse currículo foi arena de disputas de projetos dentro da própria categoria, isso culminou numa proposta de currículo com contradições e ambiguidades (CASTRO; TOLEDO, 2011).

A formulação e aprovação das Novas Diretrizes para o curso de Serviço Social, de 1996, está atrelada às formas de resistência da categoria profissional às modificações propostas pelo capital para a educação, principalmente o ensino superior (KOIKE, 2009). Essas modificações tiveram como foco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que substituiu o currículo por diretrizes, e estavam no âmbito das contrarreformas da educação, como aponta Abramides (2016). Há, nesse contexto, o sucateamento das universidades, que é materializado na precarização do ensino, falta de recursos para materiais didáticos, livros e instalações físicas danificadas (IAMAMOTO, 2011).

Nessa lógica de contrarreformas, inflexões no âmbito do trabalho e incidência da mercantilização do ensino superior, com aumento das instituições de ensino superior privadas e das EADs, concomitante ao processo de expansão dos cursos de Serviço Social nessas instituições (LEWGOY; MACIEL, 2016), é que se consolida a proposta de revisão curricular do Serviço Social, aprovada em 1996 e homologada em 2002. Nesse percurso, sofreu algumas

alterações significativas quanto ao seu conteúdo, as quais Iamamoto (2011) chamou de *descaracterização*, quando pontua que

é oportuno lembrar que as Diretrizes Curriculares legalmente vigentes não exprimem integralmente o projeto de formação profissional da ABEPSS. A proposta das diretrizes curriculares, encaminhada ao então Ministério da Educação e do Desporto, foi fruto de uma construção coletiva das unidades de ensino, com ampla representatividade, sob a liderança da **Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS)**, hoje **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss)**. Esta proposta, referendada pela então Comissão de Especialista de Ensino em Serviço Social, **assessora da Secretaria de Ensino Superior**—, SESU —, do MEC para assuntos relativos ao Serviço Social, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, onde sofreu forte descaracterização (IAMAMOTO, 2011, p. 444-445, grifo nosso).

Embora significasse uma perda, diante da formulação original, essas propostas ainda caminhavam no sentido oposto ao que estava sendo arquitetado para a educação de nível superior no país. Também se distinguia, diametralmente, da proposta de formação profissional mercantilista.

Essas reformulações foram pautadas por entidades como: ABESS⁶, CEDEPSS⁷, CFESS⁸ e ENESS⁹ (ABESS, 1996). As propostas que antecederam o desenho final do projeto de revisão foram frutos de debates e discussões, em torno da formação profissional, sugeridas em eventos organizados e participados por membros de entidades representativas da categoria, professores, estudantes, profissionais, além de consultores.

Essas reformulações mediadas por tensões sociais tinham por objetivo fazer com que a formação fosse gestada de igual forma e, simultaneamente, dar autonomia às instituições de ensino, para construir seus currículos, tendo por base os princípios, diretrizes e eixos de fundamentação, propostas nas Diretrizes gerais.

Diretrizes estas que estabelecem um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade e descentralização do ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do Assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (ABESS, 1996, p. 59).

Partindo dessa análise, nessa nova lógica curricular, as disciplinas e matérias cedem lugar aos núcleos de fundamentação, que são: Núcleo de Fundamentos Teórico-metodológicos

⁶ Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social.

⁷ Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais.

⁸ Conselho Federal de Serviço Social.

⁹ Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social.

da Vida Social; Núcleo de Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira; Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. Esses núcleos têm como objetivo condensar um conjunto de conhecimentos acerca da dinâmica da vida social, conhecimentos esses que dão suporte para a inserção e intervenção profissional na realidade (ABEPSS, 1996, p. 10).

O Núcleo de Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social analisa o ser social situando-o enquanto totalidade histórica. Nessa perspectiva, a reprodução da vida social tem como centro o trabalho enquanto práxis. A partir e por meio dele ocorreria o desenvolvimento “da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade” (ABEPSS, 1996, p. 10). Além disso, esse núcleo “compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social” (CARDOSO, 2016, p. 449).

Nos aspectos que se destacam, nesse núcleo, o trabalho como central na construção do ser social – ser este que sempre é narrado e projetado na figura do homem – teve/tem, também, centralidade na luta do movimento feminista, nas suas diferentes perspectivas. Perfazendo a trajetória do movimento feminista do século XVIII, o trabalho era pauta central do movimento, cujas tendências eram consideradas reformistas (COSTA; SANDENBERG, 2008). Elas reivindicavam o direito ao trabalho exercido fora das redomas do lar, sob os devaneios de que isso lhes seriam corolário de liberdade, com pretensões de que lhes tirassem o peso das discriminações. Entretanto, olvidaram que já havia muitas mulheres realizando trabalho fora do âmbito doméstico, mulheres negras e não-negras da classe trabalhadora (HOOKS, 1952).

Talvez essas categorias não possam coadunar com o pensamento feminista – e nem de longe se pretende – como insiste Harding (2019). Com esse propósito, a concepção de divisão sexual do trabalho aponta as relações sociais de trabalho, organizadas a partir das relações sociais de sexo, construídas, historicamente, por desigualdades e hierarquizações.

Kergoat (1989) aponta que a divisão se organiza sob dois princípios: separação e hierarquização. O primeiro aponta a distinção entre trabalho de mulher e trabalho de homem; e o segundo refere-se à valorização desses trabalhos, ressaltando o trabalho dos homens como mais valorosos. Esse dado justifica explorações, baixo salário, subjugação, demissões, dispensa após terem filhos e tantas outras violências.

Para além dessas segmentações, a relação das mulheres negras, por exemplo, com o trabalho, não se constroem da mesma forma. Nascimento (2019), analisando essas relações de trabalho, mais especificamente na sociedade brasileira, dirá que a noção de trabalho, como algo dignificante, é tardia. Isso é corolário do “estigma da escravatura”, de acordo com a autora.

A mulher negra, que, no pós-escravidão, era considerada mão de obra sem qualificação, ainda hoje é quem, com maior frequência, realiza “os serviços domésticos, os serviços em empresas públicas e privadas recompensadas por baixíssimas remunerações. São de fato empregos cujas relações de trabalho evocam a mesma dinâmica da escravocracia” (NASCIMENTO, 2019, p. 266).

Carneiro (2019, p. 273) faz uma observação crucial a respeito do movimento feminista que, apesar de suas lutas e conquistas, “em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres [...]. Essas visões – as violências e privações vivenciadas por mulheres não brancas – permaneceram na posição de invisibilidade.

Nessa perspectiva, percebe-se que essas discussões estão conectadas com os elementos apontados no núcleo subsequente. Vejamos:

O núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira adentra as particularidades da formação social, econômica, política da sociedade brasileira. Observa-se que a análise dessas particularidades

se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação **de classe, de gênero e étnico raciais**, exclusão social, (ABEPSS, 1996, p. 11, grifo nosso).

Esse núcleo aponta para as relações constituintes do capitalismo à brasileira. Mesmo se tratando de um modo de produção comum em outras sociedades, o capitalismo coaduna aspectos históricos, culturais e políticos, ou seja, particularidades que criarão *modus vivendi* distintos. Em suma, trata-se de um país cuja forma de capitalismo é totalmente dependente dos países de capitalismo central: agroexportador, cujas raízes estão fincadas na retroalimentação de desigualdades raciais, sociais, de gênero, culturais e na violência, velha e sempre solícita companheira do Estado.

Gonzalez (2020) aponta algumas tendências de interpretações sociológicas referentes ao alijamento da população negra dos processos políticos, sociais e econômicos, na sociedade brasileira, que não se sustentam. Para ela, as análises de Clovis Moura, bem como de Florestan Fernandes, acabam por depositar na/o negra/o as responsabilidades sobre sua condição social, ressaltando que boa parte da população negra já estava livre e inserida em atividades econômicas antes de 1888, e que, desse modo, não foi a passagem da escravidão à liberdade que provocou ao povo uma inadaptação. O próprio capitalismo se encarregou de torná-las/os massa marginal.

Além disso, ela considera que o marxismo ortodoxo atribuiu grande peso às análises economicistas. Para eles, “a discriminação não passa de um instrumento manipulado pelo capitalista que visa, mediante a exploração das minorias raciais, dividir o operariado. A solução seria a aliança entre trabalhadores de diferentes raças” (GONZALEZ, 2020, p. 32). Contudo, esse pensamento não se sustenta, pois a população negra, no Brasil, sequer alcançou o *status* de força de trabalho nos moldes do capitalismo industrial competitivo, suas ocupações resumem-se a desemprego, biscoite, ocupação intermitente e trabalho temporário.

É nesse cenário que se localizam os elementos constitutivos do processo de trabalho do Serviço Social: o objeto de trabalho, os meios de trabalho, a atividade do sujeito (o próprio trabalho do Assistente Social) e o produto da ação profissional nas dimensões materiais, econômicas e ideopolíticas, condicionadas pelas múltiplas tensões que se colocam ao exercício. No âmbito desse processo, se impõe a importância das competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas que vão guiar a ação do Serviço Social como uma especialização do trabalho, tendo como objeto de intervenção as múltiplas expressões da questão social (ABEPSS, 1996).

Questão social, cujas expressões se manifestam nas relações de desigualdade e violências de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, geração e outras, que estão postas no exercício da profissão. É impensável um trabalho que atua sobre a produção e reprodução das relações sociais negligenciar a importância desses debates na formação, de modo a instrumentalizar e potencializar as análises e problematizações que devem ser empreendidas no cotidiano de intervenção profissional. Ora, se a realidade aponta para a imprescindibilidade dessas discussões, é preciso que a formação e seus componentes curriculares absorvam essa necessidade.

Partindo das reflexões realizadas nos núcleos anteriores, é importante confrontarmos se os subsídios ofertados na formação profissional garantem suporte teórico para refletir a realidade. Nas análises apontadas acima, foram indicadas referências multidisciplinares, em sua maioria brasileiras, que nos ajudam a compreender elementos fulcrais da particularidade do trabalho e da formação sócio-histórica do Brasil. São perspectivas de análise que abrem outras lentes para enxergar a realidade, que não apenas às relações de classe, tampouco às interpretações que flertam com o economicismo.

Por essas e outras questões, à luz das reflexões de Patriarcha e Fortuna (2018), houve uma absorção dos estudos de gênero, nas Diretrizes de 1996, em vista da aproximação de profissionais aos estudos do tema, entretanto, o fizeram pifiamente. Os três núcleos de fundamentação, conforme vimos linhas acima, são interconectados, se relacionam entre si.

Contudo, mesmo partindo de uma lógica que buscava encerrar a fragmentação do currículo em disciplinas, o único núcleo que garante, literalmente, a presença do estudo das relações de gênero, raciais, culturais e sociais é o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira.

A partir das reflexões feitas nos núcleos supracitados, podemos compreender a preocupação com uma formação arraigada à dinâmica da vida social. Esses elementos, apontados nos núcleos de fundamentação, são viabilizados por meio de matérias básicas, de acordo com o documento da ABESS (1996)¹⁰.

As matérias podem se expressar em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios e atividades complementares. Os conteúdos propostos nelas são fundamentais para a formação de profissionais qualificados e aptos a interpretar e explicar a realidade social em todas as suas nuances. A partir dessa forma de organização, as instituições de ensino superior devem formular conteúdos de disciplinas, bem como outras atividades dentro da proposta de ensino, pesquisa e extensão – tripé requisitado nas novas diretrizes formuladas.

Dessa forma, permite-se conhecer e analisar as matrizes que constituem o pensamento sociológico, a organização do Estado no Brasil, das estruturas políticas, da organização e movimento das classes subalternas, a formação social, política e econômica brasileira, e outras áreas de conhecimento, como Direito, Psicologia, bem como temas atinentes ao próprio Serviço Social (ABEPSS, 1996).

Observando as matérias, dispostas na proposta apresentada acima, há apenas uma matéria básica que explicita em seu conteúdo um ponto que se refere às relações de gênero, assim como às questões étnico-raciais e outras, que é *Acumulação Capitalista e desigualdades sociais*, apresentando-as como temas vinculados aos movimentos sociais. Patriarcha e Fortuna (2018), identificaram que *gênero*

foi inserido no núcleo de Fundamentação da formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira. Apesar de os núcleos serem interdependentes e não hierárquicos, buscando uma análise integrada da realidade, é necessário que a temática perpassasse pelos três núcleos de fundamentação. Portanto, a temática de gênero, na proposta de 1996, apresenta-se de forma insipiente nesse processo (PATRIARCHA; FORTUNA, 2018, p. 121).

As Diretrizes de 1996, embora se apresente como uma proposta que dá outra roupagem à organização curricular, expressa a continuidade da pouca relevância dada à discussão de gênero ao longo da história do Serviço Social. Essa observação aponta, necessariamente, para esse silenciamento, com vistas a demarcar o espaço hegemônico das relações de classe, em

¹⁰ Quadro disponível no Apêndice B.

detrimento das demais supramencionadas. Akotirene (2018) compreende que as desigualdades decorrentes de gênero vão impactar, de formas diferentes, as mulheres, a partir dos marcadores raciais, de classe, território, sexualidade, geração e outros.

Diante dessa constatação, serão analisadas, a partir da narrativa das docentes entrevistadas, em que medida o currículo das universidades aqui pesquisadas – UCSal, UFRB, UFBA – se apropriaram das discussões que tratam das relações de gênero, étnico-raciais, de sexualidade, geração e território, compreendendo a necessidade de entender essas categorias que dinamizam e estruturam as relações na sociedade, relações essas que conformam a complexidade das múltiplas expressões da questão social, enovelando a realidade cotidiana de intervenção das/os Assistentes Sociais, nos mais diversos espaços de atuação.

Apontaremos, também, as disciplinas encontradas nos Projetos Pedagógicos de Curso, das referidas instituições de ensino, que discutam ou proponham uma abordagem sobre discussões de gênero, raça, etnia, classe, sexo, geração e outros.

Anterior a qualquer imersão nas particularidades dessas instituições, é preciso situar política, social, econômica e territorialmente a história do Serviço Social na Bahia, e apresentar de que forma essas instituições estão localizadas nesse processo histórico.

4 ABORDAGENS DE GÊNERO E RAÇA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA BAHIA: APROXIMAÇÕES

A história do Serviço Social, na Bahia, passa pela criação da primeira Escola de Serviço Social, em 1944, que, posteriormente, dará origem à Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador (ESSUCSal), em 1961, de acordo com Pereira *et al.* (2009). Nesse sentido, são mais de 70 anos contribuindo com a história do Serviço Social na Bahia. A ESSUCSal seguiu hegemônica até o ano de 2001, quando a graduação em Serviço Social passou a fazer parte do escopo de cursos da Faculdade Nobre (FAN). Nos anos subsequentes, outras faculdades privadas, com ensino presencial, híbrido e EAD surgiram na Bahia, como apontam Pereira *et al.* (2009).

Em 2007, foi criado, na UFRB, o primeiro curso de Serviço Social em uma universidade pública na Bahia. A implantação do curso, proposta pela comissão de expansão de centro, foi aprovada pelo Conselho Diretor do Centro, no dia 29 de março de 2007. Em 1 de setembro de 2008, foi dado início ao primeiro semestre letivo da graduação em Serviço Social na referida instituição (MIRANDA; SOUZA, 2014). Seguindo essa mesma direção, a UFBA cria, em 2009, o curso de bacharelado em Serviço Social.

De certo que o surgimento dessas universidades não se situou de maneira linear. Pereira *et al.* (2009), no período de sua pesquisa, identificaram um total de dez instituições de natureza privada que tinham em seus quadros o Bacharelado em Serviço Social, modo presencial, localizados nas cidades de Salvador, Itabuna e Feira de Santana. Assim, destaca, também, no que tange à pós-graduação, que o primeiro Mestrado em Política Social e Saúde foi encabeçado pela Universidade Católica de Salvador.

A criação do primeiro curso de Serviço Social, na Bahia, acompanha o surgimento das primeiras Escolas de Serviço Social no Brasil. O primeiro curso de Serviço Social do país foi iniciado em 1936, em São Paulo; o segundo, no Rio de Janeiro, em 1937, e, sete anos após, é criada Escola de Serviço Social na Bahia, em 1944. Foi a terceira escola do Brasil e a unidade de formação mais antiga da Bahia (UCSal, 2015), reafirmando a histórica relação entre o Serviço Social e a Igreja Católica.

Essa primeira Escola de Serviço Social, na Bahia, contribuirá para o surgimento da Universidade Católica do Salvador, em 18 de outubro de 1961, concomitante à criação da Faculdade de Direito, o Instituto de Filosofia e a Escola de Administração de Empresas. A ESSUCSal estará, também, inserida na fundação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), e com participação efetiva na formulação do currículo de Serviço

Social, reconhecido em todo território nacional.

A ESSUCSal também tem destacada participação no processo de revisão curricular que originou as novas Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, em dezembro de 1996, (ESSUCSal, 2015), homologadas, apenas, em 2002. Essa instituição foi responsável por formar grande parte da categoria profissional do estado da Bahia, inclusive, profissionais que, hoje, são professoras/es das universidades públicas federais que vieram depois da própria UCSal, constituindo-se pioneira por longos cinquenta anos (PEREIRA *et al.*, 2009).

O corpo profissional e docente formado por essa instituição foram pioneiros no trabalho de mobilização para a criação do primeiro Conselho Regional de Serviço Social na Bahia (CRESS). A criação do primeiro conselho de classe data o ano de 1963, cujo nome era Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS), composto, unicamente, por profissionais da ESSUCSal (PEREIRA *et al.*, 2009).

A ESSUCSal, como vimos linhas acima, estava entre as três primeiras instituições no Brasil. Foi uma instituição fulcral para a construção do Serviço Social da Bahia, mobilizou politicamente a categoria profissional e foi responsável por formar o corpo profissional e docente durante cinco décadas, conforme endossa Pereira *et al.* (2009).

Desde a sua fundação, a Escola de Serviço Social da UCSal passou por vários processos de reformulação. Em pesquisa aos currículos anteriores, foi apenas no semestre de 2015.1, passados mais de setenta anos de sua fundação, que a universidade trouxe para o currículo do curso uma disciplina obrigatória com a proposta de discussão sobre gênero, raça, etnia e geração, junto ao debate de questão social e Serviço Social.

De modo a analisar os impactos da UCSal à Bahia e às universidades de natureza pública federal, que surgiram depois dela, buscamos, a partir dos bancos de dados dessas instituições, identificar as/os Assistentes Sociais e docentes formadas/os por essa instituição pioneira.

Na listagem do corpo docente atuante na UFRB foram identificadas quatro docentes, sendo: uma graduada no ano de 1983; duas no ano de 1991; e a última no ano de 1992. Já a UFBA possui seis docentes formadas pela UCSal: uma no ano de 1977; uma em 1986; outra docente, no ano de 1988; uma em 2002; outra, em 2003; e, a última, em 2006.

Sobre as/os docentes formados pela UCSal e que atuam na própria instituição, foi possível coletar dados de apenas duas profissionais, graduadas em 1991 e 2005¹¹. Observados

¹¹ Informações disponibilizadas nos sites institucionais da UFRB e UFBA, acessadas em 16 de junho de 2021. Disponíveis em: <https://www.ufrb.edu.br/servicosocial/docentes>; <https://ips.ufba.br/docentes>. Dados sobre as docentes foram encontrados por meio do acesso aos seus respectivos currículos, na plataforma Lattes.

os temas de interesses dessas profissionais, foram encontrados: serviço social; política social; saúde; assistência social; educação; formação em serviço social; trabalho; gênero e ruralidades; desigualdades de gênero e étnico-racial. Os temas que atravessam as discussões de gênero e étnico-racial foram propostos por apenas duas docentes, cujas formações datam 1988 e 2005.

4.1 VOZES INSUBMISSAS

A técnica de pesquisa utilizada nesse trabalho não foi escolhida de maneira despreziosa, e eleger enquanto critério entrevistar mulheres negras e docentes dos cursos dessas instituições, tampouco. O feminismo, enquanto perspectiva que busca a transformação da sociedade, no sentido de eliminar as formas de desigualdade e violência construídas para as relações de homens e mulheres, negros e brancos, e outras formas de relação, identifica que gênero, raça e classe atingem, em cheio, mulheres negras, no cruzamento das avenidas identitárias, como afirma Akotirene (2018). Esses choques do sexismo, do racismo e do classismo levam mulheres negras a se protegerem no silêncio ou serem silenciadas.

Nesse limiar, Hooks (2019) convida a “erguer a voz”, insurgir do silêncio à fala. Embora estejamos falando de mulheres que têm construído sua trajetória acadêmica e, por assim ser, estão habituadas à fala, é preciso recordar que o espaço universitário é um espaço em que são reproduzidos machismo, sexismo, racismo etc. Então, o exercício da fala é uma disputa cotidiana. Vale ressaltar que, se estamos falando de mulheres negras e para mulheres de grupos oprimidos, as dificuldades desse espaço ganham contornos ainda mais complexos (HOOKS, 2019).

Portanto, analisaremos nas páginas subsequentes, a partir da fala dessas mulheres, como se deu e concretizou-se a construção do currículo da UCSal, UFRB e UFBA, no que tange aos debates de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, geração e outros.

Para elucidar as questões pertinentes à construção do currículo do curso de Serviço Social da UCSal, contamos com a colaboração da professora da Universidade Católica do Salvador, Mestra Caroline Ramos do Carmo. Caroline é Assistente Social, na área da saúde do município de Salvador, e docente na Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador. Associada à ABEPSS, atua e pesquisa temas como: fundamentos, trabalho e formação profissional no Serviço Social; combate às desigualdades de gênero e étnico-racial na

contemporaneidade; a decolonialidade na formação profissional¹². De acordo com a professora – parte do corpo docente da instituição desde 2011 –, em 2014, ocorreu uma reformulação político-acadêmica e curricular na universidade. Dessa reformulação, foi instituída a disciplina e referencial expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Disciplina do curso de Serviço Social da UCSal sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, geração

Disciplina	Ementa	Semestre	Referências bibliográficas básicas
Serviço Social, Questão Social, gênero, raça-etnia e geração	Identidades, diversidade cultural e teorias sobre gênero, raça-etnia e geração. Relações de gênero no Brasil contemporâneo e expressões da questão social; Direitos conquistados e as políticas de enfrentamento aos preconceitos e penalização do diverso.	7º	1. CISNE, Mirla. Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012
			2. MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. Cadernos Pagu , Unicamp, Campinas, n. 13, p. 191- 221, 1999.
			Referências bibliográficas complementar

Fonte: Adaptado de UCSal (2015).

As referências bibliográficas encontradas nesse currículo trazem autoras do Serviço Social, que se debruçaram sobre as discussões de gênero, como Cisne (2012), que faz uma abordagem sobre as marcas de gênero e a divisão sexual que entretetece a constituição da profissão e sua relação com o feminismo e a Assistência Social. Josimara Delgado, Márcia Tavares e Alda Mota mostram as intersecções entre gênero e geração; Heleieth Saffioti aborda o tema a partir da intersecção com classe.

¹² Informações disponibilizadas pelo CNPQ por meio da Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3764901343563790>. Acesso em: 4 ago. 2020.

		<p>1. CISNE, Mirla. Feminismo e consciência de classe no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015;</p> <p>2. COSTA, Ana Alice Alcantara. "O movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política". Niterói. Revista Gênero. v. 5, n. 2 p. 9-35, 2005.</p> <p>3. DELGADO, Josimara; TAVARES, Marcia Santana. (Trans)versalidades de gênero e geração nas políticas sociais: o lugar de mulheres e idosos. Caderno Espaço Feminino. Uberlândia – MG, v. 25, n. 2, jul./dez. 2012, p. 79-97;</p> <p>4. MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. <i>In</i>: Brandão, A. A. P. (org). Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira: Cadernos PENESB, nº 5, p. 15-33.</p>
--	--	---

			<p>5. SAFFIOTI, Heleieth, "Rearticulando Gênero e Classe." In: Costa, A. O & Bruschini, C. (orgs.), Uma Questão de Gênero, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992, pp.:183-215.</p>
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de UCSal (2015).

Há também obras de Mirla Cisne e Ana Alice Alcantara Costa que tratam sobre movimento de luta feminista. Já Kabengele Munanga será a referência que oportunizará as reflexões no campo de raça, etnia, identidade e racismo.

Como parte do Núcleo Docente Estruturante, Caroline contribuiu no processo de repensar a estrutura curricular vigente:

Não foi fácil e, na verdade, não é. A gente em 2014 vivenciou uma reformulação político-acadêmica na universidade, com a reconstrução dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), né, que são os espaços onde se discutem os currículos universitários. E aí nesse momento, eu já era docente a UCSAL, eu sou professora da UCSAL desde 2011 e ministrava na UCSAL já algumas disciplinas (eu devo voltar em alguns momentos nessas disciplinas, mas só pra falar) [...] E aí em 2014 com a mudança de reitor, (a gente teve um reitor que ficou na universidade por 28 anos), em 2014 houve uma mudança, né, foi um padre que assumiu, ele hoje não é mais reitor. Mas, naquele momento ele começava a pensar nessa reformulação acadêmica e a recomposição dos NDEs e aí todos os cursos foram convidados a repensar as suas matrizes, né [...] (CAROLINE, UCSAL, 2021)¹³.

Partindo do seu lugar de fala enquanto docente, que, naquele momento, compunha um núcleo que significava um espaço de poder e era preciso disputar o espaço da inclusão da discussão de gênero, raça/etnia, geração e outras. Caroline enfatiza o quanto a sua experiência, enquanto mulher negra, acrescenta para se posicionar quanto a esse silenciamento:

Então...e aí, entrando nessa discussão obviamente que o nosso corpo fala, o nosso lugar de fala, né, grita, e uma das discussões que eu trouxe foi o quanto que a universidade e o curso de Serviço Social estavam negligentes com a realidade com qual nós trabalhávamos [...] (CAROLINE, UCSAL, 2021).

¹³ Fala da Profa. Ma. Caroline Ramos, participante da pesquisa.

Ao trazer a reflexão sobre o seu corpo e lugar de fala, corpo esse que, Luedji Luna narra em versos musicados, em *Um corpo no mundo*, a professora Caroline, mulher negra, aponta para o lugar social que ocupa e que, a partir de sua perspectiva sobre ele e as relações sociais que lhe são pertinentes, observa as ausências de debates que são imprescindíveis para o Serviço Social.

De acordo com Ribeiro (2017), lugar de fala não significa dizer que apenas pessoas negras podem trazer à tona o tema do racismo. Ao cair nessa armadilha, ignoraríamos “que ocupar localização comum em relações de poder hierárquicas não implica em se ter as mesmas experiências” (RIBEIRO, 2017, p. 66). Essa compreensão fornece elementos para entender que pessoas negras podem e reproduzem racismo, à medida que não compreendem o lugar social que ocupam e as implicações desse para a vida do grupo social.

Todavia, Ribeiro (2017, p. 71) aponta que “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades [...]”. Esse debate é sobre o lugar social que determinados grupos ocupam, distanciando-se, assim, de interpretações que o reduzem a experiências individuais.

Destarte, Caroline compreende que negar esse debate dentro do Serviço Social se constitui negligência com a realidade, cujas complexidades são estruturadas e atravessadas pelas relações sociais de gênero, raça/etnia, classe, geração, sexualidade e outros.

Então, as profissionais do Serviço Social elas trabalham, compreendem a realidade para atuar sobre essa realidade, então a gente não está fazendo a compreensão correta dessa realidade se a gente ignorar os diversos traços de opressão existentes nela. Não é o suficiente pensar somente a classe trabalhadora [...] não é o suficiente pra essa classe trabalhadora na realidade brasileira, né, que é onde a gente está pensando[...] enfim. Então, é, após mais de...quase 70 anos do curso de Serviço Social na Bahia, a gente começa essa discussão (claro que o currículo passou por 3 reformulações) (CAROLINE, UCSAL, 2021).

Caroline aponta que não perceber, corretamente, os traços de opressão que delineiam a realidade compromete a nossa compreensão sobre ela. Alargar o campo às múltiplas determinações da realidade “possibilita a apreensão da complexidade contraditória do real” (ALMEIDA, 1998 *apud* BEZERRA; VELOSO, 2015, p. 158).

Nesse prisma, corroborando a reflexão de Caroline Ramos, Bezerra e Veloso (2015) nos direcionam para pensar que não se trata de gênero em substituição à classe, nem o contrário, mas ambas as análises – associados também às análises de raça, etnia, geração, sexualidade e outros – constituem-se importantes instrumentos para compreender a dinâmica das relações

sociais. Nesse sentido, a formação profissional precisa conduzir os sujeitos a rever perspectivas ora absorvidas e aprendidas ao longo da vida, pois

a intervenção profissional está permeada pelos valores dos sujeitos individuais que se encontram na condição de profissionais, e isso exige da formação profissional não apenas uma dimensão informativa, mas também uma dimensão efetivamente “formativa”, que consiga sucesso na difícil tarefa de fazer que tais valores passem por um processo de transformação. No que se refere a dimensão formativa, consideram-se essenciais, o aprofundamento de estudos referentes às relações de gênero e a maior inserção destes na formação profissional do assistente social (BEZERRA; VELOSO, 2015, p. 161).

As estratégias de resistência às formas de organização curricular que orientam os cursos de Serviço Social, perpassam pelo que Macedo (2012) indica para pensar a formação do ponto de vista da experiência aprendente, partindo dos próprios docentes, que está fora da estrutura das disciplinas.

E aí conseguimos inserir, assim, pensar que a gente precisa ampliar essa transversalização em algumas disciplinas que já sinalizei aqui, classe e movimento sociais (que continua no currículo). É... a gente tinha uma disciplina de trabalho profissional, desenvolvimento de comunidade e educação popular que a gente fazia a transversalização da questão de gênero, raça, etnia, geração e na de classe a gente continua, mas a gente tinha certeza de que era necessário também compreender essas categorias para que nós pudéssemos intervir. E aí, foi uma estratégia política daquele momento fortalecer a discussão de questão social [risos], sendo que essa questão social ela não é única e ela não é uníssona em todos os espaços (CAROLINE, UCSAL, 2021).

Apesar das disciplinas *Classe e Movimentos Sociais e Trabalho Profissional, Desenvolvimento de Comunidade e Educação Popular* não apontarem para as discussões de gênero, raça, etnia, entre outros, existe o movimento de pensar um processo formativo que transcenda o currículo.

O currículo, a partir de sua etimologia, está posto como prescrição, como algo que deve ser seguido (GOODSON, 2018). Poderíamos, assim, aludir que, na perspectiva de suas origens, ele se assemelha a uma “receita de bolo”. Mas as experiências advindas da formação sempre apontarão ao currículo suas lacunas, sempre farão “provocações profanas ao príncipe” (MACEDO, 2012).

Assim, depreende-se que o processo formativo, tanto para as/os discentes quanto para as/os docentes, implica provocações às formas como o currículo se apresenta. As/os discentes, nessa perspectiva, não são vistas/os como passivas/os às orientações curriculares, mas são sujeitos fundamentais nessa construção, que podem tensionar e questionar o processo de formação profissional a partir de suas experiências.

É possível observar, a partir da narrativa de Caroline, que há tensionamentos materializados na transversalização de temas cujo conteúdo ementário não indica ou, ainda, na estratégia de reforçar a discussão sobre questão social, entendendo-a como uma categoria complexa e múltipla.

A gente teve, no final desse semestre, um seminário Nacional (eu não sei se você viu) foi de Serviço Social e relações étnico-raciais, o primeiro seminário nacional de Serviço Social e relações étnico-raciais, né. Então como produto da disciplina e das pesquisas que a gente vai fazendo, a gente propôs um GT, um minicurso e todos os artigos foram encaminhados e aprovados nesse seminário. É uma forma, inclusive, de tá fomentando para a universidade, para a escola, e para as alunas que nós precisamos estar discutindo essas questões, porque essas questões falam verdadeiramente da gente, né. Pensar em classe trabalhadora, única e exclusivamente, de uma maneira restrita, não fala da gente (CAROLINE, UCSAL, 2021).

Mais uma vez, o currículo é provocado em suas lacunas. Para pensar além de sua estrutura é preciso partir de um entendimento e compreensão de como a raça estrutura as relações sociais na Bahia, no Brasil, e em outros países também. Propor um seminário para tratar sobre relações étnico-raciais, dentro do curso de Serviço Social, é lançar luz em uma discussão que pouco é debatida nele.

Além disso, um espaço para apresentar as escritas das próprias discentes, como forma de expressão de suas vozes, é um passo importante para romper com as reminiscências dos silenciamentos da dominação. Hooks (2019, p. 37) aponta muito bem quais são os óbices que interpelam a escrita de mulheres negras:

O número daquelas de nós [, mulheres negras,] que escrevem e são publicadas continua reduzido. As razões do silêncio são variadas e multidimensionais. As mais óbvias são as expressões do racismo, do machismo, e da exploração de classe para reprimir e silenciar. As menos óbvias são as lutas internas, os esforços feitos para ganhar a confiança necessária para escrever, reescrever, desenvolver por completo a arte e a habilidade — e o ponto em que tais esforços falham.

Para Hooks (2019) há sentido nas nossas palavras, pois falam sobre nós, são uma forma de resistência. “A linguagem também é lugar de luta”, a autora afirma, reposicionando a linguagem como ferramenta para a libertação e superação das barreiras da dominação. Esse movimento realizado pela/o oprimida/o, que passa de sujeito a objeto, ao exercer uma voz libertadora, é parte da autorrecuperação, segundo Hooks (2019).

O ato de escrever, a partir de experiências formativas, para um seminário sobre relações étnico-raciais, é fomentar um processo de autocrítica e revisão de si mesmo, das desconstruções/reconstruções possíveis no processo de formação.

No meu pensamento, eu conectava inúmeras vezes autorrecuperação com todo o esforço do oprimido, do dominado, para desenvolver consciência daquelas forças que exploram e oprimem; com os esforços de educar para uma consciência crítica, para criar resistência afetiva e significativa, para fazer a transformação revolucionária (HOOKS, 2019, p. 76).

Para isso, é preciso trazer à formação as experiências de resistências no seio da própria profissão. Nesse propósito, Caroline recorda os mais de 70 anos que o Serviço Social negligenciou a presença de Dona Ivone Lara enquanto Assistente Social que fez parte da história da profissão.

Por mais de setenta anos o Serviço social ignorou D. Ivone Lara, por exemplo. D. Ivone Lara é uma Assistente social e... que já estava no processo de Reforma Sanitária no Brasil com Nise da Silveira. A gente estuda Nise da Silveira, é uma das Assistentes Sociais do campo da saúde, da saúde mental, mas não fala de Ivone Lara. D. Ivone Lara foi uma das protagonistas, junto com Nise da Silveira, pra pensar outros processos, e ela apresentou a cultura do samba no atendimento à pessoa em sofrimento mental. Olha só?! E o Serviço Social ignorou isso [...] Porque ela era uma mulher, negra, gorda, favelada, que tem duas formações de ensino universitário, né. Ela é preta sambista. Ela, pra mim, é uma daquelas...e a gente deve muito a ela.

Scheffer (2016), um dos primeiros autores, senão o primeiro, a recuperar a história de Dona Ivone Lara, nos dá elementos para pensar seu percurso de lutas, como uma das primeiras Assistentes Sociais do Brasil e uma das primeiras mulheres negras a alcançar a educação de terceiro grau. A autora, corroborando com Caroline, aponta que Dona Ivone Lara foi mulher negra, de origem pobre, do subúrbio carioca, enfermeira, sambista, que traz em sua trajetória um legado de resistências. Sua primeira profissão foi como enfermeira. Após a aposentadoria como Assistente Social, dedicou-se às composições de samba. Especialista em terapia ocupacional, foi estagiária de Serviço Social de Nise da Silveira, quando deu início à proposta de terapia que associava arte e música (SCHEFFER, 2016).

Seu apagamento na história do Serviço Social nem de longe foi acidental. É corolário do epistemicídio – como aponta Carneiro (2005) – da negação e supressão de sua intelectualidade, da deslegitimação do conhecimento oriundo de suas experiências. O legado de Dona Ivone Lara precisa ser resgatado dentro do Serviço Social, sobretudo na formação profissional. Sua história, dentro da profissão, revela não apenas a autoimagem de uma mulher negra que está na profissão desde as protoformas, também por seu protagonismo, utilizando-se de suas metodologias de intervenção a partir das experiências com a arte e o samba.

Observando o componente curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, constatou-se a inexistência de disciplinas obrigatórias que abordem as discussões de gênero, raça, etnia e sexualidade, apenas disciplinas optativas. Ambas

apresentam proposta que coaduna com as matérias básicas indicadas nas Diretrizes Curriculares e exploram a discussão de gênero, sexualidade e etnia. A primeira, sob aspectos voltados aos estudos antropológicos; e a segunda aborda esses temas a partir dos estudos culturais, relacionando-os ao Serviço Social, como observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Disciplinas do curso de Serviço Social da UFRB sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, geração

Disciplinas	Ementa	Semestre	Referências bibliográficas básicas
Antropologia Urbana	A disciplina tem como proposta discutir o Panorama da antropologia contemporânea: antropologia simbólica, antropologia cognitiva, gênero e sexualidade, etnicidade. Abordagem histórica e teórica do conceito de antropologia urbana. Produção teórico-metodológica da antropologia tanto no sentido de situar uma antropologia "na" cidade quanto no da elaboração de um olhar antropológico sobre a produção material e simbólica de espacialidades e sociabilidades urbanas,	Optativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. COHEN, A. O homem bidimensional. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. 2. FELDMAN-BIANCO, B. Antropologia das sociedades contemporâneas. São Paulo: Global, 1987. 3. IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.4. 4. ORTIZ, R. Cultura e modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991. 5. SAYAD, A. A imigração (ou os paradoxos da alteridade). São Paulo: EDUSP, 1998. 6. SEYFERTH, G. Imigração e cultura no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 1990.

	<p>com foco em etnografias. Globalização. Pós-modernidade.</p>		<p>7. VELHO, G. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.</p>
<p>Serviço Social nos estudos culturais</p>	<p>Através do viés político, metodológico e interdisciplinar, forjados pelos estudos culturais, identificar e questionar os sentidos e inter-relações de poder e dominação das práticas sociais, presentes nas sociedades industriais contemporâneas, situando-as em relação a diferenças, diversidade, multiplicidade e complexidade existentes no interior e entre culturas. Privilegiando temas como gênero, formas e preferências sexual, etnia, cultura popular a disciplina deve buscar estabelecer nexos e aproximações entre os projetos políticos e campos de saber específicos do</p>		<p>1. CEVASCO, M.E. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boi tempo Editorial, 2003. 2. HALL, Stuart; SOVIK, Lívia (org). Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: editora UFMG. 2003. 3. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. 4. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 5. SPINK, J, M. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações</p>

	Serviço social e dos Estudos Culturais.		teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.
			Referências bibliográficas complementares
			<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1038 568 1366 875">1. CABRAL, Muniz Sodré A. Claros e Escuros: identidade povo e mídia no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. v. 1 <li data-bbox="1038 898 1366 1256">2. G. DUBY & M. PERROT (dir.) História das mulheres no Ocidente. O século XX. Porto São Paulo: Afrontamento-EBRADIL. <li data-bbox="1038 1279 1366 1805">3. GÓIS João Bosco Hora. Reprodução da hierarquia entre os gêneros e a preocupação com as condições de vida das mulheres a condição feminina no Serviço Social (1939-1950). Revista Gênero, vol. 1, n. 2. <li data-bbox="1038 1827 1366 2029">4. _____ Olhos e Ouvidos Públicos Para Atos (quase) Privados: a formação de uma

	<p>percepção pública da homossexualidade como doença. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, v. 7, n. 7/8, p. 147-170, 2001.</p> <p>5. MURARO Rose. Marie e A. B. Puppín. Mulher, gênero e sociedade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.</p>
--	--

Fonte: Adaptado de UFRB (2007).

A Profa. Dra. Jucileide Ferreira do Nascimento apontou questões muito importantes acerca da construção inicial da proposta curricular do curso. Jucileide é professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no curso de Serviço Social. Compõe o Grupo de Trabalho e Pesquisa da ABEPSS sobre Política Social. Ex-coordenadora da graduação do curso de Serviço Social da UFRB, de 2008-2010 e 2017-2019, também atuou na vice coordenação da Pós-graduação em Política Social e Territórios (2019-2021). Realiza estudos e pesquisas em Serviço Social, política social e Território¹⁴.

De acordo com a entrevistada, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UFRB não foi construído por profissionais e estudantes do Serviço social, em colegiado.

O nosso projeto, primeiro projeto de curso que a gente tem, é um projeto que não foi construído por um colegiado. Ele veio pronto [...] um grupo de consultores que foram convidados pela UFRB para elaborarem um projeto pedagógico do curso de Serviço Social [...] E aí o primeiro APCN... não é APCN, é Projeto Político Pedagógico. O Primeiro Projeto Político Pedagógico ele não foi fruto de uma discussão interna de um colegiado. O colegiado ele chega em 2008, ele se constitui em 2008 e a partir de 2008 esse colegiado começa a analisar esse projeto pedagógico, então claro que o projeto pedagógico que a gente tinha não refletia a identidade, na verdade, que a gente como colegiado (já empossado em 2008) pensou pro curso. Só que a gente não muda um projeto pedagógico chegando, né? A gente primeiro precisa ter quadro de professores, ter turmas. Então a gente foi...primeiro foi instituído o colegiado pra depois chegar a primeira turma ...dialogar com os alunos. Então

¹⁴ Informações disponibilizadas pelo CNPQ por meio da Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7133915187509566>. Acesso em: 4 ago. 2020.

a primeira dificuldade que nós tivemos foi claro, no processo de implantação do curso na UFRB (JUCILEIDE, UFRB, 2021).¹⁵

Segundo o documento, na construção da proposta foi considerada

a escuta de representantes formais dos assistentes sociais e a consulta de documentos oficiais produzidos pelas entidades representativas. Além dessas fontes, a proposta é igualmente inspirada em outras experiências exitosas em unidades de ensino de Serviço Social no país, com destaque para aquelas em vigor nas Instituições Federais Ensino Superior (IFES) (UFRB, 2007, p. 6).

No que aponta Jucileide, a escassez de doutoras/es em Serviço Social foi um dos óbices para a maior participação de profissionais da Bahia na construção desse projeto, no ano de 2007, quando ocorreu a criação do primeiro curso de Serviço Social na UFRB. Desse modo, a comissão estabelecida para planejá-lo, formada por outras/os profissionais doutoras/es, estruturou a proposta, com base nas diretrizes curriculares vigentes na época, nas disciplinas, seminários e outras formas de expressão curricular para o curso.

De acordo Jucileide, esse projeto tem grande influência de cientistas sociais, cientistas políticos e antropólogas/os:

O nosso Projeto Pedagógico inicial, ele tinha forte influência, assim em linhas gerais, das Ciências Sociais, porque os professores da UFRB que participaram do desenho desse primeiro projeto eles colocaram uma força muito grande na formação da área de Ciência Social, Ciência Política, Antropologia ...E não na área de Serviço Social. Então a gente percebia a necessidade de fazer a revisão, inclusive para dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais construída pela ABEPSS (JUCILEIDE, UFRB, 2021).

A influência dessas áreas de conhecimento está claramente expressa nas disciplinas optativas do quadro acima. Todavia, como bem pontuou Jucileide, era preciso estabelecer maior diálogo com o Serviço Social e com as Diretrizes Curriculares. É oportuno recordarmos que, para Iamamoto (2013), um projeto de formação profissional deve ter como alicerce o projeto mais amplo construído, defendido e consolidado pela categoria profissional, somado à dinâmica das demandas postas à profissão. Deve “articular dialeticamente as demandas reais àqueles potenciais, que vão contribuir para alterar o panorama profissional vigente” (IAMAMOTO, 2013, p. 192).

Embora assinala a importância de estar em consonância com as diretrizes da ABEPSS, demarca a imprescindível articulação com as necessidades e especificidades do território onde curso está situado. Jucileide, durante a entrevista, explica: “A gente tem que atender essas diretrizes e precisa também ter essa identidade com nosso território”.

¹⁵ Fala da Profa. Dra. Jucileide Ferreira, participante da pesquisa.

Pensar no Recôncavo é desvelar as reminiscências que o sistema escravocrata-colonial legou a esse território. Segundo Nardi (2013), o Recôncavo foi um modelo da *plantation*. O açúcar estava no centro da organização econômica. Ele cita que havia uma divisão do trabalho em subáreas divididas entre cidades do Recôncavo, como Santo Amaro, onde estavam os canaviais; Cachoeira, com a produção do fumo – moeda de troca no tráfico de mão de obra escravizada –; e Nazaré fornecia madeira para Salvador e para a construção civil, lenha para os engenhos e objetos de cerâmica e argila.

Conforme Miranda e Souza (2014, p. 15),

a Universidade do Recôncavo da Bahia nasceu para contribuir com a articulação entre conhecimento científico e a complexa realidade do Recôncavo. A sua instalação nesse território soma à instituição, necessariamente, contornos sócio espaciais, pela incorporação do contexto econômico, político, cultural, social, ambiental e histórico do seu entorno, nas funções que exerce. Neste aspecto, sem perder a noção e universalidade, o Recôncavo é tomado como “região de aprendizagem” [...].

Nessa direção, a instalação do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB, na cidade de Cachoeira, contempla a instalação do primeiro curso de Serviço Social em uma instituição pública. Isso fez com que se ampliasse o número de Assistentes Sociais, formados no e pelo território.

O currículo do curso está passando por um processo de revisão. De acordo com Jucileide, desde o início do curso, em 2008, ocorreram mudanças no que concerne à carga horária das disciplinas obrigatórias do curso, o que, segundo ela, comprometeu a possibilidade de ampliar o número de disciplinas:

eu tenho acompanhado as reuniões do NDE existe um grande limite com relação a quantidade de carga horária, porque na verdade houve um enxugamento... porque, na verdade, quando a gente começou, em 2008, a carga horária era bem maior. Houve uma redução de carga horária, né? redução de carga horária pra estágio, redução de carga horária pra disciplina obrigatória e aí algumas disciplinas ou componentes curriculares eles acabam ficando muito mais no rol das optativas do que nos das obrigatórias, mas na discussão que tá sendo feita agora, tem uma disciplina sim que contempla esse debate tardiamente, mas eu acho que os problemas, para a UFRB o curso de Serviço Social conseguir contemplar esse debate de forma mais centralizada no nosso currículo tem a ver como com a forma como ele foi a criado (a origem do curso) mas também tem a ver com a carência de professores que pesquisem essa área, que façam parte desse colegiado...não só desse colegiado, mas desse curso, né? Não só do colegiado, o colegiado é o que coordena, mas eu tô falando do quadro de professores (JUCILEIDE, UFRB, 2021).

É imprescindível observarmos que esses reajustes são corolários de um projeto de desmonte e esfacelamento da política pública de educação. Observou-se, na década de 1980,

maiores investidas do capital, no alargamento de ajustes e reformas, principalmente em países de capitalismo periférico. Na década seguinte, no Brasil, verificaram-se essas reformas e ajustes sob a forma de

supressão de direitos sociais historicamente consolidados; abertura dos mercados nacionais ao capital especulativo; geração de superávit primário para garantia de pagamento dos juros da dívida; privatização do patrimônio público e de atividades de reconhecida atribuição do Estado, como as políticas sociais públicas. Medidas que deterioram esses países, sobretudo as condições de vida das classes subalternizadas (KOIKE, 2009, p. 203).

Essas modificações podem ser traduzidas em perdas de direitos sociais, pois houve profundas mudanças no âmbito do direito e Estado social como precarização do trabalho, desemprego, redução salarial e a expansão (e mercantilização) da educação superior *fast food* por um custo mínimo. Silva (2010) frisa que, nos anos 1990, ocorreu expressiva expansão de instituições privadas. Concomitante a isso, houve um processo de precarização do ensino público. Esse é corolário de um processo mais amplo de desenvolvimento dos monopólios enquanto configuração da fase madura do capital.

Esta referência torna-se fundamental para que possamos ter clareza que os processos de reestruturação do ensino superior no Brasil, e os desdobramentos sobre a formação em Serviço Social, articulam-se à complexa dinâmica dos monopólios que submete a reprodução das relações sociais inexoravelmente ao seu princípio de maximizar lucros (SILVA, 2010, p. 407).

Destarte, as refrações dessa precarização, observadas na formação em Serviço Social, ofertadas em universidades públicas, refere-se ao desenvolvimento do capitalismo monopolista, que se apropria da universidade como forma de perpetuar a lógica de dominação burguesa ou ampliar a lógica mercadológica de ensino, despidos de uma perspectiva humanística e crítica.

Existe, dentro da discussão do novo currículo, embora com todas as limitações apresentadas frente à crescente investida do capital sobre as universidades e ao ensino público de modo geral, a proposta de duas disciplinas obrigatórias. Uma tratará da discussão sobre gênero e sexualidade, e a outra sobre raça, conforme aponta Jucileide:

Então assim, na hora de construir o APCN a briga é uma discussão que já foi vencida, a gente conseguiu, então vai ter uma disciplina obrigatória pra discutir gênero e sexualidade... vai ter uma disciplina obrigatória pra discutir raça... porque antes o problema era elas duas ficavam juntas, uma disciplina só pra discutir as duas coisas, e aí dependendo da professora, uma ia trazer mais pra raça ou ia trazer mais pra gênero... então o que a gente conseguiu, o debate que a gente já tem até agora do NDE é que as disciplinas vão ser separadas... não serão disciplinas juntas, entendeu? Serão disciplinas separadas.

[...] Então assim, esse debate sobre raça, etnia, gênero, o que a gente percebeu nos debates, o que a gente percebeu é que o referencial teórico marxista ele é

o mais consensual, certo? Claro que existem alguns autores não só marxistas, que eles foram levantados durante a discussão da grade curricular... de que forma que esse componente ia aparecer, mas que isso não foi a grande questão, agora no momento do... da discussão do APCN, né? não aparece agora, por quê? Porque agora, nesse momento do APCN a briga é dizer, qual vai ser a disciplina que vai ser obrigatória, qual vai ser optativa, qual é a carga horária dessa disciplina. Então assim, esse debate que você tá falando ele vai existir sim, mas no momento de concretização da oferta do componente curricular.

Essas constantes mudanças no currículo são próprias de sua perspectiva. Thompson (1968 *apud* GOODSON, 2018) frisa que o currículo deve ser, constantemente, revisto, questionado, redefinido. Nessa perspectiva, dentro das disputas em torno do currículo, as disciplinas obrigatórias que se apresentam constituem grande avanço para essa nova proposta curricular. Garantir a existência de disciplinas obrigatórias é oferecer às/aos discentes a possibilidade de contato com temas que estruturam as relações sociais, portanto essenciais para compreensão da realidade.

Nos documentos da UFBA foram encontradas duas disciplinas: *Política Social e Questão Social no Brasil* e *Serviço Social e diversidade de gênero, raça/etnia e idade/geração*. Há, aqui, uma característica que demarca uma diferença essencialmente importante na composição curricular da UFBA em relação às demais instituições. A proposta curricular do curso de Serviço Social, dessa instituição, nasce contendo em sua estrutura curricular uma disciplina obrigatória que intersecciona gênero, raça, etnia e outros, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Disciplinas do curso de Serviço Social da UFBA sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, geração

Disciplina	Ementa	Semestre	Principais referências bibliográficas básicas
<p align="center">Política social e Questão Social no Brasil</p>	<p>Disciplina tem em seu conteúdo ementário a proposta de discutir a dinâmica e o desenvolvimento da questão social e das políticas sociais; discussão com enfoque geracional: crianças, adolescentes, idosos; bem como recorte por sexo, segmentação por etnia, raça e território.</p>	<p align="center">4º</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. IPEA. Radar social. Brasília: IPEA, 2005. 2. Políticas sociais: acompanhamento e análise (1995-2005) Edição Especial 13. Brasília: IPEA, 2007. 3. JANUZZI, Paula de Martino. Indicadores sociais no Brasil: conceitos fontes de dados aplicações. Campinas:aliveio
<p align="center">Serviço Social e diversidade de gênero, raça/etnia e idade/geração</p>	<p>A disciplina trabalha conceitos fundamentais como igualdades, diferença; equidade e diversidade; o conceito de interseccionalidade e a lógica de articulação dinâmica de hierarquias sociais; serviço social, gênero, sexismo, raça, cor, racismo e etnicidade, idade e geração</p>	<p align="center">8º</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações sociais. Estudos feministas, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, n.esp. p. 203-216, 1994. 2. BRITO DA MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. Cadernos Pagu, Unicamp, Campinas, n.13, p. 192-221, 1999b. (Dossiê gênero e gerações). 3. CASTRO, Mary Garcia. Alquimias de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, n.0, p.57-73, 1992. 4. CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de

			<p>especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.</p> <p>Estudos Feministas: centro de filosofia e ciências humanas, centros de comunicação e expressão. Florianópolis, Santa Catarina, v.7, n12, p. 172-188, 2001.</p> <p>5. GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia (org). Políticas Públicas e Igualdade de Gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.</p>
--	--	--	---

Fonte: Adaptado de PPC-UFBA (2008).

A terceira entrevistada, a professora adjunta no Instituto de Psicologia da UFBA (IPS/UFBA) e ex-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Política em Serviço Social (PPGSS/UFBA) (2018-2020). Dra. Magali da Silva Almeida, pesquisadora de temas diversos, dentre eles, destacamos: fundamentos do serviço social; relações sociais de raça e etnia; gênero e classe; religiões de matriz africana; e racismo religioso. Além disso, foi coordenadora do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de graduação em Serviço Social da UFBA¹⁶, no qual coordena a avaliação e alteração/reformulação nos currículos de seus respectivos cursos. Nesse sentido, ela nos trará importantes elementos:

o curso de Serviço Social da UFBA ele já nasce com a inclusão da disciplina obrigatória, antes de começar a primeira turma em dois mil e nove, a própria formulação do projeto pedagógico já coloca a necessidade da transversalidade né? Então já coloca, é um pressuposto. Então depois do grupo (eu ouvi isso de Márcia Macêdo, né? que é do NEIM, Assistente Social também, mas também ela tem uma outra formação na área de Ciências Humanas (não sei se é Ciências Humanas ou Social) e a Márcia disse que ela fez parte do grupo que vai negociar com a UFBA a implantação do curso, e quando esse grupo constrói o currículo, o primeiro currículo, o currículo de implantação, já vem com a ideia da transversalidade, da inclusão dessa disciplina, né? Não da transversalidade... da inclusão de uma disciplina...da inclusão de uma disciplina que vai discutir gênero e raça juntas, tá? Então quando a professora Elizabete Pinto Chega em dois mil e nove, ela é do primeiro concurso. Ela sim traz o debate da transversalidade étnico racial e de gênero no currículo, que são coisas diferentes... Você pode transversalizar o que você quiser no

¹⁶ Informações disponibilizadas pelo CNPQ por meio da Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8133793716452449>. Acesso em: 4 de ago. 2020.

currículo, agora a transversalidade é uma categoria que a exige a quebra daquela... quebrar aquela ideia disciplinar...campo...então a transversalidade ela pressupõe uma relação interdisciplinar...de interdisciplinaridade, né? Então é como se... pra pensar Economia tivesse que também pensar o gênero...eu tenho que pensar a política, eu tenho que pensar outras dimensões daquele campo, né? Então nós construímos o processo inicial dessa forma... uma disciplina obrigatória que foi pensada a partir das categorias de gênero e raça e Direitos Humanos...então isso foi em dois mil e nove. E a professora Elizabete vai introduzir o debate da transversalidade, ou seja, algo que quebre aquela visão disciplinar e traga o debate de gênero, de raça ...pelo menos em alguns núcleos importantes. E esse tem sido o debate da revisão curricular. Nós estamos fazendo agora. O ajuste, a revisão... então a discussão de gênero ela vai se sempre interseccionalizada (MAGALI, UFBA, 2021).

Segundo Magali, transversalizar o currículo significa quebrar com a ideia de disciplinas engessadas. Delgado e Tavares (2013), inclusive, também professoras do curso de Serviço Social na UFBA, já haviam se debruçado sobre a necessidade de transversalizar gênero no processo de formação em Serviço Social, frisando que essa prática ainda se mostra incipiente.

Destarte, essas autoras apontam que os estudos das relações de gênero são como lentes que desvelam “uma série de aspectos naturalizados pela sociedade que findam por reforçar a perpetuidade das relações assimétricas entre homens e mulheres” (DELGADO; TAVARES, 2013, p. 7). Elas alertam para as consequências das ausências no que tange à atuação profissional nas relações de gênero, cujos parâmetros de intervenção, nessa perspectiva, possam ser sustentados no senso comum. Reforçam a necessidade da intersecção com as classes, raça/etnia, idade/geração, com o objetivo de compreender como interferem e se manifestam nas relações de gênero (DELGADO; TAVARES, 2013).

Segundo Magali, o debate de gênero, bem como de raça, relações de sexo e outros, no contexto da Universidade Federal da Bahia, se expressa de forma interdisciplinar nos cursos de graduação, na disciplina de Política Social, e de Pós-graduação em Serviço Social, na disciplina de Metodologia, por exemplo, ministrada por ela:

Epistemologias feministas, epistemologias racializadas... sabe? A gente discute isso na disciplina de pesquisa, pelo menos na pós graduação, que é o que eu posso falar [...] Na graduação a gente está trazendo elementos para incorporar no currículo quando não temos especialistas no curso a gente convida...então não tem problema. A gente já garantiu debate feminista, debate de gênero, entende? A gente trabalha várias tradições, não pega uma perspectiva só. A gente por exemplo vai trabalhar a questão as relações de gênero? Vai. Vai trabalhar o patriarcado? Vai. Vai trabalhar relações de sexo? Também apresenta. Então a gente vai porque a gente não tá numa perspectiva de “aqui só entra consubstancialidade coextensividade” “aqui só entra as feministas materialistas francesas” não. “Aqui só entra as decoloniais materialistas” [...] Não. Aqui entra também Joan Scott? Entra. Entende? (MAGALI, UFBA, 2021).

Magali observa quem são as atrizes e os atores desse processo. A entrevistada, afirma que tratar sobre as “Epistemologias feministas, epistemologias racializadas” não está posto como uma orientação curricular, algo prescrito, mas como uma decisão daquela/e que percebe a importância do tema e/ou se intitula como feminista, o que reafirma que “a experiência do currículo não se resume à grade curricular, mas se operacionaliza em atos, rotinas, processos cotidianos que envolvem sujeitos variados que vão construindo sentidos inesperados” (LOLE, 2016, p. 560). Entendendo, também, as/os discentes como sujeitos no direcionamento do curso, “até porque os alunos cobram” (MAGALI, UFBA, 2021).

Para ela, foram as feministas que trouxeram esse debate para dentro do Serviço Social – “um olhar feminista”, como sugere o título desse trabalho. E, não apenas trouxeram, como desvelaram a necessidade de tratar esses temas dentro da formação.

O currículo ele não é construído de forma neutra e nem tampouco solitária [...] o currículo é um campo de forças, um acampo de lutas, né? Expressa interesses, nem sempre interesses que confluem, né? pro mesmo caminho [...] Então no Serviço Social, o debate sobre as relações de gênero, sobre o patriarcado e sobre...as suas intersecções com a classe, com a raça, ele foi um debate que ele não foi muito tranquilo né? do ponto de vista da sua implementação nos currículos [...]então a gente vai ter essa [...]essa [...]vamos dizer assim, essa preocupação em tá trazendo esse tema a partir do feminismo, né? São as feministas que dentro do Serviço Social vão imprimir a necessidade de colocar esse debate, né? Na formação [...] então lá nos anos [...] no final dos anos oitenta junto com o debate racial [...] (MAGALI, UFBA, 2021).

A entrevistada aponta para questões, anteriormente, tratadas por Macedo (2012), sobre os currículos e as relações de poder que o atravessam, sendo o seu direcionamento para um campo em/de disputas. Esse autor chama a atenção para a capacidade de deslocamentos dentro do que ele compreende e defende como currículo. Tomemos como exemplo a própria invisibilidade ou resistência histórica da formação em Serviço Social em incorporar e/ou transversalizar as relações de gênero, bem como de classe, raça, etnia, geração e sexualidade, mesmo quando as/os alunas/os cobram a interseccionalidade dessas categorias nas disciplinas. Pontos anteriormente tocados na fala da professora Magali, assim, percebe-se a ocorrência desses fatos.

A primeira disciplina, ministrada no quarto semestre, traz a proposta de discussão do tema *política social e questão social*, fazendo uma interlocução com geração. No entanto, aponta o debate de sexo como um recorte, e raça, etnia e território como segmentação. Tratar sexo, raça, etnia e território de forma tangencial limita as análises da realidade que precisam ser aprofundadas, partindo da perspectiva que está posta na proposta base, para a composição dos currículos dos cursos de Serviço Social. Buscaremos apontar a indissociabilidade desses

componentes que estruturam as relações sociais junto ao capitalismo, e configuram, conseqüentemente, a questão social no Brasil, por esse motivo, não devem, nem podem, ser tratadas como recortes.

No que está disposto nas Diretrizes Curriculares, a questão social é o fundamento do Serviço Social enquanto profissão. Observando-se que em um contexto histórico bastante específico, mais precisamente, como aponta Paulo Netto (2011), na passagem do capitalismo concorrencial ao monopolista, a questão social torna-se, de maneira contínua e sistemática, objeto de intervenção da profissão, a partir do Estado, por meio das políticas sociais: **“as conexões genéticas do Serviço Social profissional não se entrecruzam com a “questão social”, mas com suas peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica”** (PAULO NETTO, 2011, p. 18, grifo do autor).

Nesses termos, poderíamos provocar a literatura, afirmando que no pós-abolição houve, também, a intermediação de um Estado que se fez – e faz – cego, surdo e mudo às condições de desumanidade em que vivia/vive a população negra, bem como a indígena. Essa configuração deve, também, ser reconhecida como uma desigualdade que estrutura as relações sociais na sociedade brasileira, e, portanto, as expressões da questão social.

A respeito disso, Fernandes (1995) afirma, em sua análise feita em *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, que o estado brasileiro tem um modelo de capitalismo dependente, cuja modernização ocorreu sob bases arcaicas, somando e metamorfoseando traços coloniais, complexificados por um perfil classista, voltado aos interesses das classes dominantes.

Esses traços coloniais podem ser observados no tratamento do Estado brasileiro à população indígena, que vive um processo histórico de apagamento étnico e assimilação forçada de uma cultura aos modos do capitalismo, bem como as investidas do capital concernentes às disputas por terras indígenas, por empreiteiras/os do agronegócio. Para Silva (2018), os povos indígenas tiveram sua condição desprezada e tratada com preconceito e violência.

A colonização tem profundos espriamentos no que tange ao uso e acesso à terra no contexto brasileiro, de acordo com Silva (2018):

É importante recordar as conseqüências nocivas do sistema colonial secular que, além de devastar física e culturalmente as populações originárias, também garantiu a instituição das grandes propriedades privadas nas mãos de poucos [...] A legitimação do latifúndio no Brasil é marcado por estratégias (i)legais e políticas que favoreceram economicamente as classes dominantes no meio agrário até os dias atuais. É também a base da violência social, desagregação, desaldeamento e superexploração das massas pobres

trabalhadoras do campo indígenas e negras do nosso país (SILVA, 2018, p. 483-484).

As disputas acontecem em nome da expansão do agronegócio, em detrimento de assegurar o acesso à terra às comunidades indígenas, quilombolas e de pequenas/os agricultoras/es, que lutam para que esse direito lhes sejam garantidos. De acordo com essa autora, além de interesses do agronegócio, há também “os interesses e as disputas pela riqueza dos recursos naturais disponíveis nas mãos da classe trabalhadora” (SILVA, 2018, p. 486). A disputa pela expropriação desse território não acontece, apenas, quando há riquezas a serem exploradas, todavia, também quando a terra é a própria mercadoria em jogo.

Estudos marxistas que se debruçam sobre a produção, circulação e consumo de mercadorias, afirmam que a terra não tem valor em si, pois não é materialização do trabalho humano. No entanto, Abreu (2016) frisa que ela é indispensável ao processo de produção e se torna mercadoria para o capitalismo, seja por exploração direta ou arrendamento. Ela afirma, ainda, que os territórios são criados para reduzir as barreiras que impedem a obtenção máxima de superlucros. Nesse sentido, o espaço deve ser tratado enquanto totalidade, estando implicado por relações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Harvey (2005) já havia observado que o espaço é crucial para o capitalismo. Esse autor demonstra que a apropriação do espaço, sobretudo “a organização espacial e da expansão geográfica como produto necessário para o processo de acumulação” (HARVEY, 2005, p. 48). A criação de novos espaços permite ao capital continuar se expandindo diante da crise, barreira inerente ao seu desenvolvimento, e, não somente expropria e organiza espaços, contudo os cria direcionando-os à acumulação.

Já Gonzalez (2020) aponta a relação visceral entre racismo e capitalismo. Gonzalez (2020), ao se debruçar sobre as relações raciais no Brasil após a abolição, argumenta que um dos saldos da escravidão foi segregar espacialmente a população negra:

um dos legados concretos da escravidão diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é, à sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos. Em outras palavras, a maior concentração da população negra ocorre exatamente no chamado Brasil subdesenvolvido, nas regiões em que predominam formas pré-capitalistas de produção com sua autonomia relativa (GONZALEZ, 2020, p. 35).

Pensar a questão social e política social, no Brasil, a partir de sexo – cuja leitura aqui é feita a partir das relações sociais desiguais e hierárquicas construídas sobre os sexos, ou seja, imbricado em relações de gênero – é pensar que sua estrutura social construiu um “matriarcado da miséria”, como assevera Carneiro (2011). O entrecruzamento de racismo e sexismo provocará nas “mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos

sobre todas as dimensões da vida” (CARNEIRO, 2011, p. 127).

Nos aspectos aqui salientados, a bibliografia básica selecionada para essa disciplina tem documentos produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2005, por exemplo, que mostram, a partir de dados atinentes ao trabalho – no que se refere ao problema do desemprego, da renda ou da forma de inserção no mercado de trabalho –, como o fenômeno do desemprego atingia, especialmente, jovens, mulheres e negros. Além de demonstrar que a equiparação salarial de mulheres e negros era inferior ao de homens e brancos, respectivamente. O que corrobora a existência de um “matriarcado da miséria” que articula racismo e sexismo em desfavor de mulheres negras.

A segunda disciplina já aponta a imprescindível articulação entre serviço social, gênero, sexismo, raça, cor, racismo e etnicidade, idade e geração. Aponta, também, a interseccionalidade enquanto articuladora de hierarquias sociais. A interseccionalidade é reivindicada como ferramenta analítica, que tem por objetivo amparar, teórico e metodologicamente, mulheres negras, cujas identidades são atravessadas pelas opressões de gênero, raça e classe (AKOTIRENE, 2018). Além disso, o referencial teórico, proposto na disciplina, ampara, epistemologicamente, a transversalização dessas categorias, pensando no imbricamento com os pressupostos teóricos, éticos e políticos do curso.

Compreende-se, diante das análises feitas, a importância de disciplinas obrigatórias sobre as temáticas de gênero, raça, etnia, geração, sexualidade e classe, aprofundando análises numa perspectiva interseccional. Nesse aspecto, podemos observar que a UFBA dá início ao curso com duas disciplinas obrigatórias sobre essas temáticas, em seu currículo. O que a UCSal também fez, no ano de 2015; bem como vem se articulando a UFRB, no intuito de, nessa nova organização curricular, implementar disciplinas obrigatórias que discutem gênero e raça, representando um avanço significativo para o curso que irá refletir, tanto no plano teórico-metodológico quanto no técnico-operativo.

Apesar de todos os esforços empreendidos para garantir esses debates, consideramos que não deveriam existir discussões árduas para propô-los, pois a questão social – que é fundamento e matéria sobre a qual se realiza o trabalho das/os Assistentes Sociais – se expressa nas violências e hierarquias das relações de gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, geração e tantas outras. Para além de ser uma profissão de mulheres, que tem como público majoritário, também, mulheres, essas relações estruturam e dinamizam as relações sociais como um todo. É parte eliminável da realidade, portanto, não pode, nem deve ser resumida a uma opção ou um recorte.

Observa-se que os cursos das referidas instituições aqui apresentadas estão atentos às

questões postas à formação, e, principalmente, colocadas pela realidade social, quando priorizam disciplinas obrigatórias que assumem essas discussões, embora seja necessário ampliar o debate e transversalizá-lo nas matérias básicas, seja em forma de disciplinas, seminários e/ou oficinas.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Dada as riquezas teóricas e analíticas, encontradas nas teorias feministas, e considerando o próprio projeto ético-político e político-pedagógico do Serviço Social, não é possível encontrar justificativas para não transversalizar as temáticas de gênero e suas intersecções. Elas revelam essa multiplicidade de interpretações, pluralidade e capacidade de apontar para diferentes questões e direcionamentos, mas que não precisam e não devem ser segmentadas. Eleger beber dessas fontes, e não somente das já consolidadas nos cursos de Serviço Social, não esvazia a escolha em uma mera definição de ecletismo, tampouco reduz a potência de uma produção acadêmica.

A inclusão das discussões de gênero nos currículos dos cursos de Serviço Social, articulada com categorias como raça, etnia, sexualidade, classe e geração, é um processo contínuo e ineliminável da formação profissional, pois permite apreender e interpretar os fenômenos sociais que se apresentam, cotidianamente, das mais diversas e complexas formas. Principalmente, quando compreende-se que o exercício profissional que se distancia ou negligencia essas temáticas – por falta conhecimento ou vontade – estão impelidos a uma compreensão limitada acerca da questão social e das formas como ela se expressa. Isso inclui análises rasas ou sustentadas no senso comum. Não se pode alcançar, tampouco entender o que não se conhece.

As contribuições feministas são centrais para a compreensão das relações sociais, cujas assimetrias cerceiam a autonomia e a liberdade das mulheres, aponta Miguel (2014). De acordo com ele, não se pode mais admitir a discussão da teoria política separada das contribuições da teoria feminista, cujo ponto de partida são as questões de gênero, mas que se espraiam por outros âmbitos.

Harding (2019) aponta para duas questões. De um lado, os riscos para o feminismo, de utilizar de outras teorias no diálogo com as relações de gênero; do outro, os óbices para que o feminismo seja considerado como teoria. Além disso, a autora, olhando da perspectiva do feminismo, não descarta a possibilidade de diálogo com outras teorias, mas aponta problemas:

O problema não é simples, pois a teoria política liberal e sua epistemologia empirista, o marxismo, a teoria crítica, a psicanálise, o funcionalismo, o estruturalismo, o desconstrutivismo, a hermenêutica e outros modelos teóricos aos quais recorreremos, ao mesmo tempo se aplicam e não se aplicam às mulheres e às relações de gênero. Por um lado, é possível usar certos aspectos ou elementos de cada um desses discursos para esclarecer nossos temas (HARDING, 2019, p. 95).

A autora faz ressalvas sobre o quanto a pesquisa, a partir de experiências femininas em substituição às masculinas, levaram a constatações de fenômenos que ficavam camuflados por conceitos e experiências, tradicionalmente, encabeçados por homens brancos, heterossexuais e burgueses. Nesse sentido, afirma que aos olhos da “ciência normal”, talvez, o feminismo não seja considerado como tal, em vista da instabilidade de suas categorias. Aqui, temos a primeira questão.

Para Harding (2019), as categorias servem para nos ajudar a olhar a realidade, por isso devem ser instáveis, pelo menos para o feminismo:

Não passa de delírio imaginar que o feminismo chegue a uma teoria perfeita, a um paradigma de “ciência normal” com pressupostos conceituais e metodológicos aceitos por todas as correntes. As categorias analíticas femininas **devem** ser instáveis -teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento, quanto às práticas sociais (HARDING, 2019, p. 99, grifo nosso).

Como assevera essa autora, se o feminismo toma a realidade das mulheres como ponto de partida para suas teorizações e formulação de suas categorias, reafirma a máxima de que o pessoal é político. Nessa perspectiva, é de fácil compreensão que, se a realidade muda, impondo nossos desafios e/ou a complexificação desses, as teorizações precisam ser redirecionadas e as categorias revistas.

Bell Hooks, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, nos provoca à reflexão, quando fala sobre a necessidade de abraçar a mudança e a possibilidade de mudanças de paradigma quando estamos lidando com realidades multiculturais. Ela faz referência à sua experiência como educadora, em um contexto em que professoras/es brancas/os falavam apenas de obras escritas por homens brancos e que sua escolha era, portanto, uma escolha política. Por ser uma decisão política, tais posturas estão direcionadas pela política do racismo, sexismo, heterossexismo e outros (HOOKS, 2017)

A relação entre as preferências políticas conforma a nossa pedagogia, de acordo com Hooks (2017). A respeito disso, ela aponta, por exemplo, que

Nos estudos da mulher, por exemplo, as professoras tratam das mulheres de cor somente no finalzinho do semestre ou juntam numa única parte do curso tudo o que se refere à raça e às diferenças. Essa modificação pró-forma do currículo não é uma transformação multicultural, mas sabemos que é a mudança que os professores mais tendem a fazer (HOOKS, 2017, p. 53).

Assim, Hooks (2017) nos direciona para a necessidade de repensar paradigmas e epistemologias, quando se está inserida/o em um contexto multicultural.

REFERÊNCIAS

- ABESS. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Rio de Janeiro: Cadernos ABESS, 1996. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-\(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-201702011415372855610.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-201702011415372855610.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz. 80 anos de Serviço Social no Brasil: organização política e direção social da profissão no processo de ruptura com o conservadorismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 127, p. 456-475, set/dez. 2016.
- ABREU, Maria Helena Elpidio. **Território, Política Social e Serviço Social**: caminhos e armadilhas no contexto do social-liberalismo. Campinas: Papel Social, 2016.
- ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; CORRÊA, Ana Paula Dias; GAMA, Rayanne Roque. Currículo em Serviço Social: construção e desafios contemporâneos. **Revista Relações Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 14-24, 2018.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte (MG): Letramento, Justificando, 2018.
- BAKARE-YUSUF, Bibi. **Além do determinismo**: a fenomenologia da existência feminina Africana. Tradução para uso didático de BAKARE-YUSUF, Bibi. Beyond Determinism: The Phenomenology of African Female Existence. *Feminist Africa*, Issue 2, 2003,
- BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-103.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: Fatos e Mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- BECKMAN, L. M. **Revolução Francesa**: Novas perspectivas para o universo feminino. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2011.
- SOUZA, Vanessa Bezerra de; VELOSO, Renato. **Gênero e Serviço Social**: desafios a uma abordagem crítica. São Paulo: Saraiva, 2015.
- BONETTI, Dilséa Adeodata; VINAGRE, Marlise; SALES, Mione Apolinario; GONELLI, Valéria Maria de Massarani (org.). **Serviço Social e ética**: convite a uma nova práxis. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BORGES, Josefa Lusitânia; CRUZ, Maria Helena Santana. Apontamentos sobre a inserção da abordagem de gênero na formação no curso de Serviço Social da UFS. In: BORGES, Josefa Lusitânia; CRUZ, Maria Helena Santana (orgs). **Serviço Social e gênero**: interface com as políticas públicas e sociais. Curitiba: Appris, 2019.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 127, p. 430-455, dez. 2016

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CASTRO, Marina Monteiro de Castro e; TOLEDO, Sabrina Navarro. A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na faculdade de serviço social da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, 2011. Disponível em: <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1592/1157>. Acesso em: 6 jun. 2017.

CFESS (org.). **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Brasília, DF: CFESS, 2005. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

CHIZIANE, Paulina. **O alegre canto da perdiz**. Porto Alegre: Ed. Dublinense, 2018.

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

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31137>. Acesso em: 5 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.380>.

COSTA, Ana Alice Alcântara. Trajetórias e perspectivas do feminismo para o próximo milênio. In: PASSOS, Elizete Silva; ALVES, Ivya Iracema; MACÊDO, Márcia (org.). **Metamorfoses: gênero na perspectiva interdisciplinar**. Salvador: UFBA, NEIM, 1998. p. 25-35.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SANDEMBERG, Cecília Maria Bacellar. O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SANDEMBERG, Cecília Maria Bacellar (org.). **O feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas**. Salvador: UFBA, NEIM, 2008. p. 23-47.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Josimara Aparecida; TAVARES, Márcia Santana. Digressões para decifrar e transversalizar o gênero na formação em Serviço Social. In: JORNADA INTERNACIONAL

- DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo7-questoesdegeneroetniaegeracao/digressoesparadecifraretransversalizarogeneronaformacaoemserVICIOSocial.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.
- FAURY, Mirian. Estudando as questões de gênero em Serviço Social. **Revista Pro-Posições**. [s. l.], v. 14, n. 1, jan./abr. 2003.
- FERNANDES. Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1995.
- GENOLET, Alicia; LERA, Carmen; GELSI, María Cristina; MUSSO, Silvana; SCHOENFELD, Zunilda. **La profesión de trabajo social; cosa de mujeres;:** estudio sobre el campo profesional de lós trabajadores sociales. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro:Zahar, 2020.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- HARVEY, David. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WNF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, Bell. **Luta de classe feminista**. 1952.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: Hirata, Helena(org). Divisão capitalista do trabalho. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 1, n. 2, p. 73-103, 1989 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701989000200073&lng=en&nrm=iso . Acesso em 08 de julho de 2017.

KOIKE, Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS/ABEPSS(org). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009, p. 201-219.

LEACOCK, Elanor Burke. **Mitos da dominação masculina: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. São Paulo: Instituto Lukacs, 2019.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lúcia Suárez. O projeto de formação em Serviço Social: análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016.. **Temporalis**, [S.l.], v. 16, n. 32, p. 23-49, fev. 2017. ISSN 2238-1856. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14227>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LIMA, Rita de Lourdes. Formação profissional em Serviço Social e gênero: algumas considerações. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 45-68, jan./mar. 2014.

LISBOA, Tereza Kleba. Gênero, feminismo e Serviço Social: encontros e desencontros ao longo da história da profissão. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 66-75, jan./jun. 2010.

LOLE, Ana. Gênero e Serviço Social: uma análise a partir do paradigma indiciário. **Serv. Social e Sociedade**, São Paulo, n. 127, p. 555-573, set./dez. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 14 -36.

MACEDO, Roberto Sidnei. Ato de currículo e formação: o príncipe provocado. In: Currículos: probelatização em práticas políticas. **Revista Teias**, [s. l.], v. 13, n. 27, p. 64-74, jan./abr. 2012.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

MIRANDA, Valéria dos Santos Noronha; SOUZA, Simone Brandão. O curso de Serviço Social no Recôncavo Baiano: os desafios na formação profissional. *In*: ROZENDO, Francisco Henrique da Costa; SILVA, Marcela Mary José da; SOUZA, Sílvia Cristina Arantes de; MIRANDA, Valéria dos Santos Noronha; PENTEADO JÚNIOR, Wilson Rogério (org.). **Serviço Social, Trabalho e Direitos**. Cruz das Almas: UFRB, 2014.

NARDI, Jean Baptiste. Recôncavo Baiano: entre teorias e práticas do desenvolvimento territorial. **Olhares Sociais**, [s. l.], n. 1, v. 2, p. 167-192, jan./jun. 2013.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Revista Estudos feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PATRIARCHA, Taynara Fitz; FORTUNA, Sandra Lourenço de Andrade. Ordem Patriarcal de Gênero, Mediação e Serviço Social. **Ex aequo**, Lisboa, n. 37, p. 113-128, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602018000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.08>.

PEREIRA, Lugo. V. et all. **A trajetória do Serviço Social na Bahia: formação acadêmica e desafios no âmbito da primeira universidade pública no Recôncavo**, 2001. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-053.pdf> Acesso em: 5 de agosto de 2017.

NETTO, José Paulo . **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Revista Estudos feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-42, 1999.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI: ou carta de alforria. *In*: VENTURINI, Gustavo. et al. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 30-42

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

ROSALDO, Michele. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. *In*: ROSALDO, Milchelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (coord.). **A Mulher, a Cultura e a Sociedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979. p. 33-64.

SANTANA, Rafaela de Oliveira. **Nome social na universidade: tensões curriculares no Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2016. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, jan./abr. 2008.

SCHEFFER, Graziela. Serviço Social e Dona Ivone Lara: o lado negro e laico da nossa história profissional. **Serv. Social e Sociedade**, São Paulo, n. 127, p. 476-495, set./dez. 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação e Realidade**, [s. l.], p. 71-99, 1990.

SILVA, Elisângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Social e Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez.2018.

SOUZA, Ângela Maria F. Sobre gênero e ciência: tensões, avanços, desafios. *In*: BONNETI, Alinne; SOUZA, Ângela Maria F. (org.). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador: EDUFBA, NEIM, 2011.

UCSAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Salvador: UCSal, 2015.

UFBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Salvador: UFBA, 2008.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Cachoeira: UFRB, 2007.

WERNEK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 8-17, mar./jun. 2010.

WITTIG, Monique. Não se nasce mulher. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de. (org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 83-92.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária (o) da pesquisa “GÊNERO E SERVIÇO SOCIAL: uma abordagem sobre a formação profissional nas primeiras instituições de ensino em Serviço Social na Bahia”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade latente do Serviço Social assumir a importância e incorporar em seus programas de curso os estudos de gênero, entendendo-o como fundamental para compreender a multiplicidade e complexidades das identidades que formam o tecido social. Nesta pesquisa pretendemos “Analisar o debate sobre gênero na formação em Serviço Social na perspectiva dos profissionais que contribuíram na construção dos currículos dos primeiros cursos de Serviço Social na Bahia”.

Caso você concorde em participar, será realizada entrevista por meio de ferramenta de chamada Google Meet, resguardando regras e protocolos de distanciamento social diante da pandemia de Covid-19. Essa será gravada com o objetivo de assegurar a fidedignidade de tudo que for dito. Esse procedimento incorre em alguns riscos, que são: constrangimento, exposição, desconforto. Entretanto, você ficará livre para interromper ou deixar de participar da entrevista a qualquer momento, bem como poderá solicitar a não divulgação do seu nome no resultado da pesquisa. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Ademais, a sua participação é de extrema importância, pois essa pesquisa pode contribuir para fomentar e subsidiar discussões e projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos estudos de gênero nos cursos de Serviço Social da Bahia e do Brasil.

Para participar desta pesquisa você não precisará dispor de nenhum valor. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se. O tempo estimado para a duração da entrevista é de até 2 horas, podendo ser ajustado de acordo com a disponibilidade do participante.

Rubrica

Rubrica

Mesmo que aceite participar dessa pesquisa, poderá interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e caso opte por não participar isso não incorrerá em penalidades ou mudança na forma como é tratada (o). **Os critérios para a seleção dos participantes são: ter participação na construção dos currículos das UCSal, UFRB ou UFBA como membro docente, coordenadora ou ex-coordenadora; que sejam, preferencialmente, mulheres negras, considerando que essas instituições estão localizadas no estado mais negro do Brasil; e que tenham produções e pesquisas na área de gênero e Serviço Social. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, podendo ser acessada por meio de solicitação via e-mail do pesquisador.** Nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a sua autorização.

Este termo de consentimento será enviado a você por e-mail com a assinatura do pesquisador e deve ser assinado por você caso essa seja a sua decisão, e reenviada, também por e-mail, ao pesquisador após sua assinatura. O participante deverá arquivar uma cópia impressa desse termo, procedimento que também será realizado pelo pesquisador. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais, observando as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. **O projeto dessa pesquisa e esse TCLE foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFRB. Caso haja dúvidas ou denúncia quanto aos procedimentos e aspectos éticos aqui apresentados, a (o) participante poderá contactá-lo pelo endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro – Cruz das Almas – BA, CEP. 44.380-000; pelo Tel (75) 3621- 6850 ou por e-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br.**

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: *“São direitos dos participantes”*: *s“V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;”*. Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido via e-mail e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cruz das Almas, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – MATÉRIAS BÁSICAS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

MATÉRIAS	CONTEÚDO
Sociologia	A emergência da sociedade burguesa e a constituição do ser social; a configuração da sociologia como campo científico; as matrizes clássicas do pensamento sociológico e o debate contemporâneo.
Ciência Política	A constituição da ciência política como campo científico e a formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil. Teoria Política Clássica. As contribuições da Ciência Política para a análise do Estado Brasileiro. O debate contemporâneo e as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo. A relação entre o público e o privado.
Economia Política	A constituição da economia política como campo científico. O Liberalismo, o Keynesianismo, o Neoliberalismo e a Crítica Marxista da Economia Política. Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução. As mudanças contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões na economia brasileira e internacional
Filosofia	Os fundamentos ontológicos do ser social. A dimensão da sociabilidade, trabalho e alienação. As formas de consciência: política, ciência, religião, moral e arte. As atuais reflexões éticas sobre a ciência e suas repercussões no mundo do trabalho. Correntes filosóficas e suas influências no Serviço Social.
Psicologia	A constituição da psicologia como campo científico. As principais matrizes teóricas do debate contemporâneo das relações indivíduo-sociedade. A fundamentação das questões relativas ao desenvolvimento da personalidade e dos grupos sociais. A constituição da subjetividade no processo de produção e reprodução da vida social.
Antropologia	A relação dialética entre o material

	<p>e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade. Imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais.</p>
Formação sócio-histórica do Brasil	<p>A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e Crise da República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimentismo e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins da década de 70. Transição democrática e neoliberalismo.</p>
Direito	<p>A construção das instituições de direito no Brasil, bem como das formas de estruturação dos direitos e garantias fundamentais da cidadania. A organização do Estado, dos poderes e da ordem social. A Constituição Federal e suas interfaces com o Serviço Social. O direito internacional e suas implicações nas relações políticas de trabalho e de seguridade social.</p>
Política Social	<p>As teorias explicativas da constituição e desenvolvimento das políticas sociais. A questão social e desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social. Formulação e gestão das políticas sociais. A constituição e gestão do fundo público. O papel dos sujeitos políticos na formulação das Políticas Sociais Públicas e Privadas. As políticas setoriais e a legislação social. A análise comparada de políticas sociais. O papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o significado do debate público e privado. As novas formas de regulação social e as transformações no mundo do trabalho.</p>
Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais	<p>A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho e a constituição das classes sociais, do Estado e nas particularidades regionais. Perspectivas de desenvolvimento desigual e</p>

	<p>combinado das estruturas fundiárias e industrial, e a reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos urbano e rural. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações socioambientais. A constituição da democracia, da cidadania e dos direitos sociais e humanos no Brasil. Constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais. Relações de gênero, étnico-raciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários.</p>
<p>Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social</p>	<p>Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e as influências das matrizes do pensamento social. O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos.</p>
<p>Processo de Trabalho do Serviço Social</p>	<p>O trabalho como elemento fundente do ser social. Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. O trabalho profissional face as mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social. Os elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das Políticas Sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O assistente social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e o Estágio.</p>
<p>Administração e Planejamento em Serviço Social</p>	<p>As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais. Planejamento e gestão de serviços nas diversas áreas sociais. Elaboração,</p>

	<p>coordenação e execução de programas e projetos na área de Serviço Social.</p> <p>Funções de Administração e Planejamento em órgãos da Administração pública, empresas e organizações da sociedade civil</p>
Pesquisa em Serviço Social	<p>Natureza, método e processo de construção de conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores socioeconômicos.</p> <p>A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional.</p>
Ética Profissional	<p>Os fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seus rebatimentos na ética profissional. O processo de construção de um <i>ethos</i> profissional, o significado de seus valores e as implicações ético-políticas de seu trabalho. O debate teórico-filosófico sobre as questões éticas da atualidade. Os Códigos de Ética profissional na história do Serviço Social brasileiro</p>

Fonte: Adaptado de ABEPSS (1996).