



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Experiências de jovens afrodescendentes/negras na educação profissional:
contribuições ao Serviço Social em Portugal e Brasil

Heide de Jesus Damasceno

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Serviço Social

Orientadoras:

Doutora Maria João Pena, professora auxiliar
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Doutora Magali da Silva Almeida, professora adjunta
UFBA – Universidade Federal da Bahia

Janeiro, 2021

Experiências de jovens afrodescendentes/negras na educação
profissional: contribuições ao Serviço Social
Heide de Jesus Damasceno

Janeiro

2021

Experiências de jovens afrodescendentes/negras na educação profissional:
contribuições ao Serviço Social em Portugal e Brasil

Heide de Jesus Damasceno

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Serviço Social

Júri:

Doutor João Sebastião, professor associado do Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas,
Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Portugal (Presidente)

Doutora Elsa Justino, professora auxiliar Convidada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
(UTAD), Portugal

Doutora Cristina Roldão, Professora adjunta convidada, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Doutor Nelson Ramalho, professor auxiliar convidado, Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal

Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, professor auxiliar, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL),
Portugal

Doutora Maria João Pena, professora auxiliar, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL),
Portugal (Orientadora)

Janeiro, 2021

O presente texto contempla as normas da *American Psychological Association* (APA / 6ª edição) e mantém as variantes da língua portuguesa brasileira por ser original da escrita da autora.

Dedicatória

Às mulheres negras jovens que tive a honra de conhecer nesta pesquisa: Vocês me inspiram a lutar por um mundo mais justo. Obrigada por compartilharem suas experiências e por me dizerem de diversas formas que meu trabalho era importante, me dando a motivação que eu precisava para não desistir.

Ubuntu!

Agradecimentos

A gratidão esteve em meu coração em todas as experiências que o doutorado me proporcionou. De fato, não teria chegado até este momento sem a contribuição, incentivos e amor de pessoas especiais na minha vida. Agradeço primeiramente aos meus pais, Marisa e Elias (*in memoriam*), por termos nos escolhido e vivenciarmos tudo que foi possível nesta existência. A mulher que sou hoje tem tanto de vocês que nem caberia aqui.

Às principais instituições de ensino que passei, meu muito obrigada por me darem “régua e compasso” para que eu desenhasse minha caminhada e fizesse escolhas importantes. De ex-aluna do CEFET, onde aprendi a importância de estudar, hoje sou uma das assistentes sociais do IFBA, instituição que me garantiu as condições de permanência no doutorado. Registro meus sinceros agradecimentos a toda equipe da CAE e aos gestores Albertino Nascimento (Diretor geral) e Lybia Rocha (Diretora de ensino) por valorizarem o afastamento para estudos, proporcionando uma experiência singular na minha vida. Gratidão a minha equipe DEPAE e a tantas pessoas especiais do IFBA pelas trocas profissionais e afetivas, em especial às que tanto me inspiram e apoiam: Eliana Nascimento, Fabiana Ribeiro, Nadija Brunelli, Deivid Cassiano, Waléria de Cássia, Delma da Conceição, Alcione Oliveira, Celiana Santos, Vera Nathalia, Anete Cruz, Naiara Pinheiro, Marcilene Garcia, as estagiárias e as colegas assistentes sociais dos diversos *campi*.

Ao Departamento de Serviço Social na Universidade Federal de Sergipe, meus agradecimentos por proporcionar intensa vida universitária, com todos os desafios e contradições. Através do ensino, da pesquisa, da extensão, dos movimentos estudantis de Serviço Social e das casas de estudante, me convenci que ser militante, pesquisadora e acadêmica era possível. Abraço fraterno à professora Lica (Maria da Conceição Vasconcelos) e às colegas do mestrado.

Ao Instituto Cultural Steve Biko, que me ensinou tanto sobre minha identidade de mulher negra e das tarefas políticas contra todas as formas de opressão, meus sinceros agradecimentos a toda equipe. Voltar a colaborar com este trabalho é um orgulho. Valeu a luta e o afeto, Tarry Cristina, Jucy Silva, Juliana Marta, George Oliveira, Gabriela Gusmão, Lázaro Cunha e Sílvio Humberto.

O meu objeto de estudo nesta tese é um reencontro comigo mesma e com as minhas experiências de mulher negra. O Doutorado pleno em Portugal me proporcionou experiências fantásticas e aprendizados em vários aspectos da minha vida. Agradeço à minha amiga Carla Barreto, que literalmente me levou ao ISCTE/Portugal; A acolhida de todos os profissionais, professoras/es e alunas/os do ISCTE; A escola pesquisada em Portugal, na pessoa da colega Sandra, pelas portas e corações abertos; aos grupos budistas em Portugal/ Brasil e a Telma Coelho, que tanto contribuiu para minhas estadas longe de casa.

Às minhas orientadoras: Professora Maria João, obrigada por ter proporcionado os principais debates que travei em sala de aula, ter construído uma relação de respeito e me incentivado a ter autonomia para trilhar os caminhos desta investigação; Magali da Silva Almeida, gratidão pela acolhida, pela amizade, pelos momentos ricos de aprendizagens e muitas alegrias.

Tenho imensa gratidão às mulheres e homens afrodescendentes que movem a luta antirracista em Portugal em importantes e diversas organizações. Meus agradecimentos por tanto aprendizado, força e referências. Agradeço pelas vidas em constante movimento e lutas: Cristina Roldão, Lúcia Furtado, Jaquelina Varela, Mamadou Ba, Carla Fernandes, Joacine Moreira, Beatriz Dias.

Agradeço aos colegas dos grupos de estudo, pesquisa e militância a que me vinculei durante o curso – NUDLA, ORI, GEPESSE, CRESS-BA/Comissão de Educação – especialmente às coordenações de Tatiane Valduga e Adriana Férriz, minha gratidão por cada momento de afeto e pelos tantos debates que contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa.

Às minhas colegas de curso, o reconhecimento de que sem as nossas trocas não seria o que sou e nem sei como colocaria luz neste caminho. Obrigada especial a Polyana Sarmento por ter me encontrado antes da travessia rumo à Europa e a Ana Caroline por ter permanecido em minha vida para além do Atlântico.

Rita Barata, colega de curso que se tornou uma grande amiga, confidente, revisora e conselheira (“co-co” da tese). Nossa amizade é o grande presente que ganhei no doutoramento, ela já atravessou os mares e é muito valiosa na minha vida! Obrigada por tanta generosidade, pelos momentos maravilhosos de diálogos sobre nossa profissão, nossas teses, nossas festas e viagens. Tudo com base em confiança e respeito mútuos. Conte sempre comigo!

Há pessoas que contribuíram de uma forma fundamental à realização da pesquisa de campo, das reflexões e revisões da minha escrita. Gratidão pelo trabalho de observadoras no grupo focal a Jéssica Aguiar e Alda Oliveira, presentes que a militância e a amizade me deram; meus agradecimentos a Márcio Paim, Fernanda Bastos e Daiane Silva, pelos olhares atentos nas revisões e por tantos diálogos incríveis sobre o texto.

Gratidão imensa a Michele Oliveira pela sua imensa generosidade em participar do trabalho de sistematização de dados, normalização, formatação e tantas outras tarefas desta tese que realmente não sei o que seria de mim sem sua presença responsável, comprometida e amiga!

Minhas amigas, primas/os, tias/os: todo meu amor e gratidão! À minha grande família matriarcal (minha vó Zelita e minhas tias-mães: Rita, Carmem, Cristiane e Mau); à minha família “beco”; à família de Jesus e a Damasceno; às melhores amigas do mundo e suas famílias, obrigada por estarem sempre presentes, me fortalecendo com incentivos e alegrias: Aline Reis, Daiane Silva, Kelly Lima, Elisangela Lima, Gabriela Souza, Jones Damasceno, Wendel Lima, Andrea Piedade, Valdeluce Nascimento, Aline Nascimento, Fernanda Reis, Fernanda Bastos, Daniela Guimarães, Flávia Mendes; minha irmã Caroline, minha “boadrasta” Cristiana, meu padrinho Reinaldo; e, meus amuletos da sorte, João Carlos e Kevin, gratidão por tanto amor.

Por fim, uma única certeza: Meu desafio recomeça a cada dia de luta e trabalho por uma sociedade mais justa. E não abro mão da felicidade de ter vocês sempre comigo!

Resumo

Esta investigação teve o objetivo de analisar as expressões das opressões de “raça”, gênero e classe na educação profissional para contribuir para a intervenção do Serviço Social. Priorizou as experiências de jovens afrodescendentes/negras alicerçada nas narrativas de estudantes concluintes dos cursos técnicos profissionais em Portugal e Brasil.

A pesquisa teve natureza qualitativa, utilizou paradigma crítico e aplicou método dialético e estudo de caso. Via entrevistas individuais e grupos focais, obteve a participação de jovens afrodescendentes/negras, privilegiando abordar: a identificação étnico-racial; as desigualdades sociorraciais no acesso à escola e aos cursos; as representações e conflitos presentes na escola; opressões e resistências na vida de mulheres afrodescendentes/negras jovens.

Os resultados explicitam que as identidades sociais das jovens perpassam os conflitos étnico-raciais de cada contexto, articulando, especialmente as categorias de raça, etnia, nação, nacionalidade e cultura, em Portugal, e raça e mestiçagem no Brasil. Há expressões das desigualdades sociorraciais na educação nos dois contextos, apesar de guardarem particularidades referentes à estrutura da política e formas de reprodução social das desigualdades, do racismo e sexismo estruturais. As experiências com discriminações são comuns às jovens nos dois países, que apresentam diferentes formas de enfrentá-las ao reconhecê-las e lhes oferecer resistências.

É importante que a formação e a intervenção em Serviço Social estejam atentas aos diferentes projetos em disputa na realidade social que está inserida. A intersecção de diversas categorias como raça, classe e gênero para analisar a realidade social contribuiu para apresentar possibilidades de intervenção profissional nos contextos micro, meso e macro da prática, apoiada nas experiências analisadas nesta investigação.

Concluimos, ainda, que com tantos desafios e análises inesgotáveis por fazer, que as práticas anti-opressivas e antirracistas são fundamentais por associarem os sistemas de opressões e posicionar-se politicamente frente a eles. Neste bojo, a intervenção do Serviço Social tem muito a contribuir na confrontação da hegemonia que nega a desigualdade, o racismo, o sexismo e todas as formas de opressão.

Palavras-chave: Mulher negra jovem; Educação profissional; Intervenção em Serviço Social.

Abstract

This research aimed to analyze the expressions of the oppression of “race”, gender and class in professional education to contribute to the intervention of Social Work. Prioritized the experiences of young people of African descent based on the narratives of professional and technical high school course from the Portugal and Brazil.

Regarding its nature, this is a qualitative research within a critical paradigm and applied dialectical and case study methods. Through individual interviews and focus groups, it obtained the participation of young people of African descent to understand mainly the follow issues: ethnic-racial identification; socio-racial inequalities in access to school and courses; the representations and conflicts present in the school; oppressions and resistance in the lives of young of African descent / black women.

The results show that the social identities of young women permeate the ethnic-racial conflicts of each context, articulating, especially, the categories of “race”, ethnicity, nation, nationality and culture in Portugal and “race” and *mestizaje* in Brazil. There are expressions of socio-racial inequalities in education in both contexts, although they have particularities regarding the structure of politics and forms of social reproduction of structural inequalities, racism and sexism. Experiences with discrimination are common to young women in both countries, who have different ways of addressing them by recognizing them and offering resistance.

It’s important that the formation and intervention in Social Work are attentive to the different projects in dispute in the social reality that are inserted once articulating with perspectives that are concatenated with the ethical principles of the profession and the political dimension of the professional category is a condition for printing anti-oppressive and anti-racist practices. The intersection of several categories such as “race”, class and gender to analyze social reality contributed to present possibilities of professional intervention in the micro, meso and macro contexts of practice based on the experiences analyzed in this research.

We conclude, albeit with so many challenges and inexhaustible analyzes to be done, that anti-oppressive and anti-racist practices are fundamental for associating oppression systems and positioning themselves politically in front of them. In this context, Social Work intervention has much to contribute to confront the hegemony that denies inequality, racism, sexism and all forms of oppression.

Keywords: Young black woman; Professional education; Intervention in Social Work.

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS.....	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Afrodescendente/negra: identidades, intersecções e contextos de Portugal e Brasil	7
1.1. Raça e racismo: opressões inscritas na história.....	7
1.1.1. Os mitos da suposta democracia racial.....	15
1.2. Os desafios portugueses: entre o subtil e o explícito.....	20
1.3. A sociedade brasileira: contradições e resistências	27
1.4. Mulher afrodescendente/negra: identidades e intersecções.....	36
CAPÍTULO II - Educação, juventudes e escolas profissionais em Portugal e Brasil	43
2.1 Educação: contradições e desigualdades	43
2.2 Jovens afrodescendente/negra e opressões na escola	50
2.3 Educação profissional portuguesa: tendências históricas, “escolhas” vocacionais e territórios prioritários	57
2.4 Educação profissional brasileira: ensino médio integrado em tempos de retrocessos	67
CAPÍTULO III - Serviço Social, relações de opressão e intervenção nas escolas.....	78
3.1 Serviço Social, questão social e opressões	78
3.2 A conjuntura portuguesa: uma análise da formação profissional.....	84
3.3 As aproximações brasileiras: panorama das produções teórico-políticas.....	95
3.4 A inserção e a intervenção do assistente social nas escolas	104
CAPÍTULO IV – Os caminhos da pesquisa: as experiências das jovens afrodescendentes/negras....	112
4.1 Natureza da pesquisa	112
4.2 Métodos e técnicas de investigação.....	115
4.3 Campo empírico, universo e amostra	122
4.4. Aspectos éticos	134
CAPÍTULO V - Experiências de mulheres afrodescendentes jovens na educação profissional portuguesa	138
5.1 Identificação étnico-racial e participação social.....	138
5.2 Educação, desigualdades e discriminações sociorraciais	150
5.2.1 O acesso à escola e ao curso profissional	150
5.2.2 Conflitos étnico-raciais em território de intervenção prioritária	161
5.3 Representação e diversidade étnico-racial na escola.....	169
5.4 Opressões e resistências cotidianas das jovens afrodescendentes	174
CAPÍTULO VI – Experiências de mulheres negras jovens na educação profissional brasileira.....	188
6.1 Identificação étnico-racial: o processo de tornar-se negra	188

6.2 Educação, desigualdades e discriminações sociorraciais	199
6.2.1 O acesso à escola e ao curso profissional	199
6.2.2 Desigualdades na diversidade: “1º ano ainda é processo seletivo”	207
6.3 Representação, referências na educação e projetos de vida	218
6.4 Opressões e resistências cotidianas das jovens negras	228
CAPÍTULO VII – Contribuições ao Serviço Social no contexto da política de educação em Portugal e Brasil	242
7.1 Fundamentos e trabalho do Serviço Social: projetos societários e profissionais em disputa.....	242
7.2 Serviço Social e práticas anti-opressiva e antirracista.....	246
7.3 Contribuições ao Serviço Social – Portugal	251
7.4 Contribuições ao Serviço Social – Brasil.....	261
CONCLUSÕES.....	268
BIBLIOGRAFIA.....	274
ANEXOS.....	288
ANEXO A – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL DA REVISTA INTERVENÇÕES.....	I
ANEXO B – MAPEAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL PORTUGUESA E AS DISCIPLINAS QUE ARTICULAM RAÇA, CLASSE E GÊNERO	III
ANEXO C – ESCOLAS VISITADAS EM PORTUGAL	V
ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO PELA ESCOLA PORTUGUESA	VI
ANEXO E – MAPEAMENTO DO ENSINO PÚBLICO PROFISSIONAL EM SALVADOR-BAHIA-BRASIL.....	X
ANEXO F – QUADRO INFORMATIVO SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS PROFISSIONAIS POR SEXO E RAÇA EM SALVADOR-BAHIA-BRASIL.....	XI
ANEXO G – QUESTIONÁRIO DE MATRÍCULA DO IFBA/CAMPUS DE SALVADOR.....	XII
ANEXO H – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA – CEP/BRASIL	XIII
ANEXO I – QUADRO DE CATEGORIAS SISTEMATIZADAS VIA SOFTWARE ATLAS.TI..	XIX
ANEXO J – LISTA DE PSEUDÔNIMOS PARA AS JOVENS ENTREVISTADAS EM PORTUGAL	XXI
ANEXO K – LISTA DE PSEUDÔNIMOS PARA AS JOVENS ENTREVISTADAS NO BRASIL	XXVII
ANEXO L – GUIÃO DE ENTREVISTAS.....	XXXI
ANEXOS M – GUIÃO DO GRUPO FOCAL	XXXIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Censos no Brasil

Quadro 2 - Número de estudantes afrodescendentes na educação profissional

Quadro 3 - Sistema educacional português

Quadro 4 - Instituições que ofertam o curso de Serviço Social em Portugal, segundo natureza pública ou privada

Quadro 5 - Distribuição das Instituições de Ensino e disciplinas que abordam as categorias de raça/Etnia, Classes Sociais e Gênero numa perspectiva articulada

Quadro 6 - Terminologias utilizadas como referência nas unidades curriculares

Quadro 7 - Ensino secundário / Estabelecimentos de ensino

Quadro 8 - Matrículas 12º ano por curso e sexo – Estudo de caso I (Portugal)

Quadro 9 - Detalhamento da coleta de dados – Estudo de caso II (IFBA – Brasil)

Quadro 10 - Perfil das entrevistadas (Amostra Portugal)

Quadro 11 - Perfil das entrevistadas (Amostra Brasil)

Quadro 12 - Mudanças na nomenclatura do IFBA de 1909 até 2009

Quadro 13 - Matrículas - Educação Profissional

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Gráfico 2 – Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira, 2011

Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por nacionalidade e tipo de ensino

Gráfico 4 – Todos os cursos por sexo

Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes, segundo curso e sexo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Escala Proporcional de Tempo

Figura 2 – População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por sexo e cor ou raça (%)

Figura 3 – Taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio, por sexo e cor ou raça (%)

Figura 4 - Desempenho do IFBA - Campus Salvador

Figura 5 – Gênero por área de conhecimentos

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AIESS	Associação Internacional de Escolas de Serviço Social
APSS	Associação dos Profissionais de Serviço Social
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBAS	Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPCA	Comissão Permanente de Combate ao Assédio
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEPAE	Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante
DGES	Direção Geral do Ensino Superior
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional de Estudante de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIAS	Federação Internacional dos Assistentes Sociais
FITS	Federação Internacional de Serviço Social
GRA	Gerência de Registros Acadêmicos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFBA	Instituto Federal de Educação da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
ISCTE	Instituto Universitário de Lisboa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCD	Pessoa com Deficiência
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
SPO	Serviço Social nos Serviço de Apoio Educativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE	União Europeia

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

INTRODUÇÃO

“As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas” (Marielle Franco)

Esta tese doutoral se propôs a analisar a experiência de mulheres afrodescendentes/negras¹ jovens na educação profissional em Portugal e Brasil com o objetivo de contribuir para a intervenção do Serviço Social na educação. As motivações que influenciaram a escolha do objeto de estudo dizem respeito à própria condição da autora, nomeadamente o fato de ser uma mulher negra, latino-americana, brasileira, nordestina, bem como sua trajetória profissional como assistente social na educação e pesquisadora deste campo.

O contexto de trabalho na educação profissional vem requisitando estudos para contribuir com as análises e o trabalho do assistente social na política. O crescente ingresso de jovens negras nos cursos técnico-profissionais do nível médio da cidade de Salvador-Bahia-Brasil, que possui mais de 80% da população autodeclarada negra, foi o cenário de inquietações que proporcionou o desenho investigativo desta tese. Compreender as contradições, desigualdades e opressões inscritas no cotidiano da escola é condição elementar à intervenção social.

A conjuntura de retrocessos políticos em que se esboça este estudo também é desafiadora e deve ser elucidada, pois nos três últimos anos, fatos como o golpe político-parlamentar-midiático no Brasil que depôs a presidenta eleita Dilma Rousseff e o cruel assassinato da vereadora Marielle Franco apontavam para o recrudescimento das tensões sociais no enfrentamento do neoconservadorismo e refração de direitos sociais, representados pelas contrarreformas trabalhista, previdenciária e do ensino médio.

Neste contexto, estar em Portugal cursando o doutoramento ofereceu à autora uma experiência salutar para repensar a história, ter um panorama mundial das diferentes realidades continentais e globalizadas e vivenciar as desigualdades e opressões sob outras formas e perspectivas. Embora Portugal e Brasil tenham realidades sociais, econômicas e culturais díspares – não só pelas suas localizações geográficas que imprimem diferentes posições, mas face às articulações políticas europeias a que está inserido Portugal e o contexto de periferia do Sul em que participa o Brasil – o objeto de estudo desta tese encontra raízes nas histórias dos dois países, forjadas pelas violências e genocídios perpetrados pelo tráfico e escravidão negra transatlântica, o sistema colonial e a permanência de estruturas desiguais e opressoras ainda na contemporaneidade.

Somada a estas questões, e não menos relevantes também se alinham fortemente às motivações do estudo: a lacuna da discussão das opressões de raça/etnia e gênero na educação no âmbito do Serviço

¹ Na Resolução do Parlamento Europeu, de 26 de março de 2019, sobre os *Direitos fundamentais dos afrodescendentes* na Europa (2018/2899 RSP), ao conceito de afrodescendentes acrescenta-se aos elementos definidores de origem, descendência e ascendência, o elemento fenotípico como elemento identificador do universo (OM, 2019, p. 10).

Social; a importância de abordar estas questões na área de atuação na educação, reconhecendo-a como política social estratégica; e, sobretudo, o desafio de aprofundar esses conhecimentos e contribuir efetivamente para transformação social, na luta anti-opressiva e antirracista, através da atuação profissional comprometida e politicamente engajada.

Partimos de duas questões centrais que impulsionam as principais inquietações deste estudo. Inicialmente indagamos: Como as expressões da exploração e das opressões incidem na experiência das jovens afrodescendentes/negras no ensino secundário/médio (educação profissional) em Portugal e Brasil? A outra questão de pesquisa relaciona-se com o Serviço Social: Quais as possibilidades de intervenção do Serviço Social face a tais demandas² na educação profissional?

O objetivo geral da tese foi analisar como se articulam as categorias de raça, gênero e classe e suas expressões em escolas de educação profissional em Portugal e Brasil. Para isto, foram desenvolvidos quatro objetivos específicos:

- Compreender as expressões das desigualdades sociais, opressões na educação e as contradições inerentes à modalidade de educação profissional em Portugal e Brasil;
- Conhecer a relação que o Serviço Social português e brasileiro travam com as questões relacionadas a opressões, especialmente com a questão étnico-racial;
- Identificar as expressões das desigualdades e opressões racistas e sexistas nas experiências de mulheres afrodescendentes/negras nas escolas públicas profissionais de Portugal e Brasil;
- Sistematizar contribuições à intervenção do Serviço Social no contexto da educação profissional em Portugal e no Brasil.

No decorrer do primeiro ano do curso de doutoramento constatou-se a necessidade de a pesquisa abarcar os dois países, principalmente devido ao fato de a autora estar cursando o doutorado pleno em Portugal e pelo seu vínculo profissional ocorrer em uma escola profissional no Brasil, motivo de querer contribuir com essa instituição, que foi a única mantenedora das condições materiais que tornaram possível esta investigação. A elaboração do projeto de pesquisa cogitou a utilização de métodos comparativos, mas como esta não era a finalidade, e sim apresentar contribuições à intervenção do Serviço Social nos diferentes contextos, desenvolvemos a investigação de natureza qualitativa, aplicando o método dialético e a estratégia de pesquisa estudo de caso em escolas profissionais em Amadora-Lisboa-Portugal³ e o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, na cidade de Salvador-Bahia-Brasil.

² O termo se refere às requisições postas ao trabalho do Serviço Social, sejam profissionais ou dos utentes/usuários dos serviços, que vão exigir respostas/intervenções.

³ Conforme orientações do júri, omitimos as informações da escola pesquisada em Portugal. Ratificamos que a pesquisa orientou-se pela Comissão de Ética do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), pelos princípios éticos que constituem o Código de Conduta Ética da Investigação do ISCTE-IUL (Despacho n.º 086/2016), e no caso do Brasil pela Resolução CNS n.º 466/12 para área de Saúde e pela Resolução CNS n.º 510/16 para as áreas

O objeto de estudo desta tese, as desigualdades e opressões expressas nas experiências escolares das mulheres afrodescendentes/negras jovens e a intervenção do Serviço Social, foi sendo desvelado em categorias de análise que o complexificaram à medida que nos aproximávamos com a investigação empírica. As questões contemporâneas relacionadas com as juventudes afrodescendente/negra, as narrativas das voluntárias entrevistadas e a invisibilidade de tais demandas na formação profissional do Serviço Social em Portugal e Brasil são os principais destaques que nos puseram a ampliar as análises.

As categorias centrais de discussão do objeto de estudo, por envolverem as questões postas às mulheres afrodescendente/negras, articulavam, inevitavelmente, raça/etnia, gênero e classe. No decorrer da pesquisa, a questão geracional foi acrescida, pois, ao tratar de situações de opressões de mulheres negras no contexto da educação em nível secundário/médio, estamos versando sobre a realidade das juventudes, que devidamente postas no plural, objetivam revelar a diversidade de marcadores sociais que envolvem esta categoria construída socialmente e que deve ser compreendida em seus diferentes contextos. As particularidades desta etapa da vida serão analisadas no decorrer do texto, em especial nas análises dos resultados da pesquisa com as jovens estudantes, pois há especificidades que partem de experiências temporais e descobertas próprias de suas idades.

Foi prioritariamente através das experiências e narrativas destas jovens afrodescendentes/negras que esta investigação analisa as demandas oriundas das relações sociais contemporâneas e objetiva contribuir com a intervenção das/os assistentes sociais na educação. Neste sentido, se faz necessário pontuarmos quatro notas acerca desse estudo com jovens afrodescendentes/negras:

1- Esta investigação adotou *a priori* um duplo movimento na denominação da juventude “afrodescendente/negra”, pois buscamos tanto expor as designações dos diferentes contextos dos países estudados quanto representar as principais concepções e sínteses encontradas. Utilizamos, portanto, os dois termos “afrodescendente/negra” conjuntamente. Quando utilizamos doravante “negras” nos referimos à categoria de forma generalista, como pessoas de origem ou ascendência africana que estão suscetíveis a serem discriminadas por ter sua imagem total ou parcial representada como inferior, “cuja projeção nega seu reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão” (D’Adesky, 2001, p. 34);

2 - Utilizamos tanto a heteroclassificação⁴ quanto a autodeclaração, pois tanto a pesquisadora reconhecia as jovens através do fenótipo quanto informava para elas sobre a pesquisa definindo o

Social e Humana e Norma Operacional CNS n.º 001/2013, bem como atendeu ao disposto no Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (2018).

⁴ A autoatribuição não adquire verdadeiro sentido nas relações sociorraciais se completamente dissociada da heteroatribuição. É que as restrições jurídico-políticas e sociais que se impõem em função da raça dizem mais respeito a como as pessoas são percebidas e classificadas racialmente pela sociedade do que à autoidentificação racial, isoladamente considerada. Logo, o fato de um indivíduo branco autodeclarar-se negro não fará com que,

público que queríamos alcançar. Assim, voluntariaram-se as jovens que se autodeclaram/reconhecem como afrodescendentes/negras, com todos os diferentes critérios de cor, raça, etnia, nacionalidade, descendência e outros que elas utilizaram para justificar as suas identificações raciais;

3 - Esse estudo não faz das jovens afrodescendentes/negras objeto de pesquisa, mas, pelo contrário, busca evidenciá-las como sujeitos de suas próprias vidas, apresentando as análises que tecem de suas experiências com o interesse em investigar as relações sociais contemporâneas e não suas questões individuais;

4 - Compreendemos a diversidade das juventudes e das particularidades das trajetórias investigadas, pois as estudantes afrodescendentes/negras que se voluntariaram para este estudo são extremamente diversas, assim como é o povo negro em toda diáspora africana. Não supomos que estudar suas experiências em dois países iria permitir encontrar suas similitudes e características iguais, pois:

Não há uma especificidade comportamental relacionada com a pigmentação da cor da pele, algo que possa ser naturalizado como próprio de “um” determinado grupo étnico-racial. Entretanto, se faz importante mencionar que, há sim desigualdades socialmente produzidas e historicamente mantidas contra os africanos e seus descendentes, cujo elemento propulsor é a cor da pele. Por ora, finalizamos reafirmando que muitas vezes o “olhar branco sobre o negro”, ao sugerir uma especificidade comportamental aos afrodescendentes, biologiza e naturaliza o debate em torno das desigualdades sociorraciais, aprisionando os africanos e afro-brasileiros no *lugar de raça* (Forde, s/a, p. 43).

Essa tese apresenta a narrativa das jovens mulheres afrodescendentes/negras a partir da perspectiva de uma investigadora negra e com referências teóricas das feministas negras. Logo, “o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido faladas, [...] que neste trabalho assumimos nossa própria fala” (Gonzalez, 1984). As tendências da interseccionalidade e as possibilidades de analisar as categorias de forma articulada são as primeiras inquietações teóricas, pois o objeto de estudo exige as aproximações sucessivas acerca do que é ser mulher afrodescendente/negra. O feminismo negro agrega as categorias analíticas necessárias a esse estudo, articulando-as, pois vai operar um duplo movimento: “tira do domínio das classes sociais a chave explicativa para pensar as discriminações e as hierarquias e insere a dimensão racial no escopo das reivindicações de gênero” (Borges, 2015, p. 48).

Expomos, através das elaborações das feministas negras e suas análises articuladas das categorias de raça, gênero e classe, as demandas sócio-históricas tanto objetivas quanto subjetivas das mulheres afrodescendentes/negras. Priorizamos, nomeadamente, as abordagens das intelectuais negras dos dois

unicamente a partir da sua autodeclaração, passe a ser percebido socialmente como tal e, conseqüentemente, deixe de gozar dos privilégios que a cor da sua pele (branca) lhe outorga, numa sociedade racialmente hierarquizada. Do mesmo modo, uma pessoa negra que se autodeclare branca não deixará, em virtude de sua autodeclaração, de ser socialmente percebida como negra e, por conseguinte, submetida aos efeitos do racismo (Sant’Anna Vaz, 2018, p. 43).

países em estudo, dentre elas: Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Cristina Roldão e Grada Kilomba e outras referências, a exemplo de Angela Davis e bell hooks.

Reconhecemos que as articulações entre as categorias de raça, gênero e classe foram priorizadas, sem, no entanto, estabelecer posicionamento sobre a categoria mais determinante das opressões humanas, outrossim procurando perceber suas articulações nas dinâmicas das relações sociais. Constatamos no decorrer da pesquisa bibliográfica a necessidade de maior aprofundamento de raça e racismo, diante da necessidade de compreender as construções sócio-históricas das identidades racializadas e, ainda porque, como nos informa Lélia Gonzalez (2018), tratar da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial é cair numa espécie de racionalismo universal abstrato.

O desafio de realizar uma investigação com categorias complexas e tendo como base uma formação materialista e alijada às teorias críticas macroestruturais trouxe benefícios e mais desafios, visto que apreender as produções e reproduções sociais exige entender as articulações desde a infraestrutura a superestrutura da sociedade, de como o jogo das desigualdades e opressões se alimenta das políticas de representação, não se podendo, portanto, desprezar as subjetividades e identidades, pois estão entranhadas nas relações sociais. Tratar de mulheres negras é, portanto, tratar de intersecção de sistemas de opressões e suas articulações, é tratar de identidade social forjada no jogo político e nas relações sociais mais amplas e complexas. Esta foi uma inquietação que inicia esta tese, se mantém em seu desenvolvimento e orienta a forma que está estruturada.

Em sete capítulos, a apresentação dos resultados desta investigação expõe as respostas às questões da investigação, começando, no primeiro capítulo, pelas análises das relações entre raça e racismo, atravessando-as a classe e gênero para entender como se constituem as intersecções destas categorias, a identidade sociorracial da mulher negra e as particularidades de ser uma jovem afrodescendente/negra na contemporaneidade nos contextos de Portugal e Brasil. Retomar a história através de uma literatura crítica aos processos coloniais foi fundamental para desconstruir mitos da democracia racial ainda contundentes no debate racial nos dois países e entender a centralidade de raça na estrutura social ainda na contemporaneidade.

O segundo capítulo aborda as desigualdades e opressões na política de educação, valorizando perceber as contradições da produção e reprodução social nas relações da educação com o mundo do trabalho e com a representação nos currículos e nas relações da escola com a juventude afrodescendente/negra. Aproximamos as reflexões críticas acerca da educação profissional em Portugal, face à relação das escolas profissionais em programas de Territórios de Intervenção Prioritária – TEIP; e da educação profissional no Brasil, diante da conjuntura de retrocessos políticos que enfrenta a rede federal.

A educação profissional foi priorizada nas análises desta investigação face às particularidades que a constituem. É entendida como uma modalidade de ensino que surge na sociabilidade burguesa com função de atender parcela das classes populares e posteriormente a indústria vicejante por mão de obra

técnica profissional. Ainda hoje é voltada para estes segmentos e suas respostas, embora contraditoriamente possibilitem contratendências e mobilidades sociais, contribuem mais para reprodução das condições de exploração e opressão, especialmente nas experiências das estudantes afrodescendentes/negras e de classes populares.

O terceiro capítulo analisa a relação que o Serviço Social tem desenvolvido com as discussões que envolvem a questão étnico-racial e sua articulação ao objeto de trabalho da profissão. A revisão bibliográfica teve como estratégia metodológica mapear as principais produções na área, através das revistas acadêmicas, publicações de livro sobre o Serviço Social e Educação nos dois países e referências nas discussões da temática. Na análise documental privilegiamos a análise das leis de regulamentação, códigos de ética, currículos e publicações da categoria via organismos representativos tanto em Portugal quanto no Brasil.

O quarto capítulo foi destinado à metodologia, buscando explicitar os caminhos da pesquisa, que priorizou e privilegiou as narrativas das jovens afrodescendentes/negras para elucidar requisições postas ao trabalho do Serviço Social nas escolas profissionais de nível secundário/médio em Portugal e Brasil, contendo: A natureza e métodos adotados; os procedimentos, universos e amostras das escolas pesquisadas; as técnicas de recolhas de dados; e os aspectos éticos.

Destacamos que, apesar de utilizarmos o mesmo guião de entrevistas individuais e dos grupos focais realizados em cada escola, a apresentação dos resultados se organiza de forma diferente diante de cada contexto, face às análises específicas que os dados exigiam. Desta forma, não há necessariamente as mesmas informações e estrutura nos capítulos cinco – “Experiências de mulheres afrodescendentes jovens na educação profissional portuguesa” – e capítulo seis – “Experiências de mulheres negras jovens na educação profissional brasileira”. No entanto, ambos abordam as questões da identificação étnico-racial, as desigualdades e discriminações sociorraciais na política de educação, as representações sociais expostas pela escola, as opressões e resistências cotidianas das mulheres negras jovens.

O capítulo sete apresenta contribuições ao Serviço Social no contexto da política de educação em Portugal e Brasil com base tanto nos fundamentos da profissão, do reconhecimento dos projetos societários e educativos em disputa e nas possibilidades de práticas anti-opressivas e antirracistas quanto assente nos resultados da investigação nas escolas e nos contextos micro, meso e macro da intervenção.

CAPÍTULO I - Afrodescendente/negra: identidades, intersecções e contextos de Portugal e Brasil

“É necessário escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar” (Grada Kilomba)

1.1. Raça e racismo: opressões inscritas na história

Consideramos que as identidades e as condições sociais de mulheres negras na contemporaneidade estão associadas aos processos de escravidão e colonizações de territórios africanos e americanos, bem como à perpetuação das opressões racistas, sexistas e classistas das estruturas sociais. Por isto, as intersecções destes sistemas de opressões são analisadas primordialmente neste estudo, que recorre à história para entender as relações sociorraciais na atualidade.

Destacamos *a priori* a escravidão negra por ter sido um longo processo histórico aliado ao tráfico transatlântico e às colonizações europeias, responsáveis pela construção de identidades racializadas e subjugadas. Embora a escravidão esteja presente na história, não se constitui como um estágio da evolução humana, mas um processo que forja a negação da humanidade para oprimir, violentar e explorar os corpos das pessoas submetidas a esta condição. A escravidão que tratamos nesta investigação se refere a que foi promovida pelos europeus aos povos africanos, vinculada ao surgimento da sociedade moderna, baseada em economia de plantação em um contexto de acumulação pré-capitalista. Diferencia-se das práticas escravagistas anteriores pelo caráter exterior às sociedades locais e por prolongar durante séculos o tráfico transatlântico.

A escravidão promoveu a dominação e exploração de populações dos continentes africano e americanos através da condição de inferioridade construída face às diferenças físicas. Embora as diferenças da cor da pele já fossem percebidas e valoradas desde os remotos contatos entre os povos, o etnocentrismo é responsável pelas designações ainda existentes. Os estudos de Kabenguele Munanga (2003, pp. 1-4) demonstram que a explicação dos “outros”, denominados os povos diferentes dos europeus, foi legitimada pela Teologia com base nas escrituras que tratam da descendência de “Adão” e os mitos bíblicos. Com o Iluminismo (século XVIII), os filósofos contestam o monopólio da Igreja e as elaborações raciais que codificaram as diferenças fenotípicas do ser humano – transportadas da Botânica e da Zoologia – para legitimar as relações de dominação e de sujeição.

Apesar das diferenças genéticas existentes não serem suficientes para classificar as populações humanas em “raças”, a constituição biológica dos indivíduos foi manipulada por teorias raciais pseudocientíficas no século XIX, reproduzindo preconceitos vulgares que serviam à dominação política, à exploração econômica e aos sentimentos etnocentristas (Guimarães, 2008, p. 21). Em que pesem as discussões científicas a respeito da evolução humana⁵ e as contemporâneas discussões sobre o uso de

⁵ Cheikh Anta Diop (Em: “The African Origin of Civilization: Myth or Reality” de 1974 e “Civilization or Barbarism” de 1991), recorre aos primórdios da humanidade para mostrar que, indubitavelmente, nascemos na África devido a condições geofísicas e biológicas e, as transformações fenotípicas e culturais foram processuais,

raça, é seguro afirmar que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em “raças estanques” (Munanga, 2003, p. 5). No entanto, a construção da raça justificou a partilha e espoliação de riquezas do continente africano e edificou a riqueza das potências pré-capitalistas através da escravidão nas Américas. Desta forma, “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p. 118).

As relações do tráfico negreiro e escravidão dos povos africanos com a fase de pré-acumulação capitalista são expostas nas análises de Eric Williams, objetivando compreender a economia nas fases iniciais do desenvolvimento colonial:

Numa perspectiva histórica, a escravidão faz parte daquele quadro geral de tratamento cruel imposto às classes desfavorecidas, das rigorosas leis feudais e das impiedosas leis dos pobres, e da indiferença com que a classe capitalista em ascensão estava “começando a calcular a prosperidade em termos de libras esterlinas e [...] se acostumando com a ideia de sacrificar a vida humana ao deus do aumento da produção” (2012, p. 32).

O autor trata sobre a necessidade econômica da escravidão enfatizando a razão econômica:

[...] Suas feições, o cabelo, a cor e a dentição, suas características “sub-humanas” tão amplamente invocadas, não passaram de racionalização posterior para justificar um fato econômico simples: as colônias precisavam de mão de obra e recorreram ao trabalho negro porque era o melhor e o mais barato. Não era uma teoria; era uma conclusão prática extraída da experiência pessoal do fazendeiro. Ele iria até a Lua, se precisasse, para conseguir mão de obra. A África ficava mais perto do que a Lua, mais perto também do que as terras mais populosas da Índia e da China. Mas estas também teriam a sua vez (2012, pp. 50-51).

Estima-se que entre 12 e 13 milhões de africanos embarcaram em navios negreiros e havia taxa de mortalidade média de 15%, sem contar o número quatro a cinco vezes maior de vítimas no continente africano. O tráfico de escravos em questão foi eminentemente luso-brasileiro, pois Portugal desempenhou o papel principal no povoamento africano do continente americano e o Brasil recebeu cerca de 4 milhões de pessoas escravizadas, o que aponta para um tráfico majoritariamente no Atlântico Sul, envolvendo a rota África (na região atual do país Angola) e Brasil (Dorigny, 2017, pp. 28-30).

Embora a explicação materialista e econômica aponte argumentos acerca da exploração do trabalho escravo para a acumulação pré-capitalista e esta seja uma afirmação contundente, destacamos que as opressões correlatas a este processo são muito mais complexas. O que tratamos ao resgatar o tráfico e a escravidão é a desumanização de milhões de pessoas, o apagamento da história de todo um continente e a convergência de diversas formas de opressão que ainda acometem pessoas de ascendência africana. As opressões, sejam por raça, classe, gênero, nação, etnia etc. são a negação dos recursos da

como respostas adaptativas aos diferentes ambientes aos quais os seres humanos se viram expostos a partir da migração de populações do continente africano (Moore, 2007, p. 147).

sociedade de forma sistemática e por longo período (Collins, 2019, p. 33), suas articulações permeiam todas as dimensões das relações sociais.

Em sua obra “Como a Europa subdesenvolveu a África”, Walter Rodney (1975) explica que as sociedades africanas e asiáticas seguiam o seu próprio desenvolvimento quando foram dominadas pelos países capitalistas em expansão. Dentre diversos fatores socioculturais analisados, o autor explica que quando a Europa e a África estabeleceram relações comerciais mais estreitas, a África emergia do comunitarismo, enquanto os países europeus eram a sociedade capitalista incipiente. Os investimentos capitalistas combinavam a exploração de riquezas, como o ouro, a goma, as madeiras e o marfim, com a exploração do trabalho via opressão racial, pois a “a Europa distribuiu à África o papel de suprir prisioneiros para serem utilizados como escravos em várias partes do Mundo” (1975, p. 111).

Para Rodney (1975), todo o processo de “desenvolvimento” capitalista só foi possível com o processo de construção do subdesenvolvimento da África, com o tráfico, a escravidão e o colonialismo, que determinaram a inclusão da África no mundo capitalista. O nacionalismo, que conforme veremos tem estreita relação com raça/etnia, é um outro fator importante que o autor explica como um dos elementos que fizeram a África sucumbir ao tráfico de escravos:

A unificação nacional é um produto do Feudalismo amadurecido ou do Capitalismo. Na Europa havia menos divisões políticas que em África, onde o comunitarismo significava fragmentação política tendo a família como núcleo, e onde havia apenas um número extremamente reduzido de Estados com real solidez territorial. Além disso, quando um Estado europeu disputava com outro a obtenção de escravos de um rêgulo africano, a Europa ficava beneficiada qualquer que fosse a nação vencedora do conflito. Qualquer comerciante europeu podia desembarcar nas costas da África Ocidental e explorar as contradições políticas que ali encontrava (1975, p. 114).

É neste contexto de luta por riquezas e territórios que os Estados-nações europeus se encontravam em pleno fortalecimento e as articulações entre raça, etnia e nação ocorrem, sendo intrínsecas ao surgimento e domínio das nações europeias nos continentes africano e americano, além de fundamentais para entendermos os racismos na atualidade. Stuart Hall (1997, pp. 56-60) explica que a narrativa da cultura nacional é construída com base nas histórias e experiências com ênfase na origem e continuidade de um povo, sendo estes discursos encobertos por mitos fundacionais e invenções de tradições. As identidades nacionais são formadas por estas memórias, comunidades imaginadas, símbolos e representações. Elas tentam generificar as diferenças de classe, etnias, “raças”, gênero e hegemonizar culturas. Para Hall, esta tentativa de representar as identidades nacionais como unificadas não se sustenta:

Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (...). Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de “um único povo”. A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimentos de “lugar” – que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma “fundacional”. Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja

composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais (1997, p. 67).

Nas reflexões de D´Adesky (2001, pp. 59-60), a nação moderna remete à etnia, baseada principalmente na raça e na língua. Mas é o território, a soberania e a personificação jurídica (Estado) que caracterizam a nação e a diferencia de etnia. Os Estados-nações são organizações políticas que deverão garantir a liberdade individual, igualdade formal e propriedade privada na sociedade capitalista em formação. Para isto, precisou de “unidade”, construída sob o imaginário de origem ou identidades comuns, ou seja, utilizou de ideologias para suas práticas de dominação. Ainda na contemporaneidade, o Estado controla a população via natalidade, entrada, saída e permanência no território, bem como o reconhecimento deste e o acesso a direitos. Absorve conflitos e contradições não com o intuito de resolvê-los, mas sim para manter uma ideia imaginária de poder impessoal e imparcial utilizando de coação física e/ou produção de discursos ideológicos justificadores de dominação. Desta forma, a dinâmica dos conflitos de classe, raça e sexuais é gerida pelo Estado-nação, que cria também as regras de inclusão/exclusão pelo poder político (Almeida, 2018, pp. 71-79).

Ainda na perspectiva exposta, “a nacionalidade é a síntese de um grupo cuja identidade é nativa e normativa” (D´Adesky, 2001, p. 61), sendo a ela que se vincula e institui a garantia de direitos aos cidadãos de uma nação. Cidadania está, assim, associada diretamente ao Estado-nação e não à etnia. Para Torres (2010), a noção de direitos humanos universais após a Segunda Guerra Mundial veio contrabalancear as soberanias nacionais na garantia de direitos básicos, como assegurar o direito à vida e à escolaridade obrigatória. No entanto, apesar dos direitos globais promoverem tais constrangimentos aos Estados-nações e terem seus próprios interesses no âmbito da sociedade capitalista em constante processo de globalização, ainda há forte contexto de disputas de identidade e políticas de cultura nas nações, permeadas de tensões étnicas, racismo, sexismo e da exploração de classe (2010, p. 287).

O racismo antinegro⁶ consiste em três características simultâneas, de acordo com Grada Kilomba (2019, pp. 77-78). Em primeiro lugar, a construção da diferença por via da pertença racial, alicerçada na relação da identidade e alteridade e tendo a branquitude como referência. Em segundo lugar, o racismo promove uma inseparável hierarquização de tais diferenças e, enfim, o estabelecimento do poder histórico, político, social e econômico pela supremacia branca. Os conceitos de racismo (estrutural, institucional, cotidiano, cultural etc.) que abordaremos no decorrer desta investigação são

⁶ Especificamos que tratamos do racismo antinegro para informar duas prioridades adotadas nesta investigação.

Uma delas é o fato de demarcarmos temporalmente a análise do racismo na sociedade moderna, pois reconhecemos referências que analisam diferentes teses epistemológicas para entender o racismo como fenômeno que antecede o advento da modernidade e do capitalismo. A este respeito, consultar Nah Dove (1998) e Carlos Moore (2007). A outra questão é a necessidade de especificar que estamos fazendo uso analítico do racismo a partir do binarismo branco/negro por julgarmos mais apropriado à discussão a que nos propomos nesta investigação, sem desconsiderar a relevância de outros paradigmas de análise, nem tampouco as discussões étnico-raciais que se referem a outros povos racializados.

percebidos como suas expressões, que se materializam, reelaboram e complexificam nas políticas, relações e representações sociais.

O uso de etnia e etnicidade no âmbito dos estudos culturais tem sido mais bem aceito nas discussões contemporâneas sobre nacionalismo, racismo, xenofobia e imigração. Em tese, isto se dá em função da conotação biológica ainda presente nas ideias sobre “raças”, mais difíceis de serem utilizadas pelas nações para justificarem sua unidade. Concordamos com as sistematizações dos estudos de Poutignat (1998, p. 43), que o termo “etnia” é eufemístico, recoberto pela conotação pejorativa que procurava evitar, pois “não seria senão uma vã tentativa de fugir a uma forma de pensamento biologizante que se acha, de fato, restabelecida nas utilizações cotidianas, através de expressões como ‘problemas étnicos’ ou ‘minorias étnicas’”⁷.

De acordo com Stuart Hall (2003), tanto a raça quanto a etnia são categorias discursivas em torno das quais se materializam as diferenças físicas, biológicas e a discriminação cultural de forma articulada e combinada. Assim, embora haja um atual reforço de pôr o racismo como questão cultural e não de cor, “o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo. Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente” (2006, p. 68). “Etnização” de “raças” e “racialização” da etnicidade são abordados pelo autor para nos fazer refletir que tanto há uma fuga ao termo raça, inclusive face à identificação positiva de termos como “negro”, quanto ocorre ao mesmo tempo uma valorização da diferença cultural de forma mais violenta, exemplificando com os atuais processos de “limpeza étnica” (2006, p. 69).

Desta forma, as discussões atuais no âmbito da nação e etnia apontam para velhas questões acerca da utilização da categoria raça para problematizar o racismo. As análises de Guimarães (2008, p. 33) elucidam que as tentativas de superar as classificações pseudocientíficas de raça levaram a atitudes político-ideológicas como a negação das “raças” sob o argumento de que a utilização de seu termo é seria por si uma ação racista, somando-se à defesa de substituí-la pelas diferenças culturais. Consideramos que, articulada a outras categorias sociais, raça ainda contribui na hierarquização baseada em diferenças físicas e culturais que promovem opressões, sendo, portanto, fundamental para entendermos a estrutura da sociedade contemporânea.

Concordamos que não eliminamos o racismo com a exclusão da palavra “raça”, mas sim consideramos que ainda é necessária a utilização e os estudos sociológicos do termo, conjugados ao racismo e, em contextos europeus, associados também à etnia e à discussão da nacionalidade, conforme exposto, com vista a analisar diversos determinantes da totalidade. Munanga afirma que, embora o racismo, como ideia justificadora de superioridade de uma raça sobre outras, não precise mais de raça para existir, o termo ainda faz sentido nas análises sociais contemporâneas, pois, embora a raça não

⁷ De acordo com o autor, a etnicidade já é um conceito relativamente mais recente, do século XX, que surge para problematizar a existência dos grupos étnicos face à necessidade de fortalecer as nações e o ideal de nacionalismo que o promoveu (Poutignat, 1998, p. 54).

exista biologicamente, isto não faz desaparecer as categorias mentais que a sustentam e rondam as representações estereotipadas, justificando ainda a reprodução de desigualdades sociais étnico-raciais:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação dos coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda “raças” fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas, como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas “raças” fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (2003, p. 6).

Entendemos, portanto, que raça e racismo não acabaram, mas se reconfiguram constantemente. Nas teias do racismo e da xenofobia, as diferenças étnico-raciais⁸ são tidas como ameaça à sobrevivência das tradições culturais, do território, das riquezas, das oportunidades de trabalho e direitos sociais. Além disso, são tidos como grupos étnicos e, portanto, racializados, apenas os grupos “minoritários”, que não sejam parte do grupo dominante das nações.

Nos diferentes contextos dos dois países pesquisados, encontramos similaridades do racismo na constatação de que os negros estão na base da pirâmide social, além das tentativas de homogeneizar a diversidade étnica e instaurar desigualdades para aqueles que não correspondam e mais se distanciam do “tipo humano ideal”. No Brasil, ex-colônia portuguesa por cerca de 4 séculos dentre processos escravagistas, colonial e imperial, há em vigência uma classificação étnico-racial por cor/raça que abriga como cidadãos nacionais desde a minoria demográfica dos povos originais (indígenas) à maioria da população do país (autodeclarada negra). Conforme analisaremos no tópico 1.3, embora o Estado brasileiro reconheça o pluralismo étnico que constitui a sua formação social via Constituição de 1988, havendo, portanto, coexistência entre etnia e nação, não garante direitos sociais mínimos e respeito à diversidade cultural.

Em Portugal, “a primazia do *jus sanguinis* sobre qualquer outro critério de pertencimento dá lugar a uma justificativa tradicionalista e culturalista da nação” (D’Adesky, 2001, p. 190). Desta forma, em Portugal as discussões raciais perpassam a discussão do direito à cidadania nacional e consequentes desafios de acesso a direitos civis, sociais e políticos pela população afrodescendente/negra, como na maioria dos países europeus. Abordaremos mais especificamente a particularidade portuguesa (tópico

⁸ Desta forma, o uso de raça/etnia e étnico-racial de formas conjugadas é adotado neste estudo face à necessidade de englobar o maior número de características fenotípicas e culturais que invariavelmente determinam as relações sociais contemporâneas.

1.2), mas em torno de uma tendência europeia ocidental de tratamento às questões sociorraciais, coadunamos com Stuart Hall (2003) que, na modernidade tardia, os Estados-nações europeus se reivindicam culturalmente homogêneos, no entanto, inevitavelmente se constituem como multiculturais face aos próprios processos históricos imperiais e coloniais e às relações de dependência e subordinação que são constantemente reconfiguradas e moldam as identidades nacionais.

Todas as categorias e conceitos citados até aqui são necessários para as análises das relações sociorraciais contemporâneas. Conformam a ideia de que para investigar a opressão humana e exploração do trabalho em nível mundial, se faz necessário localizar o racismo como uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (Almeida, 2018, p. 38). Ainda hoje, a estrutura social de racismo/capitalismo são sistemas coexistentes responsáveis por reproduzir desigualdades tanto em nível macroestrutural (entre países e continentes) quanto micro (em todas as relações sociais e dimensões da vida).

A respeito da relação entre raça e classe, pode-se afirmar que se originam e se articulam desde a história moderna à atualidade. Angela Davis argumenta que o sistema da escravatura definiu os escravos como bens móveis (1982, p. 24) e, na contemporaneidade, “é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe” (2016). Ou seja, as/os negras/os foram mera mercadoria no processo escravocrata na medida em que seus corpos eram desumanizados e comercializados e, na consolidação da sociedade capitalista, conformam em grande maioria as classes populares como consequência social da perpetuação necessária da produção e reprodução social do sistema.

Além disto, destacamos as conclusões de Achile Mbembe (2014, p. 199) sobre as consequências sociais da escravidão em face dos riscos aos quais os negros foram expostos durante a consolidação do capitalismo e que constituem agora, se não a norma, a causa de todas as humanidades subalternas. Nesta compreensão, o que há em comum aos negros em toda diáspora africana é, para além da exploração do trabalho e das opressões racistas, a luta pela humanidade e sobrevivência. Ser negro na sociabilidade capitalista atual é continuar a ser racializado e descartado quando não for mais útil (2014, p. 78).

O conceito de “desenvolvimento desigual e combinado” no capitalismo foi retomado por Lélia Gonzalez para explicar como se localiza majoritariamente a população negra mundialmente. Os países com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do mundo hoje são os que possuem maioria da população negra e estão localizados em quase absoluta maioria no continente Africano (de acordo com o último ranking do IDH de 2018 da ONU⁹). Isto não é natural, mas tem a ver com os processos de racialização atrelados ao capital mundial:

A hierarquia é um traço definitivo na composição do sistema internacional, tanto em sua origem (Paz de Westfália em 1648) como atualmente (no contexto da manutenção do poder dos Estados Unidos, mesmo com a ascensão da China). Isso implica constantes conflitos interestatais e um processo desigual de

⁹ Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/2018-update>. Acesso em: 04/04/2019.

desenvolvimento capitalista. A depender da posição de um determinado Estado na hierarquia do sistema, ele pode exercer sua soberania, num maior ou menor grau, diante dos outros Estados mediante o uso da força, do poder econômico e/ou por meio da atuação direta e indireta nos aparelhos hegemônicos internacionais, meios de comunicação, cultura e educação de massa, atrelados à ordem neoliberal (Pinto & Gonçalves, 2017, p. 12).

A análise da “política de morte” é um paradigma que contribui para explicitar, com base nos alarmantes dados atuais, o genocídio da população negra, a exemplo dos indicadores do Brasil, em que mais de 40 mil jovens negros são vítimas de homicídio por ano, com outros milhares sob a produção do encarceramento em massa. Esta realidade é explicada a partir da racialização das relações e práticas sociais de poder, que implica a produção de inimigos do Estado, à luz do conceito de necropolítica de Achille Mbembe (Teles, 2018, p. 27).

Tais indicadores e fatos expostos acima não são dados naturais, pois a relação dialética entre raça e classe informa como as condições objetivas vividas pela população negra foram/são construídas nas relações históricas. Desta forma, não é certo que a transformação da estrutura econômica das sociedades capitalistas conduza inevitavelmente ao desaparecimento do racismo nem tampouco sem tais transformações é possível pensar o fim das opressões racistas.

No atual contexto, o racismo provoca tensões sociais que vão desde a busca por direitos basilares, como o direito à vida expresso nas fronteiras migratórias, até os conflitos mais explícitos e radicalizados nas relações interpessoais. Escrevendo sobre a dialética das relações raciais, Octavio Ianni analisa como a questão racial é um desafio permanente, que modifica-se e reitera-se, evidenciando sempre as relações entre identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação.

Mais uma vez, no início do século 21, muitos se dão conta de que está novamente em curso um vasto processo de racialização do mundo. O que ocorreu em outras épocas, a começar pelo ciclo das grandes navegações, descobrimentos, conquistas e colonizações, torna a ocorrer no início do século 21, quando indivíduos e coletividades, povos e nações, compreendendo nacionalidades, são levados a dar-se conta de que se definem, também ou mesmo principalmente, pela etnia, a metamorfose de etnia em raça, a transfiguração da marca ou traço fenotípico em estigma. Sim, no século 21 continuam a desenvolver-se operações de “limpeza étnica”, praticadas em diferentes países e colônias, compreendendo inclusive países do “primeiro mundo”; uma prática “oficializada” pelo nazismo nos anos da Segunda Guerra Mundial (1939-45), atingindo judeus, ciganos, comunistas e outros; em nome da “civilização ocidental”, colonizando, combatendo ou mutilando outras “civilizações”, outros povos ou etnias (2004, p. 22).

A declaração de Durban (2011, p. 11), da qual Brasil e Portugal são signatários, reconhece o racismo e a xenofobia como problemas contemporâneos que causam opressões violentas, discriminatórias e restritivas aos afrodescendentes nas diversas partes do mundo. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU declarou que o tema para esta década internacional (2015-

2024) é “Povos Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Ao declarar “a década dos afrodescendentes”¹⁰ a comunidade internacional reconhece as questões históricas apontadas:

Racismo e discriminação racial contra a população afrodescendente têm suas raízes nos abomináveis regimes de escravidão, no tráfico de escravos e no colonialismo. Hoje em dia, essas heranças são reforçadas pela discriminação interpessoal, institucional e estrutural e manifestam-se na desigualdade e marginalização em nível mundial (ONU, 2014, p. 06).

Tais processos de opressão e exploração do corpo, da mente e do trabalho se entrelaçam na sociedade moderna e evidenciam as estratégias de desumanização, subalternidade e submissão entre povos. Ratificamos que abordar apenas as relações do modo de produção (capitalista) analisando as categorias que envolvem a exploração do trabalho não nos dá a dimensão da totalidade dos sistemas de opressões que o determinaram. Da mesma forma, observar as expressões do racismo nas relações interpessoais de preconceito e no campo da moral são insuficientes. A escravidão e a colonização que perduraram cerca de cinco séculos são processos complexos que dão bases às estruturas opressoras da sociedade ainda na atualidade. O racismo antinegro, fundado em falseamentos ideológicos, conforme abordaremos a seguir, é histórico e estrutural.

1.1.1. Os mitos da suposta democracia racial

Conforme buscamos desenvolver até aqui, raça e racismo são construções históricas que estruturaram os processos de escravidão, colonizações, acumulação pré-capitalista e o atual sistema global de desigualdades sociorraciais. Para analisá-los, as teorias sociais acerca das relações sociais na contemporaneidade precisam se ocupar em desvelar ideologias ainda muito reproduzidas, denominadas por pesquisadores de “mitos”.

Mitos são ideias e crenças que se sustentam com ou sem provas. As ideologias que mencionamos aqui são construções ideológicas falseadas, “porque é necessariamente orientada e tendenciosa (...) por que seu objetivo não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, oferecer-lhes uma representação mistificada deste sistema social (Althusser *apud* Gonzalez: 1967, pp. 39-40).

Os mitos da democracia racial entrelaçam as histórias de Portugal e do Brasil desde a colonização até as análises contemporâneas de suas formações nacionais. Nos dias atuais ainda são difundidos de forma a dificultar o próprio conhecimento histórico, como as lutas e resistências que existiram em África e nas Américas. Ao contar a história dos “descobrimientos” do século XV, por exemplo, é necessário explicar que a história da África não começa deste ponto, conforme já abordado nas referências aos estudos de Walter Rodney (1975) e que não é natural a condição social que se encontram hoje seus países e os negros na diáspora. Na Coleção História Geral da África (UNESCO), Joseph Ki-Zerbo introduz:

¹⁰ Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/>. Acesso: 10/03/2019.

A África tem uma história. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todos os tipos, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso (2013, pp. 17-18).

Neste sentido, o esforço de não invisibilizar a história de todo um continente, que tinha milhares de composições territoriais e grupos culturais diversos, é o de não reduzir a própria história da humanidade e desvelar elaborações eurocêntricas de interesse do colonialismo. O mito que difunde a ideia de que a colonização portuguesa foi “branda”¹¹, está na agenda dos estudos sobre o tema. Nas palavras de Aimé Césaire (1978, pp. 15-25), entendemos que a colonização nunca pode ser positiva e não é a melhor maneira de se estabelecer contato, pois o resultado da equação foi “colonização=coisificação”. Para ele, “seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em *descivilizar* o colonizador, em embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral” (1978, p. 17).

¹¹ Sem mesmo mencionar a violência do tráfico negreiro e da escravidão, apontamos as mais recentes carnificinas da colonização portuguesa na África no século XX: “podemos acenar alguns acontecimentos citados por Richard Gibson para ilustrar a resposta violenta do governo português aos primeiros passos de *resistência pacífica* nas colônias portuguesas: depois do arresto de Agostinho Neto – membro importante do MPLA –, a resposta do governo português aos protestos da população de Bengo em prol da sua liberdade causou 30 mortos e 200 feridos; houve centenas de mortos quando o mesmo MPLA decidiu libertar os membros do partido detidos na prisão de Luanda; na Guiné, em ocasião da greve dos trabalhadores do Porto de *Pidgiguiti*, a polícia portuguesa respondeu com 50 mortos e centenas de feridos; em Moçambique, houve um verdadeiro massacre que causou a morte de 400 pessoas no vilarejo de Wiriyamu; e, até mesmo na ilha de São Tomé e Príncipe, é conhecido o número escandaloso de 1.032 mortos em Batepa, durante a greve dos insulanos contra a reintrodução do trabalho forçado em 1953 (Gibson, Richard. *I movimenti di Liberazione Africana*. Milano: Jaca Book, 1974, pp. 344, 347, 459, 472)” (Villen, 2013, pp. 42-43).

Dentre outros exemplos registrados na história da colonização no século XX, destacamos: Nas ilhas do Cabo Verde, super-habitadas e devastadas por fomes periódicas (20.000 mortos entre 1940-1943 e 30.000 mortos entre 1944-1948, para uma população equivalente a menos de 150.000 habitantes na época), a população originária do continente estava inteiramente “assimilada” e Portugal lá recrutava os quadros subalternos a serem alocados nas suas outras colônias da África (UNESCO/cap. VIII, 2010, pp. 219-220).

A construção deste mito de bom colonizador está relacionado com outras elaborações, inclusive de cunho religioso¹², que afirmava que a África precisava ser colonizada, civilizada. Esta “missão civilizadora”, amplamente difundida, é ideologicamente construída como positiva e fortalecida pelos mitos que Patricia Villen denominou de ideologias da “convivência racial” e da “compenetração de culturas” (2013, p. 81). Ou seja, é construída uma gama de ideologias que fundam o mito valoroso para justificar os processos de exploração e opressão, construindo uma imagem de nação que contribui para a “civilização do mundo de forma branda e com convivência harmoniosa”, no caso de Portugal e, na construção brasileira, um “paraíso racial”, graças à mestiçagem.

O “lusotropicalismo” e o (falso) conceito de democracia racial, embasadas nas obras de Gilberto Freyre, foram apropriadas pelo discurso colonial, que utiliza desta teoria para difundir que Portugal se integrava bem culturalmente aos povos dos trópicos, o que formaria uma “civilização lusotropical”. Tais elaborações de Gilberto Freyre ainda hoje são discussões centrais para entendermos o contexto das relações raciais tanto em Portugal quanto no Brasil, face à relação histórica de escravidão e colonialismo nestes países. Os argumentos construídos por Freyre anulam a ideia de raça e sobrepõe a cultura, conformando “harmonias raciais” e “sociedades mestiças equilibradas” nos países colonizados por Portugal.

A interpretação *harmônica e positiva* de Freyre do papel das diferentes “raças” na formação da identidade brasileira – legado considerado exclusivo do tipo de colonização e da cultura portuguesa – serve pontualmente ao regime como prova da legitimidade do colonialismo português na África. Isso explica a recorrência sistemática que encontramos no vocabulário do discurso colonial da época de ideias como Portugal “pluricontinental e plurirracial”; “integração harmoniosa das “raças””; “convivência multicultural”; “convivência fraterna”; “interpenetração de culturas” etc. Referimo-nos, portanto, a um sistema teórico que remete exclusivamente à cultura como principal motor de legitimação da prática colonial portuguesa e da forma benéfica de colonialismo que esta comportaria. O colonialismo aparece aqui, sobretudo, como uma *necessidade cultural*, como algo muito diferente de uma prática de exploração exercitada tão somente a serviço de interesses econômicos. A alusão à tese de Gilberto Freyre revela claramente o esforço do discurso colonial desse período para redefinir um *ideal de cultura portuguesa*. É a cultura portuguesa, não a raça, que definiria a identidade do *ser português*. Uma *cultura universalista* – porque essencialmente cristã e igualitária – e que se confirma, por meio da tese de Freyre, como aquela que menos se comprometia com o *etnocentrismo ocidental* (Villen, 2013, p. 90).

¹² A justificação da escravidão negra no Império Português na Idade Moderna baseou-se, particularmente, na evangelização cristã de povos designados como gentis e pagãos. A bula papal *Romanus Pontifex* (1455) tornou-se a chave na defesa da tese de que retirar os povos do continente africano de suas práticas originais e levá-los para o seio da cristandade salvaria suas almas. A entrada dos escravizados nos antigos e novos domínios portugueses fazia-se, então, pela evangelização e recepção do batismo. Recebia-se um novo nome, a água do batismo e o sal, enquanto na ata batismal anotava-se sua condição de escravizado e o nome de seu proprietário (Maia, 2016, pp. 37-38).

Alfredo Bosi (1992, pp. 15-19) explica que a colonização é um processo totalizante que busca ocupar terras, explorar bens, submeter os naturais. O genocídio das populações nativas nas Américas, a exploração das riquezas e a culturalização são as principais características de um processo que não é só operação econômica, pois, segundo o autor, seus agentes migram e povoam como princípio básico da ordem do cultivo, domínio da natureza. No entanto, questiona: devem os estudiosos brasileiros competir com os outros povos irmãos para saber quem foi o melhor colonizado? E explica: “o colono incorpora, literalmente, os bens materiais e culturais do negro e do índio, pois lhe interessa e lhe dá sumo gosto tomar para si a força do seu braço, o corpo de suas mulheres, as suas receitas bem-sucedidas de plantar e cozer e, por extensão, os seus expedientes rústicos, logo indispensáveis, de sobrevivência” (1992, p. 28).

Não obstante as análises das novas culturas e modos de vida que se formaram inevitavelmente, face às relações entre africanos escravizados e portugueses, e sem negar a relevância das histórias sociais da díade “casa-grande e senzala” para entender a formação social, consideramos que a “romantização” de tais relações coloniais e a invisibilidade da resistência são duas das questões que forjam o mito de democracia racial em Portugal e Brasil, e ainda mais nos interessa as análises sobre mulheres afrodescendentes/negras. Nas palavras de Gilberto Freyre:

Vencedores no sentido militar e técnico sobre as populações indígenas; dominadores absolutos dos negros importados da África para o duro trabalho da bagaceira, os europeus e seus descendentes tiveram, entretanto, de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. *A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização* entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações - as dos brancos com as mulheres de cor - de "superiores" com "inferiores" e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com *escravas passivas, adoçaram-se*, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala (*grifos nossos*, 2003, p. 33).

O emprego das expressões “confraternização”, “escravas passivas” e “adoçaram-se” para se referir às “relações sexuais” entre os colonos portugueses e as escravas denota a dupla ideologia a que nos referíamos. Tanto omite a violência a que eram submetidas mulheres africanas escravizadas, invisibilizando suas estratégias de resistência; quanto descreve os portugueses como bons colonos por terem se permitido constituir uma cultura de maneira quase fraternal. Para Freyre (2003, p. 66), os portugueses tinham disposição para a colonização híbrida, pois seu passado já lhes trazia uma “indecisão étnica” entre a Europa e a África e uma “frouxa flexibilidade” portuguesa, já que “nas condições físicas de solo e de temperatura Portugal é antes África do que Europa” (2003, p. 72).

Não obstante, o lusotropicalismo proposto por Gilberto Freyre no início do século XX é fundamental para entender como a escravidão e a colonização do Brasil por Portugal foram estruturadas na miscigenação (idealizada como produtos de relações e não pela violência sexual que consistia), promovendo ainda hoje conflitos raciais profundos nas relações sociais brasileiras e a ideologia de bom

colonizador em Portugal. Tal miscigenação é explicada como estratégia particular de expansão da colonização portuguesa e a inferioridade da mulher africana/negra bem explicitada por ele:

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi *misturando-se gostosamente com mulheres de cor* logo ao primeiro contato e *multiplicando-se em filhos mestiços* que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora (*grifos nossos*, 2003, p. 70).

Pode-se, entretanto, afirmar que *a mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico*. A moda de mulher loura, limitada aliás às classes altas, terá sido antes a repercussão de influências exteriores do que a expressão de genuíno gosto nacional. Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: "*Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar*"; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata (*grifos nossos*, 2003, pp. 71-72).

A respeito da estratégia da miscigenação, tanto Abdias Nascimento quanto Lélia Gonzalez são contundentes em explicitar como a relação entre racismo e sexismo atua no controle da condição da mulher negra, pois confrontam o mito de saudável interação sexual demonstrando que os "casamentos interraciais" nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos etc.)" (Gonzalez, 1982, p. 90). As mulheres negras escravizadas não podiam constituir famílias, eram prostituídas e continuaram relegadas à exploração do trabalho. Às "mulatas", produto da miscigenação, foram dadas as funções de mucama, objeto de fornicção e, posteriormente, objeto sexual (Nascimento, 2016, pp. 73-75).

Se em Portugal o mito da democracia racial fortalece a ideia de que seu povo teve mais aceitação e facilidade de se relacionar interracialmente, no Brasil, apoiado igualmente nas teses de Gilberto Freyre, teve e ainda tem forte influência nas análises da complexa miscigenação e relações raciais no país. A popularidade de um país mestiço e harmonioso, no caso do Brasil, livre de preconceito e discriminação é demonstrada por Abdias Nascimento ao dar como exemplo a obra de Pierre Verger, onde a imagem da "mãe preta" aleitando a criança branca evoca sentimentalismos de barato apelo emocional em contraposição à natureza brutal e racista do sistema escravista (2016, p. 68).

Importante destacar que todo esse processo não ocorreu sem resistências, mas se manifestou sob diversos aspectos – político, militar, econômico e cultural (UNESCO, 2010, pp. 68-69). Desde o processo de escravidão e colonização, podemos citar as resistências das mulheres. No tráfico negreiro, o carregamento dos navios era composto por 1/3 de mulheres, ao que Dorigny (2017, pp. 50-51) tenta explicar pela recusa da natalidade tanto por parte dos donos das platações, que consideravam menos dispendioso a "criação" de crianças nas lavouras, quanto pela resistência das mulheres, que tanto recorriam ao aborto como recusa a ver o filho ser escravizado quanto criaram e protagonizaram lutas, a exemplo da criação de quilombos, movimentos urbanos e contribuições nas fugas.

Abdias Nascimento define o mito da democracia racial como "monstruosa máquina" e a associa ao "imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente", assemelha à "assimilação,

aculturação, miscigenação”, chamando atenção que “embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes” (2016, p. 111). De acordo com a obra de Clóvis Moura (1988), as ideologias racistas racionalizadas, produzidas sob uma pretensa imparcialidade científica, da qual Gilberto Freyre fez posteriormente parte, via o negro como biologicamente inferior e responsável pelo atraso social, naturalizando a subserviência do colonizado aos padrões ditos científicos das metrópoles, conforme pensamentos de Perdígão Malheiros, Nina Rodrigues, Arthur Ramos etc. Para ele, tais mitos e sua ideologia foi “inteligentemente arquitetada para interpretar as contradições estruturais do escravismo como simples episódio epidérmico, sem importância, e que não chegaram a desmentir a existência dessa harmonia entre exploradores e explorados durante aquele período” (1988, p. 18).

O mito da democracia racial ainda precisa ser desvelado e seus argumentos radicalmente desfeitos. A aceitação do mito da democracia racial se expressa na negação do racismo nas sociedades portuguesa e brasileira atuais. Nos tópicos seguintes adentramos nas particularidades dos contextos de Portugal e Brasil, retomando esta discussão para demonstrar como seus efeitos são reproduzidos em prol da manutenção de poder, privilégios e exclusões.

1.2. Os desafios portugueses: entre o subtil e o explícito

Face aos argumentos e análises históricas expostas, podemos afirmar que Portugal possui sua história completamente entrelaçada aos processos de construção da sociedade moderna e capitalista, tendo contribuído desde a expansão europeia via tráfico transatlântico no século XV aos processos ativos de escravidão e colonização que se findaram nos países africanos no século XX. A relação de Portugal com a África e a presença africana no país, portanto, existe por centenas de anos, bem como ocorrem nas últimas décadas via crescentes migrações. Em que pese estes fatos, as pesquisas e discussões teórico-políticas atuais demonstram resistências e tensões nas relações sociorraciais do país, associadas ao nacionalismo, racismo e etnicidade, conforme abordaremos neste tópico.

Sem desconsiderar que a presença africana no território europeu e português é anterior à emergência da modernidade, destacamos, dentro da temporalidade adotada nesta investigação, que os estudos de W. E. B. Du Bois (1971. Vol. II: p. 478) confirmam:

O declínio da população em geral e o suprimento de mão de obra em particular, foi especialmente sentido nas províncias do sul que foram largamente despovoadas. Isso resultou no estabelecimento de um novo sistema industrial. As áreas rurais foram convertidas em extensas propriedades sustentadas por grandes contingentes de escravos negros recentemente trazidos da África. A população do Algarve logo se tornou quase completamente negra; e *já na metade do século XVI os negros superavam numericamente os brancos na própria Lisboa*. Como os *casamentos inter-raciais* ocorreram desde o início, dentro de poucos anos o sangue etíope difundiu-se pela nação, mas ficou notavelmente pronunciado no Sul entre as classes baixas (*grifos nossos*, Du Bois *In*: Gonzalez: 1981, p. 35).

Duas questões se destacam, conforme nossos grifos na citação acima. A primeira versa sobre a presença africana ser majoritariamente feminina, pois coaduna com os estudos de Achile Mbembe, que relatam que os primeiros negros, vítimas de pilhagens e transformados em objetos de comercialização, chegam a Portugal no ano de 1444 e que a partir de então, milhares desembarcam anualmente no país com vistas a desestabilizar o equilíbrio demográfico de cidades ibéricas (2014, p. 32). A maioria tinha tarefas agrícolas e domésticas, o que explica o fato de “no começo do século XVI, o tráfico sob o controle de Portugal importava escravos como empregados domésticos para Lisboa: a parcela das mulheres alcançava então quase 60% do total” (Dorigny, 2017, p. 50).

A segunda questão diz respeito aos “casamentos inter-raciais”. Não podemos deixar de pontuar sua recorrente relação com a ideia de colonização branda e harmônica, já referida. Sobre as experiências da violência contra a mulher africana escravizada em solo português e brasileiro, Lélia Gonzalez menciona que “a diferença (se é que existiu), em termos de Brasil, estava no fato de que os ‘casamentos inter-raciais’ nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos etc.)” (1981, p. 35).

De fato, há uma natureza diferenciada da “migração” histórica dos africanos a Portugal e na construção do país, marcando sua presença e influência em todos os aspectos da formação social, conforme estudos de Isabel Henriques: “uma análise mais sistemática revela a densidade da intervenção africana na organização da sociedade portuguesa: no trabalho e na produção, na língua, na religião, na festa, na música e na dança, no corpo e na sexualidade, na toponímia” (2011, p. 7). Em que pese tais valorações pudessem ser consideradas positivas, são cada vez mais complexas nas análises das relações raciais da sociedade portuguesa atual.

A respeito das relações étnico-raciais em Portugal, os diversos autores/as consultados (ver: Cabecinhas, Vala, Marques, Rodrigues, Roldão), dentre acadêmicos/as e militantes políticos/as, são unânimes em afirmar sobre a resistência em abordar o tema do racismo no país, seja no âmbito político parlamentar ou nas discussões teórico-acadêmicas. A explicação deste fenômeno nos remete às teorias racialistas, pois é sintomático que as expressões do racismo em Portugal estejam encobertas pelos discursos dos “brandos costumes” portugueses, mito herdeiro do “lusotropicalismo”. Conforme já mencionamos, esta elaboração teve em Gilberto Freire o expoente tanto do mito de “sucesso” da sociedade multirracial brasileira quanto da resistência às relações interraciais em Portugal desde os governos de Salazar, conforme análise que segue:

Gilberto Freyre, nos anos 30, na sua obra *Casa Grande e Senzala*, desloca o eixo da discussão sobre a identidade nacional no Brasil da ideia de «raça» para a ideia de cultura, proposta que fez sucesso não só no Estado Novo brasileiro, mas também, mais tarde, no Estado Novo português, permitindo ocultar as relações sociais desiguais e violentas que marcaram a colonização portuguesa e a constituição da sociedade brasileira (Vala, 2015, p. 126).

Portugal é o último país a desvencilhar sua extensão nacionalista de colônias em países africanos, tendo massificado este “*ethos* nacional” através de uma longa linha discursiva que percorreu diversos

regimes políticos: Monarquia Constitucional (1820-1910), Primeira República (1910-1926), Ditadura Militar (1926-1933), Estado Novo (1933-1974) e a actual Terceira República (1974-....), mas que tem no Estado Novo a cristalização de tais ideologias (Serrano & Neto, 2017, p. 69). Ratificando este argumento, Cabecinhas (2003, pp. 91-92) explica que o Estado Novo é considerado o período mais marcante da ideologia racista em Portugal. Face às ameaças de rompimento dos sistemas coloniais entre as potências europeias e os desafios de manter as colônias africanas com processos de assimilação com os negros, o governo português adota algumas medidas, como alterar as designações de “império colonial” e de “colônias”, até então utilizadas nos textos oficiais, sendo substituídas pelas de “ultramar” e “províncias ultramarinas” e adoção do lusotropicalismo, teoria formulada por Gilberto Freyre na década de 1930.

Como o lusotropicalismo valoriza a miscigenação nos processos coloniais portugueses, não foi aceite de imediato, já que a política era de assimilação dos negros africanos e segregação entre civilizados e selvagens. No entanto, o uso do lusotropicalismo favoreceu a afirmação da especificidade que o colonialismo português necessitava para se perpetuar. Notoriamente esta teoria reelabora-se a partir das guerras coloniais pelas independências dos países africanos e ainda nos dias atuais ao fortalecer a nacionalidade portuguesa através de mitos históricos e valorizações como das conquistas e “descobertas”, as expansões ultramarinas, missões civilizatórias e capacidade harmoniosa de relacionar-se com outras “raças”.

Conforme estudos de Marta Araújo, a subalternidade do colonialismo português, o fim tardio da sua colonização e seu estatuto periférico influenciam na resistência à interculturalidade e/ou à valorização de que são mais cordiais a estas relações (2007, pp. 82-84). Essas concepções contribuem para o desafio da discussão racial nas relações sociais e para a ideia de que Portugal não é um país racializado e racista, apresentando-se esta negação inclusive em discursos oficiais. Grada Kilomba (2019, p. 41) afirma que a negação é o primeiro dos cinco mecanismos de defesa do ego da branquitude, seguidos da culpa, vergonha, reconhecimento e reparação. Ao afirmar “nós não somos racistas”, nega-se a informação original, “nós tomamos o que é delas/es”, e projeta-se nas outras/os.

Para Fernandes (2017), a abolição do Estatuto do Indigenato¹³ em 1961 e a independência das ex-colônias africanas fornecem elementos para a criação de uma imagem coletiva de Portugal, assentada no período salazarista, de país multirracial e, no período democrático, de multicultural. No que diz respeito ao Estatuto do Indigenato, decorre claramente de uma medida legislativa desencadeada pelo Estado português a partir do início das guerras coloniais, para anular qualquer dispositivo legal que

¹³ O Estatuto do Indigenato estava definido num conjunto de diplomas legais, a saber: Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique, de 1926, o Acto Colonial de 1930, a Carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa Ultramarina, de 1933, e finalmente o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, aprovado por Decreto-lei de 20 de maio de 1954. (Arthur Girault, 1921, *apud* Fernandes, 2017, p.135).

regulamentasse a discriminação entre portugueses e africanos. Com a abolição do *Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas*, todos os portugueses passavam a ser, teoricamente, regidos pela mesma lei, independentemente da sua origem, cultura ou religião, mostrando-se, assim, que a distinção que até então a lei estabelecia entre indígenas (africanos, “negros da terra”) assimilados (que se associavam culturalmente e submetiam-se às exigências do Estado Português para serem aceites) e portugueses deixaria de existir.

O movimento pela independência das ex-colônias (Guiné-Bissau em 1973, mas só reconhecida por Portugal em 10/09/1974; Moçambique em 25/06/1975; Cabo Verde em 05/07/1975; São Tomé e Príncipe em 12/07/1975; Angola em 11/11/1975), a Revolução dos Cravos, datada no 25 de abril de 1974, e a redemocratização do país, modificaram a sua política externa. Portugal deixa de ser um país apenas emigrante e passa a ter diversos fluxos de imigração, especialmente dos países denominados PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Ainda não havia uma agenda política sobre a diversidade e o fato de Portugal ser requisitado à imigração, o que só ocorre com a integração do país à União Europeia:

Foi sobretudo depois da adesão de Portugal à *Comunidade Económica Europeia* (CEE; actualmente designada *União Europeia*) em 12 de Julho de 1986 que a imigração passou a assumir uma importância crescente, e, acentuando-se ainda mais desde a concretização dos Acordos de Schengen, permitindo a livre circulação de pessoas na *União Europeia* (UE). O fim da *União das Repúblicas Socialistas Soviéticas* (URSS) em 1989, e as subsequentes alterações profundas na geopolítica europeia, levaram a um aumento exponencial de imigrantes oriundos dos países do Leste Europeu em todos os países da União Europeia, o que também atingiu Portugal, especialmente a partir da segunda metade dos anos noventa (Cabecinhas, 2002, p. 101).

A presença africana em Portugal a partir de então vai contornar outras problemáticas na complexa configuração populacional atual, pois há afrodescendentes portugueses/as, além dos/as migrantes africanos/as. Estamos falando de séculos de uma relação racializada e pautada em opressões com requintes de desumanização e explorações de diversos povos e territórios. Negar esta complexidade é tencionar ainda mais a questão étnico-racial que está posta, ainda que com o argumento festivo e romantizado de celebrar a cultura do outro, mas mantê-lo segregado. Conforme explicitação de Menezes (2005):

Mesmo que a diversidade seja hoje obviamente mais marcada, o que pretendo enfatizar é que não foi através da reflexão sobre a sua condição pós-colonial que Portugal introduziu o debate sobre as questões da diversidade, mas devido à conjuntura política europeia que assim o exigia. Em terceiro lugar, esta forma como a questão da diversidade foi introduzida no debate político do país resultou na narração da diversidade de uma forma despolitizada, como se de um mero *encontro* entre culturas se tratasse, marginalizando as relações de poder que se jogam nesse encontro. Neste contexto, as políticas para lidar com a questão da diversidade cultural dão prioridade ao que Barry Troyna (1993) designou por “multiculturalismo benevolente” ou celebratório, que não questionam o *status quo*. Celebram-se determinados aspectos da cultura do “outro” (a chamada “pedagogia da catchupa”), mas mantém-se uma relação desigual e

preconceituosa, uma visão do “outro” como sendo algo “exótico” e inferior, manifesta em eventos como “semanas” ou “festivais multiculturais”. Significativamente, desta celebração são excluídas questões epistemológicas, ou seja, a diversidade de experiências e conhecimentos que o mundo contém (2005).

A discussão da diversidade cultural tem se fortalecido, já que o argumento da hierarquização racial é atualmente contranormativo ou politicamente incorreto, enfatizam-se as diferenças culturais. Assim, raça foi camuflada pela cultura, embora continue a estruturar a percepção que a Europa tem dos “outros”. O genocídio de milhões de judeus e ciganos durante a II Guerra Mundial levou cientistas e políticos a problematizar a noção de “raça” e a cultura ganhou terreno. Os grupos humanos que até aí eram categorizados racialmente passaram a designar-se por “grupos étnicos” para enfatizar as características culturais e não as hereditárias. Mas, como veremos, a um processo de *racialização* seguiu-se um processo de *eticização*: a cultura passou também ela a ser percebida como algo estático e absoluto (Cabecinhas, 2002, pp. 40-41).

As sociedades multiculturais, para Stuart Hall emergem devido a três fatores: 1- O fim do velho sistema imperial europeu e das lutas pela descolonização e independências nacionais, pois há uma crise nestas sociedades face aos interesses e modelos ocidentais de controle e à desigualdade estrutural; 2 - O fim da Guerra Fria e a pressão do ocidente em aglutinar o “mercado” sem considerar os envolvimento cultural, político, social e institucional que requerem; 3- A globalização, como velho sistema que assume na contemporaneidade uma novidade contraditória de tender tanto a homogeneizar a cultura dominante quanto a causar extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas (2003, pp. 53-57).

Neste ínterim, Portugal, que dominou uma variedade de culturas, possui relação secular com a população africana (e negra) inegavelmente e nenhuma comunidade ou nação está realmente emparedada em uma tradição imutável. À luz das reflexões de Hall, consideramos que é um erro confundir as formas diaspóricas das comunidades afrodescendentes que vivem em Portugal com uma vagarosa transição para a assimilação completa. Precisamos questionar de que forma o governo e povo português se reconhecem multiculturais, bem como buscar entender como isto se dá nas comunidades de minoria étnica. Como a juventude afrodescendente portuguesa percebe estas questões? Refuta os binarismos e a relação fixa entre tradição e modernidade, como afirma Hall (2003, p. 72)? Na sua concepção, o grande enigma da questão multicultural é o dilema de como poderão ser reconhecidos o particular e o universal ou as pretensões da diferença e da igualdade. Dentro destas proposições é preciso resignificar o que é ser português, pois é possível ser negro e português, haver afro-portugueses ou luso-africanos em substituição aos “imigrantes de segunda geração”, desde que todos tenham acesso aos processos pelos quais estas redefinições ocorrem e pensemos para além das fronteiras tradicionais dos discursos políticos existentes e suas soluções prontas (2003, pp. 82-83).

Em Portugal o desafio preambular com que nos deparamos ao iniciar a investigação com jovens afrodescendentes/negras foi identificá-las nos indicadores oficiais do Estado. Sabemos que, com população aproximada de 10 milhões de pessoas (INE, 2017) e localizado ao sul da Europa, Portugal

possui menos de 20% da população jovem, sendo o envelhecimento sua maior particularidade. No entanto, apesar de haver registros da nacionalidade e descendência africana, não podemos aceder a dados reais para dimensionar as desigualdades por raça/etnia e gênero, já que não há censo étnico-racial oficial no país e a lei de nacionalidade restringe tal direito civil à população afrodescendente a partir da imposição de critérios. Coadunamos com a análise abaixo que expõe alguns estudos sobre essa categoria em Portugal, bem como a dificuldade de acesso a dados com recorte étnico-racial:

“Raças” é um atributo facilmente apreendido pelo senso comum, sendo que a sua utilização tem trazido contributos importantes no estudo da estereotipicalidade (Cabecinhas e Amâncio, 2003; Cabecinhas, 2002) e em última análise, das dinâmicas relacionais (Deschamps, Vala, Marinho, Costa Lopes e Cabecinhas, 2005). Não menos importante: vários são os autores que rejeitam o excessivo pudor no uso deste conceito numa Europa Ocidental Continental (Vala e al., 1999; Tonry, 1997) ao que Vale de Almeida (2000) adiantou ter desembocado num “taboo”. Sendo assim, a falta de filtros étnico-raciais leva a que processos de selectividade institucional fiquem por clarificar [...] (Resende, 2008, p. 3).

Entre o “subtil e o explícito” do que acessamos acerca de informações e dados étnico-raciais, podemos denominar a juventude afrodescendente de “minoría” (no sentido quantificável do termo) no contexto da população portuguesa e priorizamos discutir sobre tais ausências e as consequências disto na identidade racial e realidade social da juventude afrodescendente no país. Caracterizar a identidade étnico-racial de uma população historicamente envolvida em processos racializados é trazer à tona a realidade populacional com vistas a enfrentar tanto desigualdades sociorraciais (via políticas sociais) quanto estar disposto a discutir a própria História e as relações sociais atuais. A atualização do racismo tendo como alvo os negros, ainda opera com a ideologia de inferioridade de “raças” somada à incompatibilidade de culturas, resultando nas formas de atuação pela expulsão e/ou segregação.

Conforme afirma Clóvis Moura, o racismo é fenômeno mundial, independentemente que em cada contexto e formação nacional se manifeste de maneiras diferentes. Como parte da União Europeia, Portugal assume acordos e segue tendências face aos processos migratórios e nas suas legislações acerca da nacionalidade e outros direitos civis e sociais. Acerca da tendência europeia de erguer muros contra não-brancos e pobres, em um misto de racismo com xenofobia, Moura afirma que “em todo o chamado Primeiro Mundo (capitalismo imperialista central) ele vem se afirmando, quer por legislações que tornam indesejáveis no seu território membros de determinadas etnias, quer pela incorporação por parte de partidos políticos que endossam essa ideologia” (2014, p. 16).

D’Adesky denomina de “racismo etnocida” a forma de dissolução e absolutização da etnia, papel exercido pelo Estado na negação das identidades étnicas e suas heranças histórico-culturais para beneficiamento dos grupos dominantes, pois “trás em si o germe da indiferenciação e também da erradicação daquilo que constitui a especificidade dos grupos. Tem por principal consequência, no campo político, fragilizar ou negar a existência de entidades comunitárias diferentes, ao mesmo tempo, cultural e etnicamente das outras” (2001, pp. 82-83).

Para este autor, os conflitos étnicos são fenômenos sociais complexos que se desenvolvem em diversos níveis: interesses políticos, questões econômicas, manipulações ideológicas, lutas por direitos, reconhecimento da dignidade. Além disso, a segregação oriunda do conflito étnico pode ser entendida, numa percepção psicanalítica, com a noção de identificação e da relação com o gozo, quando o outro nos incomoda por ser “preguiçoso” e querer roubar nosso trabalho ou ainda pela forma particular que organiza seus hábitos e excede seu gozo, a exemplo da sexualidade excessiva imputada aos negros/as (D’Adesky, 2001, pp. 83-84).

Neste processo de produção de alteridade, Bruno Dias (2012, pp. 20-22) avalia que o imigrante é o “outro nacional” e o “outro racial”, logo, sendo a figura por excelência do excluído. Também associando nacionalidade com a produção de identidades subalternizadas – à medida em que a produção dos Estados-nações modernos esforçaram-se em construir identidades nacionais sustentadas em homogeneização linguística e cultural e reforçaram esses processos a tal ponto que os sentimentos de partilha e diferença sejam fortemente naturalizados – afirma que quando “esse sentimento de diferença se junta a uma consideração do estrangeiro como indesejável, ou mesmo como cultural ou racialmente inferior, estamos então perante a xenofobia e o racismo (2012, p. 22).

No âmbito do trabalho, o autor avalia que há uma relação estrutural, pois a nação, junto com a classe, raça e o gênero produzem a divisão hierárquica, exemplificada com a condição subalterna do imigrante (com ou sem documentos) e sua exploração laboral. Mesmo que se reconheça a necessidade de mais imigrantes para garantir a reprodução da população ativa e a solvabilidade dos sistemas públicos de segurança social, a relação se dá em uma perspectiva meramente instrumental de relação com o outro (2012, p. 25). Neste bojo, Amílcar Cabral destaca que um dos aspectos centrais do racismo moderno é a sua relação com a exploração de mão de obra barata, revelando um duplo ímpeto do contexto pós-colonial: “por um lado, o fomento da proximidade espacial e cultural, sem as quais a exploração da mão-de-obra não é viável. Por outro lado, o fomento do distanciamento identitário, por forma a impedir a integração social que daria lugar a uma perda do que é visto como um privilégio” (Cabral, In Villen, 2013, p. 20).

Seja nas relações sociais e políticas de trabalho, da educação, da habitação ou em qualquer política social de defesa de direitos, nota-se que as discussões sobre o racismo e a relação com o imigrante em Portugal têm se intensificado, face a todos os estudos já citados e pelas mobilizações sociais antirracistas que têm se fortalecido, disputado politicamente as narrativas no âmbito acadêmico e parlamentar, bem como nas associações comunitárias e escolas. No que tange ao enfrentamento da questão étnico-racial, explicitamos abaixo trechos da Carta Aberta¹⁴ lançada em resposta consequente do relatório apresentado

¹⁴ Fonte: Carta aberta, 2016. Committee on the elimination of racial discrimination (cerd). 91st session, 21 November – 9 December de 2016, Geneva. Entidades signatárias da Carta: Afrolis – Associação Cultural; Associação Caboverdeana de Lisboa; Associação Cavaleiros de São Brás; Associação Freestylaz; Associação Lusófona para o Desenvolvimento Cultura e Integração; Círculo de Leitores Moçambicanos na Diáspora;

por Portugal na Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, ocorrida em Genebra:

Em plena Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024), o Estado português apresentou um relatório em que o racismo e a exclusão social de que os afrodescendentes negros são alvo não são reconhecidos na sua especificidade e gravidade, relegando-os para a condição de problema “global” que deve ser tratado de forma “holística”, isto é, subsistindo um silenciamento político do racismo e uma nociva abordagem “color blind”.

Estão postos, portanto, os desafios contemporâneos do Estado português face à questão étnico-racial nas relações sociais. Discutir as características subtis ou explícitas do racismo quotidiano talvez não seja a prioridade de um governo que tem sua história explicitamente relacionada às consequências sociais com que nos deparamos. A disputa em torno do reconhecimento e reparação é o grande desafio da sociedade portuguesa. Concordando com Hall (1997, p. 94), devemos começar a contestar os contornos da identidade nacional dos países ocidentais, cada vez mais coloridos tanto pelas culturas de suas antigas colônias quanto americanas e asiáticas.

1.3. A sociedade brasileira: contradições e resistências

O Brasil é um país latino-americano de dimensão continental, com população aproximada em 210 milhões de pessoas. Com a maior população negra fora da África¹⁵, as desigualdades sociorraciais transversalizam todo o território, diferenciando em cor/raça, gênero, renda suas cinco regiões administrativas. É um país autodeclarado negro, representado por 54,9% da população (somando os 46,7% que se declaram pardos e 8,2% autodeclarados pretos, conforme dados do IBGE, 2017).

As complexas relações sociorraciais do Brasil refletem os seus problemas estruturais que se iniciam desde o processo de escravidão e perduram face às estratégias políticas de formação do Estado-nação. A mestiçagem do povo brasileiro e o fato da população negra ser tanto a maioria demográfica da

Colectivo MUMIA Abu-Jamal; Coletivo Consciência Negra; Djass – Associação de Afrodescendentes; Femafro – Associação de Mulheres Negras, Africanas e Afrodescendentes em Portugal; Griot Associação Cultural Grupo Agô de Performances Negras; KUTUCA - Associação Juvenil do Bairro das Faceiras; Movimento Crespas e Cacheadas de Portugal; Movimento Simentis D'África; Movimento Nu Sta Djuntu – Estamos Juntos; Núcleo de Estudantes Africanos da Universidade de Lisboa; Núcleo de Estudantes Africanos do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas; Plataforma Gueto; Queering Style; Roda das Pretas; SOS Racismo; Tabacaria Tropical.

¹⁵ A população negra Latino-americana representa cerca de 23% da população, estando a maioria no Brasil. Historicamente dizimada e invisibilizada, ainda hoje há dificuldade em estimar a população negra pela ausência e/ou ineficiência dos censos populacionais com demarcação étnica. Com base nos censos mais recentes de 16 países, a região da América Latina possuía cerca de 133 milhões de afrodescendentes em 2015, o que representa quase 24% de sua população total. No entanto, a distribuição desses indivíduos é altamente desigual em toda a região. Mais de 91% estão concentrados no Brasil e na Venezuela, e outros 7% na Colômbia, em Cuba, no Equador e no México (Banco mundial, 2018, p. 16).

população quanto a mais acometida por todas as mazelas sociais são as duas questões que enfatizaremos para analisar as contradições e resistências da sociedade brasileira.

O Brasil só aboliu a escravidão em 1888, apesar da Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850) já haver proibido, três décadas antes, o tráfico negreiro, sob a pressão da Inglaterra, mas que foi mantido com ajuda da estrutura de poder em formação no Brasil. A imagem abaixo ilustra como a história do país é em maior parte marcada pela escravidão negra e quão recentes são as leis abolicionistas (proibição do tráfico e as Leis do Ventre Livre, Sexagenários e Áurea), bem como a disputa por direitos para a população negra nestes 131 anos que se findaram a escravidão.

Figura 1 - Escala Proporcional de Tempo



Fonte: Elaborado por Maria Vitória di Bonesso.

O fim da escravidão negra no Brasil ocorreu em meio às disputas políticas macrosociedade da consolidação do capitalismo mundial. Não houve promoções de políticas sociais compensatórias e imediatas à população negra liberta. Ao contrário, a recente república e os primeiros governos brasileiros se preocuparam em favorecer processos migratórios de povos de países europeus no contexto de conformação da classe trabalhadora no país (início do século XX) com o argumento “civilizatório”. Para Clóvis Moura (1988), a ideologia do branqueamento no Brasil tinha a conivência do Estado para conformar a tese de que o negro era incapaz de trabalhar como assalariado e ratificar sua posição social e econômica sendo, portanto, necessário “embranquecer”, no sentido de civilizar.

A ideologia do branqueamento é parte de elaborações e teorizações racistas construídas no século XX para justificar a subalternidade do povo negro no Brasil. Consolidada no bojo do Estado Novo, esta subordinação ideológica elabora que o país seria tanto mais civilizado quanto mais branqueado fosse, revelando, portanto, uma completa alienação e assimilação colonial da elite brasileira (Moura, 1988, p. 25).

Dentre as estratégias utilizadas para o branqueamento estão as repressões do fluxo demográfico negro e as políticas de imigração europeia. A Constituição de 1891 proibiu a imigração africana e asiática para o país e os governos federal e estaduais da Primeira República (1891-1930) estabeleceram medidas de financiamento público para atrair e facilitar a fixação europeia. Segundo Andrews (1998), 2,5 milhões de europeus migraram para o Brasil entre 1890 e 1914, sendo 987 mil com passagens de navio pagas por subsídios do Estado (Procópio, 2017, p. 38).

Objetivamente, o fato de deixar os negros alijados dos processos de trabalho na conformação da iminente classe trabalhadora do país é uma das causas de ainda hoje termos um lastro de desigualdade sociorracial e uma das expressões do êxito do mito da democracia racial no país, na medida em que se naturalizam questões sociais e políticas e se dificulta a exposição das expressões do racismo e seu enfrentamento. No âmbito das questões subjetivas, ratifica Lélia Gonzalez:

[...] a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros, [...] reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura (2011, p.15).

Sobre os cientistas brasileiros envolvidos nas elaborações da ideologia do branqueamento e na elaboração de uma nação brasileira que pudesse ser desenvolvida, haja vista sua formação étnico-racial, Munanga esclarece:

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o país tornou-se preocupantes para vários intelectuais desde a primeira República: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de “raças” e mesclas de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadão, numa só nação e num só povo (2008, pp. 48-49).

Para Moura (1988, pp. 20-30), todas estas elaborações psicologizam o problema do negro, pois omitiam os conflitos de resistência e subestimavam a importância destas lutas, exatamente para descartar a humanidade negra. No contexto de revisão do passado escravagista e das relações sociorraciais no Brasil, que ocorre a partir das pesquisas patrocinadas pela UNESCO após a Segunda Guerra Mundial, é que vão se revelar o mito da democracia racial que escondia uma realidade social altamente conflitante e o fato de ser o brasileiro altamente preconceituoso e discriminatório. Os conceitos de acomodação, assimilação e aculturação que explicavam as relações “harmônicas” entre “raças” no Brasil são contestados, mostrando que o a ideologia da democracia racial funcionava como barreira da ascensão da população negra nas dimensões sociais, culturais e econômicas.

Munanga (2017) reconhece a complexidade do fenômeno do racismo no Brasil tanto para conceituá-lo quanto para enfrentá-lo. Para ele, ainda hoje é preciso perguntar de forma simples sobre os conceitos relacionados e investigar suas expressões, pois uma das vozes do mito da democracia racial no Brasil é afirmar que se trata de desigualdades de classe. Expondo sobre isto, afirma: “sempre considerei o racismo brasileiro um ‘crime perfeito’, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo” (2017, p. 40). Isildinha Nogueira denomina o caso do Brasil como “apartheid psíquico”, já que não é o nosso sistema político que nos separa socialmente, inclusive sendo crime o racismo no Brasil. (2017, p. 122).

As questões que envolvem a identidade/consciência racial no Brasil, expressas na autodeclaração de cor/raça, também estão assentes nos processos político e ideológico desenvolvidos no Brasil, tendo o branqueamento da raça (miscigenação) como estratégia de genocídio, bem exposto por Abdias Nascimento: “O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O ‘problema’ seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente” (2016, p. 84). O autor exemplifica tais “teorias” com nas palavras de seus defensores:

Conforme a receita de Arthur de Gobineau (1816-1882), influente diplomata e escritor francês, “fortalecer-se com a ajuda dos valores mais altos das ‘raças europeias’”; (...) Até mesmo Joaquim Nabuco, o enérgico defensor do escravo: (...) “Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente em nosso país o coeficiente da massa ariana pura: mas também, cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue”. Teorias científicas forneceram suporte vital ao racismo arianista que se propunha erradicar o negro. Nas palavras do escritor Sílvio Romero (1851-1914): “A minha tese, pois, é que a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir, ao branco” (Nascimento, 2016, p. 85).

Com fundamento em Abdias, chamamos a atenção de dois aspectos. Um deles é que “o termo ‘raças’ não aparece, mas é o arame farpado onde o negro sangra sua humanidade” (Nascimento, 2016, p. 92), pois, apesar da liquidação da raça negra no Brasil não ter se efetivado por estas vias (ainda somos o país mais negro fora da África e com maior população negra na América Latina colonizada), há um genocídio da juventude¹⁶ em andamento, além de outras graves consequências sociais objetivas e subjetivas na vida da população negra deste país.

¹⁶ Atualmente, uma das principais demandas do Movimento Negro é a denúncia no que se refere ao genocídio da juventude negra. Wacquant (2007) trouxe reflexões sobre a criminalização da pobreza ou ditadura sobre os pobres, que atuaria como um mecanismo de manutenção de privilégios próprios das sociedades capitalistas, caracterizando o que ele denominou de “Estado punitivo”. Neste sentido, o modelo neoliberal de segurança pública e sistema penal objetiva “regular, senão perpetuar, a pobreza e armazenar os dejetos humanos do mercado” (Wacquant, 2007, p. 126-127). Assim, o sistema punitivo estatal volta-se para aqueles que compõem o subproletariado negro das grandes cidades, as frações desqualificadas da classe operária, aos que recusam o trabalho mal remunerado e se voltam para a economia informal da rua, cujo carro-chefe é o tráfico de drogas (Wacquant, 1999, s. p.) (Goiz, 2016, p. 112).

Outro aspecto é de como estes ideais do branqueamento estão fundidos à população afro-brasileira, se refletindo na autodeclaração. Para Sueli Carneiro, com a miscigenação e o instrumento do embranquecimento da população, criou-se “uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o ‘branco da terra’, oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco” (2011, p. 67).

Atualmente a mestiçagem exprimi-se principalmente na categoria “pardo”, construída na história racial do Brasil e ainda fundamental para entendermos o “racismo à brasileira”, demarcado na cor/fenótipo. Sua existência em maior número na população brasileira acirra debates sobre o mito da democracia racial, privilégios e acesso a direitos sociais, visto que quanto mais a pessoa se aproxima das características fenotípicas negra (como a cor da pele com mais melanina e cabelo mais crespo) mais susceptível à discriminação.

Neste contexto, pesquisas que contribuam para pensar as dimensões do racismo na vida da população negra brasileira ainda têm sido fundamentais e os censos étnico-raciais são instrumentos importantes para sistematizar informações sobre a dimensão das desigualdades e explicitar questões amplas e complexas sobre cor/raça. Esta tese averigua que “cor” no Brasil tem sido usada como metáfora de raça, conforme analisaremos face aos resultados desta investigação com as jovens negras na educação profissional.

A identidade étnico-racial no Brasil

O Brasil realizou o seu primeiro censo no ano de 1872, ainda no processo escravocrata, quando classificava as pessoas pela condição de serem livres ou escravizadas e por categorias de cor, de acordo com os estudos de Piza e Rosemberg (2003), sendo estas: preto e pardo (ambas reservadas aos escravos), branco e caboclo (esta reservada aos indígenas, ou seja, por critério de origem). As análises de Ferreira (2012) mapeiam as alterações dos diversos censos brasileiros e demonstram que as variadas categorias de cor e os critérios (fenótipo ou de origem) vão sofrendo algumas modificações, conforme dados organizados na tabela abaixo.

Quadro 1 – Censos no Brasil

<i>Ano do Censo</i>	<i>Categorias de cor</i>	<i>Critério</i>
1872	Preto, pardo, branco, caboclo	Fenótipo e origem: Preto e pardo serviam aos escravos; Havia classificação pelo critério da liberdade
1890	Preto, branco, caboclo, mestiço	Fenótipo e origem: A categoria mestiço substituiu o pardo
1900	Não coletou a cor da população	

1920	Não coletou a cor da população e critica o critério fenótipo alegando ser incerta a classificação por cor	
1940	Branco, preto, pardo e amarelo	Fenótipo, origem: A categoria amarelo se refere aos imigrantes asiáticos
1950	Branco, preto, pardo e amarelo	Fenótipo, origem: A categoria pardo deveria abranger os índios, mulatos, caboclos, cafuzos e outros
1960	Branco, preto, pardo e amarelo	Fenótipo, origem: Mesmo padrão de 1950
1970	Não coletou a cor da população e não justificou	
1980	Branco, preto, pardo e amarelo	Fenótipo, origem: Mesmo padrão de 1950
1991	Branco, preto, pardo, amarelo, indígena	Fenótipo, origem: Inseriu a categoria indígena; Passou a perguntar: “Qual a cor ou raça?”; Padrão utilizado até os dias atuais pelo IBGE.

Fonte: Organizado pela autora a partir das informações de Ferreira (2012).

As informações acima demonstram que o Brasil perseguiu uma classificação baseada nos critérios fenotípicos, mas de forma mista, pois também procurou identificar origem (caso dos imigrantes orientais) e etnia (exemplo indígena). As categorias pardo, mestiço e caboclo denotam uma mesclagem dos segmentos branco e negro, condicionados às interpretações da aparência, cor e fenótipo. O processo histórico de alterações das referências de cor/raça exposto no quadro evidencia as disputas em torno do uso destas categorias, que ainda não se findaram no último censo (2010) e nas atuais discussões sobre autodeclaração e políticas de ações afirmativas.

Essa exposição acerca dos censos demonstra quanto a cor tem importância como marcador social no Brasil. Guimarães (2008) pontua que no ano de 1976, quando o IBGE formulou uma pergunta sem opções de escolha sobre cor no Brasil, identificaram 136 opções de cor nas respostas, que, quando relacionadas, referem-se a grupos, pois as respostas eram ambíguas, como “morena”, que correspondia a 32% das respostas. Guimarães ressalta que “a manutenção da questão sobre cor nos censos brasileiros foi, em grande parte, uma vitória da pressão política feita por pesquisadores e ativistas negros junto ao Congresso brasileiro e ao IBGE. Uma vitória contra a posição encabeçada por Gilberto Freyre de que o brasileiro já se constituía em metarraça, de cor morena” (2008, pp. 39-41). O movimento negro no Brasil forjou desde então a construção e defesa política da categoria negra, como soma das autodeclarações de pardo e preto, em conformidade com a classificação oficial do IBGE. Tornar-se negro, portanto, tem no Brasil conotação política.

Este posicionamento político, no entanto, tem sido mais flexibilizado e possível aos denominados “pardos”, ou seja, mestiços que têm relação com o projeto de embranquecimento e possuem flexibilidade de se classificar. Dito de outra forma, queremos refletir que os pretos (categoria de pessoas com

melanina mais acentuada e traços negroides mais evidentes) no Brasil podem e devem se autodeclarar pretos e/ou negros, valorizando sua consciência racial reconstruída, mas, como o racismo no Brasil é por fenótipo, são os mestiços que ainda podem fazer opções, conscientes ou não, da sua cor/raça.

Concordando com Lia Schucman:

(...) é importante dizer que esta possibilidade de se classificar de modos distintos em diferentes situações e relações não é permitida a todos os sujeitos em nossa sociedade, uma vez que nosso racismo é de marca, é fenotípico. Assim, no corpo estão inscritos significados racializantes: ele está imerso em um campo de significados construídos por uma ideologia racista. Portanto, ao ser percebido socialmente, esse corpo emerge do campo ideológico marcado, investido e fabricado por significados inscritos na sua própria corporeidade. Trata-se de uma heterogeneidade que corresponde a uma escala de valores raciais, segundo a qual alguns sinais/marcas físicas balizam uma hierarquia que vai do branco ao preto, cujo status/valor é distribuído de maneira desigual entre os sujeitos (2018, pp. 86-87).

Face à problemática da mestiçagem no Brasil, entendemos a construção da díade de análise “negro x branco” e o extenso trabalho de valorização da negritude realizado pelas organizações do movimento negro¹⁷ em resposta à ideologia do embranquecimento e da mestiçagem, pois, conforme argumentos enumerados pela mesma autora:

1) classificar-se como mestiço sempre foi uma forma de embranquecer o negro e fugir da negritude; 2) a mestiçagem como mistura entre grupos não é de fato o que está em jogo, pois sabemos que todos os grupos humanos se misturam. A prova disto é que o mestiço fenotipicamente branco não é uma questão para o Brasil. Desta forma, pode-se concluir que o mestiço que chamam de “mulato”, “moreno” ou “queimado” é sempre aquele que tem traços fenotípicos que caracterizam aqueles que são nomeados como população negra; 3) dividir a população negra pela pigmentação da pele favorece a desunião deste grupo no combate ao racismo. Ou seja, para combater a ideologia da mestiçagem como instrumento de branqueamento da população, as organizações negras optam pela classificação bipolar de brancos e negros (Schucman, 2018, p. 80).

No decorrer dos diversos censos realizados no Brasil há uma variação no quantitativo das categorias da autodeclaração étnico-racial da população. Este fato pode estar relacionado com os contextos diferenciados da influência da pergunta sobre a autoclassificação (tese de Telles) e com a valorização da negritude, que promove a possibilidade de maior conscientização - tese de Osório e

¹⁷ O movimento negro se define como o conjunto de entidades e grupos com objetivo de combater o racismo, têm, para D’Adesky, três correntes, a saber: cultural (grupos artísticos, blocos e grupos carnavalescos), religiosa (terreiro como espaço de resistência por excelência) e política (ações de contra-ideologia via consciência de uma memória coletiva e identificação particular). Denuncia a opressão negra na perspectiva gramsciana de unidade e consciência dos oprimidos com vista ao tratamento de igualdade para a cultura de origem africana dentro de um contexto multicultural. Esta seria uma posição antirracista diferencialista (ou comunitarista), pois considera necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica que homogeneiza e desenraíza o indivíduo negro, ao mesmo tempo que espelha uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo (D’Adesky, 2001, p. 161).

Petrucelli (Ferreira, 2012, pp. 10-11). Concordamos que entre os fatores que contribuem para a afirmação da negritude nos censos, destacam-se alguns acontecimentos marcantes, dentre eles:

A participação do Brasil na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (CMR), em Durban; o fato de o Estado brasileiro ter passado a introduzir “a noção de ‘ação afirmativa’ como um dos princípios organizadores de algumas de suas políticas sociais; as pessoas estariam perdendo o medo de assumir a sua identidade negra, deixando de ter vergonha de se dizerem negras, recusando o branqueamento como forma de legitimarem-se; o novo papel social alcançado pelo negro na mídia, na política, no Supremo Tribunal Federal e em telenovelas (Soares, 2008).

Apesar das conquistas mencionadas acima, somadas ao amplo debate em torno da identificação racial, de haver no Brasil recolha de dados através dos censos e pesquisas com indicadores étnico-raciais, o reconhecimento do Estado brasileiro como racializado e racista, do racismo ser crime e haver uma gama de legislações e instituições fruto de conquistas do movimento negro brasileiro, os indicadores da condição social, econômica e cultural das negras e negros no país são alarmantes. O Atlas da Violência 2019 escancara os piores indicadores dos últimos anos, entre os quais selecionamos algumas informações:

- A morte prematura de jovens (15 a 29 anos) por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980 (p. 22);
- Em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil (p. 22);
- Houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007 (p. 32).
- Sobre a desigualdade racial a partir da comparação entre mulheres negras e não negras vítimas de homicídio: Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 1,6% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo (p. 35).
- A desigualdade racial pode ser vista também quando verificamos a proporção de mulheres negras entre as vítimas da violência letal: 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017. O crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas (p. 36).

Diante da realidade exposta acima, destacamos duas questões. Uma delas diz respeito a uma premente análise do que nos dizem estes dados. Enquanto os jovens negros brasileiros estão morrendo na violência urbana, muito associada à equivocada política de “guerra às drogas”, que não sistematiza os reais problemas do tráfico e corrupções correlatas, as jovens negras estão herdando a violência doméstica consequente no aumento do feminicídio entre as mulheres negras. O racismo associado ao sexismo continua operando os corpos negros, coisificando-os e naturalizando suas mortes.

A outra questão é que, em face destes indicadores sociais, constantemente são postas em questionamento as estratégias do movimento negro brasileiro até então e a necessidade de ações de

maior radicalidade. Nas reflexões de D'Adesky (2001, pp. 165-176) encontramos algumas análises destes posicionamentos que nos ajudam a refletir as contradições e resistências nas relações sociorraciais no Brasil. O autor explica que o contexto histórico vai das políticas assimilacionistas às tentativas de negociação com o Estado, que só se dão a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso e com os incentivos do modelo de políticas de ações afirmativas de referência estadunidense. Neste bojo, havia antagonismos internos no movimento, pois na década de 1990 há os que investiam na integração (moderados) e os que propunham a subversão (radicais).

Dentre os fatores econômicos e políticos estão:

- As dificuldades de consolidar uma classe média sólida de intelectuais, professores e profissionais liberais, além da pouca participação nos partidos políticos;

- A fraqueza para a mobilização das massas devido à ausência de líderes amplamente reconhecidos, face à restrição aos meios de comunicação;

- Alienação cultural, pois “a educação é um dos instrumentos a favorecer o preconceito e que por meio dela a cultura mantém a perpetuação das relações de dominação, nascidas no tempo da colonização e da escravidão (...). É preciso reconhecer que a promoção do acesso à educação, mesmo limitado, tem consequências positivas, pois ela é fator de queda do analfabetismo e meio de ascensão social para as classes pobres” (ibid., p. 172);

- Ideal de branqueamento que, conforme já exposto, foi produto de um racismo que preconizou a mistura interracial, denegação de identidade do grupo e de uma humanidade comum: “As expressões ‘limpeza de sangue’, ‘barriga limpa’, ‘cabelo bom’, ‘cor no ponto’ ilustram, entre os negros, o desejo mixófilo que elege o tipo mestiço como o intermediário para se chegar ao ideal supremo que é tornar-se branco, isto os submete a efeitos destrutivos, pois a alienação se caracteriza pela exigência de despertamento, com um discurso cuja retórica coercitiva explora desejos de semelhança e de homogeneidade em relação ao tipo ideal (ibid., p. 174).

Somado a todas estes determinantes estão a inexistência de um sistema institucional de segregação racial no Brasil e o peso do mito da democracia racial como duas questões que contribuem muito para disseminar a ideia de cordialidade, bem como a rejeição do racismo explícito. Ajudam a sustentar a falsa ideia de democracia racial e uma real luta por direitos ao dificultar a mobilização da opinião pública para a luta contra o racismo.

Face ao exposto, consideramos que é no movimento dialético de concessão e conquista da disputa política por direitos sociais para a população negra que estão as principais contradições e resistências das relações raciais no Brasil. O racismo estrutura a sociedade brasileira de tal forma que os elementos de análise estão enraizados na formação social e imaginário populacional, sendo difíceis de transpor e transformar desde as questões objetivas às subjetivas, como por exemplo a valorização das identidades raciais da maioria negra que sobrevive e faz este país.

1.4. Mulher afrodescendente/negra: identidades e intersecções

Conforme vimos, identidades racializadas reportam ao passado escravocrata e colonial. Têm suas consequências sociais ainda na contemporaneidade e em diversas formações sociais, a exemplo dos contextos expostos de Portugal e Brasil. As identidades sociais que constituem a mulher negra fazem parte deste escopo, pois são construções sociais e históricas. São geradas pelas intersecções basilares de raça/etnia, gênero e classe, nação, ainda que tantas outras categorias, como idade, sexualidade, religião e deficiência psicomotora se façam necessárias para analisar a articulação dos sistemas de opressões.

Não há um único paradigma de mulher nem mesmo de mulher negra, pois as identidades são desenvolvidas permanentemente por representações e pelo uso das diferenças, demarcadas socialmente nos diferentes contextos e formações sociais. A identidade é uma construção processual, dinâmica, inacabada, em constante deslocamento. De acordo com as análises de Stuart Hall, face às intensas transformações da sociedade moderna, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (1997, p. 13).

A identidade da mulher negra foi construída pela dupla alteridade, perpassando as construções de gênero e raça, sendo esta última fornecida pela branquitude e posta historicamente como padrão pelo eurocentrismo. Franz Fanon (2008), ao avaliar o fenômeno do racismo, conclui que a opressão do negro se manifesta no fato do seu autoreconhecimento requerer uma colocação sob o ponto de vista do outro (que é o branco), alienando sua própria identidade e, conseqüentemente, sua humanidade. A luta está, portanto, na dialética do eu e do outro, conforme analisa Grada Kilomba, à luz da linguagem do trauma posta por Fanon:

Nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito *branco* não quer se parecer. Toni Morrison (1992) usa a expressão “dessemelhança”, para descrever a “branquitude” como uma identidade dependente, que existe através da exploração do ‘Outro’, uma identidade relacional construída por *brancos (as)*, definindo eles (as) mesmos (as) como racialmente diferentes dos ‘Outros’. Isto é, a Negritude serve como forma primária de alteridade, pela qual a branquitude é construída. O ‘Outro’ não é outro *per se*; ele/ela torna-se tal através de um processo de absoluta negação. Nesse sentido, Frantz Fanon escreve: ‘O que é frequentemente chamado de alma Negra é uma construção do homem *branco*’ (1968, p. 110- *tradução minha*). Essa sentença nos relembra que não é com o sujeito Negro que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a Negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas sim o imaginário *branco* (2019, p. 36).

Ser mulher negra é ter especificidades, particularidades e demandas construídas social e historicamente diferentes da mulher não negra. “Se para Simone de Beauvoir a mulher é o outro por não ter reciprocidade do olhar do homem, para Grada Kilomba, a mulher negra é ‘o outro do outro’, posição que a coloca num local de mais difícil reciprocidade” (Ribeiro, 2017, p. 38). As condições de feminilização e racialização da mulher negra são promovidas pelo duplo processo de identificação cultural e desvalorização social, pois, se não são nem brancas nem homens, logo, são a antítese da branquitude e da masculinidade. Sendo a identidade de mulher negra forjada no bojo das relações sociais

racistas, sexistas e desiguais, coadunamos com os estudos de Magali Almeida: “a necessidade de articular racismo às questões mais amplas das mulheres tem uma fundamentação histórica, pois a variável racial produziu gêneros subalternizados” (2001, p. 61).

Lélia Gonzalez (1981) chama atenção ao fato de identidades também serem forjadas em determinados contextos históricos, pois “na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como seu lugar na força de trabalho” (ibid., p. 42). Ao que Ana Paula Procópio traduz:

As novas identidades produzidas a partir da ideia de raça foram associadas com a natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, raça e divisão do trabalho estruturalmente associadas passaram a reforçar-se mútua e dinamicamente, ao mesmo tempo em que também se articularam com a opressão ao gênero feminino. E ainda que raça, divisão do trabalho e gênero não dependam entre si para existir ou transformar-se, mesmo assim impôs-se em nível global uma sistemática divisão racial e de gênero do trabalho que persiste e se reatualiza no mundo contemporâneo (2017, pp. 28-29).

É neste sentido que Lélia Gonzalez (1982) afirma que os efeitos do racismo são mais contundentes do que o machismo e exemplifica face à dificuldade histórica dos movimentos sociais das mulheres brancas perceberem as desigualdades e opressões entre elas e as mulheres negras. A pauta do trabalho nas reivindicações das mulheres negras é a questão mais explícita destas diferenças de necessidades, pois enquanto a mulher branca reivindicava o voto (o sufrágio – na primeira onda do feminismo), o espaço público e a empregabilidade, as mulheres negras tinham demandas mais urgentes, pois já tinham uma história de exploração do seu trabalho, de conciliação deste com o trabalho doméstico e a maternidade, além da desmistificação de mulher frágil que devia se limitar à vida privada.

O discurso “E não sou uma mulher?” de Sojourner Truth¹⁸ ilustra bem estas questões e é pioneiro na construção do que Sueli Carneiro (2003) denomina de “enegrecer o feminismo”, evidenciando a condição da mulher negra e a importância do feminismo negro:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a

¹⁸ Sojourner Truth nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1787, foi tornada livre em 1797, em função da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio). Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora (Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 09/03/2019).

colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1851).

Nesta exposição fica evidente que o racismo tanto promove diferenças na vivência de gênero/sexo¹⁹, quanto consequentes divergências nos posicionamentos teórico-políticos dos feminismos. Ao questionar “E não sou uma mulher?”, Truth introduz uma discussão central do feminismo negro que permeia ainda hoje as articulações entre ser considerada uma mulher (por gênero) mas estar a margem das características construídas às mulheres brancas (por raça), como fragilidade e maternidade.

De acordo com bell hooks (2019, p. 17), o feminismo é “um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” e, desde seu início, estava claro para as mulheres negras que jamais alcançariam igualdade dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca, pois são as intersecções de raça, gênero e classe que colocam as mulheres negras na base da pirâmide social e econômica. Nesta compreensão, o pensamento de feministas negras como Lélia Gonzalez (1983), Angela Davis (1981), bell hooks (1981), já antecipavam o conceito de interseccionalidade cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, ainda que sem nomear conceitualmente, na medida em que percebem que as formas de opressões de raça, classe e gênero não funcionam isoladas e sim entrecruzadas, promovendo impactos simultâneos às mulheres negras. A interseccionalidade é conceituada por Crenshaw a partir das experiências e necessidade das mulheres negras (e outras mulheres não brancas) em identificar os elementos e mecanismos que incidiam sobre suas condições de vida e *status* produzindo e perpetuando as situações de exclusão e desigualdades que têm vivenciado na sociedade (2002, p. 177).

Patrícia Collins (2019, p. 368) aponta que os paradigmas interseccionais são úteis tanto para explicar as experiências das mulheres negras quanto de outros grupos, além disso, lançam luz sobre o modo como a dominação é organizada em diferentes contextos e relações sociais. Contribuindo para

¹⁹ Entendemos que há um vínculo orgânico entre gênero (associado ao surgimento da cultura) e sexo (pertencente originariamente à esfera ontológica orgânica), ainda que um não possa ser reduzido a outro (Saffioti, 2004, p. 135). Numa perspectiva histórica, o gênero é uma “atribuição dada pelas estruturas da sociedade, com os papéis sociais diferenciados por sexo, em que é construído sobre a “fêmea” (atributo natural), e a “mulher” (construção social), o mesmo ocorrendo em relação ao homem” (Bezerra e Veloso, 2015, p. 14). Em que pesem as críticas ao conceito de gênero que argumentam principalmente sobre a generalização, esvaziamento crítico e pretensa neutralidade do termo (Saffioti, 2004; Cisne, 2014; Cisne & Santos, 2018), consideramos que o conceito é útil para as análises que tecemos sobre as relações entre homens e mulheres, não obstante as discussões acerca dos processos históricos de construção social do sexo. Além disso, o fato de associarmos à sua análise outros conceitos e categorias, nomeadamente raça e classe, contribuem na exposição de contradições próprias das relações sociais modernas.

pensarmos as diferenças em comum nas condições das mulheres negras em um contexto transnacional, exemplifica:

Por um lado, as interseções de raça e gênero que enquadram a categoria “mulheres negras” geram um conjunto compartilhado de desafios para todas as afrodescendentes, ainda que estejamos diferentemente situadas em outras hierarquias sociais. Por exemplo, nem todas as mulheres negras são pobres, mas as mulheres negras como coletividade continuam desproporcionalmente pobres em relação a outros grupos. Por outro lado, as diferenças entre nós, mulheres negras, que refletem nossas histórias diversas, sugerem que as experiências com a pobreza são muito mais complexas do que se imagina atualmente (ibid., p. 385).

A comparação de Collins da situação das mulheres negras em diferentes contextos mundiais é interessante para esta investigação, que aborda contextos de um país periférico na economia mundial (Brasil) e outro país em contexto europeu (Portugal), trazendo à tona a realidade de jovens africanas migrantes ou jovens negras portuguesas nesta realidade em que nação, atrelada às categorias de raça, gênero e classe muito nos dizem sobre as opressões na dinamicidade das relações sociais.

Para Lélia Gonzalez, a condição da mulher negra perpassa as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual, pois “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. [...] E essa articulação produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (1984, p. 02). O processo de escravidão, para ela, construiu este “lugar da mulher negra”²⁰ que, ainda nos dias de hoje, apresenta significados na consciência coletiva, como exemplo, na empregabilidade da mulher negra, que já vem sendo denunciada há décadas: “Quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração (refúgios) nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de ‘servente’ (que se atente para as significações que tal significante nos remete)” (Gonzalez, 1981, p. 45).

Angela Davis (2016), ao concentrar-se em avaliar as estruturas do racismo dentro do capitalismo, também alude às questões relacionadas ao trabalho na vida das mulheres negras, reconhecendo o privilégio racial ligado ao privilégio de classe. A filósofa alertava que a negação da classe como categoria analítica não interessa à população negra, pois serve apenas para aprisionar a crítica ao racismo e ao sexismo a preceitos moralistas, incapazes de questionar o sistema de opressão em sua totalidade. À guisa de exemplo, os dados de desemprego na América Latina demonstram que, em média, as taxas de desemprego envolvendo afrodescendentes são o dobro daquela envolvendo os não afrodescendentes: 13% contra 6%. O levantamento também aponta a diferença de salário indicando que os afrodescendentes ganham cerca de 40% menos que seus colegas brancos. Entre as mulheres, o problema

²⁰ “Lugar de negro” é muito utilizado por Lélia em seus textos e tem a ver com o espaço social e as áreas de trabalho e de moradia inferiorizadas destinadas à população negra desde os tempos da escravidão. Lélia foi uma “mulher negra fora do lugar”, no sentido de romper com esse lugar e lutar para que outras mulheres negras fizessem o mesmo. (Ratts & Rios, 2010, p. 145).

é pior: 46% menos que suas colegas brancas e 32% menos que colegas afrodescendentes do sexo masculino (Banco Mundial, 2018).

A ideia de mulher negra como “mãe preta”, “ama de leite”, servente, empregada doméstica está ainda no imaginário constituído, se atualizando na exploração do trabalho ou posicionando mulheres negras à margem. Lélia Gonzalez também refuta as ideias romantizadas que ainda sustentam a mulher negra como a mãe preta, função que se origina da atuação da mulher negra como mucama na escravidão, e analisa que também ela exerceu uma resistência, que embora passiva, consciente ou inconsciente, contribuiu para educação dos valores africanos no Brasil durante a educação e cuidados das mulheres para com as crianças brancas. Ela afirma que a mãe preta contribuiu na resistência cultural e “africanizou o português” falado no Brasil, que ela denominou de “pretuguês”.

Dentre tantos outros desafios, há questões que hostilizam a movimentação das mulheres negras no mundo acadêmico. Conforme análises de bell hooks, que trata da invisibilidade e conseqüente recuo de mulheres ao trabalho intelectual: “Essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação” (1995, p. 467). A autora vai dizer também que a forma de escrever e de se expor em públicos majoritariamente masculinos são motivos de insegurança às mulheres, aliadas pelas questões da maternidade e dos papéis no trabalho doméstico. Ela expõe o sentimento de culpa das mulheres em se dedicar a ler e escrever como se tivessem roubado o tempo da casa e das crianças.

As relações afetivo-familiares, também elucidadas por bell hooks, é outra importante dimensão da vida das mulheres negras que precisamos considerar. Sua análise “nos faz reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar”, sendo também produto do processo de escravidão que até hoje impacta das relações afetivas, pois a “prática de se reprimir os sentimentos como estratégia de sobrevivência continuou a ser um aspecto da vida dos negros, mesmo depois da escravidão”:

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossas ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor. [...] O fato de terem testemunhado o abuso diário de seus companheiros – o trabalho pesado, as punições cruéis, a fome – fez com que se mostrassem solidários entre eles somente em situações de extrema necessidade.

Este e tantos outros exemplos presentes nas análises das feministas negras têm demonstrado que mulheres negras estão na articulação perversa de sistemas de opressões, mas são também resistência e movimentam as estruturas da sociedade quando se movimentam. Nas palavras de Angela Davis:

As mulheres negras estão entre os grupos mais ignorados, mais subjugados e também os mais atacados deste planeta. As mulheres negras estão entre os grupos mais sem liberdade do mundo. Mas, ao mesmo

tempo, as mulheres negras têm uma trajetória histórica que atravessa fronteiras geográficas e nacionais de sempre manter a esperança da liberdade viva. As mulheres negras representam o que é não ter liberdade sendo, ao mesmo tempo, as mais consistentes na tradição, que não foi rompida, da luta pela liberdade, desde os tempos da colonização e escravidão até o presente.²¹

Diante destas análises interseccionais, o feminismo negro não só torna-se fundamental como se fortalece para visibilizar as especificidades das opressões às mulheres negras face às intersecções de raça, gênero e classe. Tecendo uma avaliação histórica do movimento feminista, bell hooks relata:

O patriarcado convencional reforçou a ideia de que as preocupações das mulheres de grupos com privilégio de classe eram as únicas dignas de atenção. A reforma feminista teve como objetivo obter igualdade social para mulheres dentro da estrutura existente. Mulheres privilegiadas queriam igualdade em relação aos homens de sua classe. Apesar do sexismo dentro de sua classe, elas não teriam desejado obter o que tinham os homens da classe trabalhadora. Os esforços feministas para garantir às mulheres igualdade social em relação aos homens de sua classe nitidamente coincidiam com os receios patriarcais de supremacia branca e capitalista de que os poderes brancos pudessem diminuir, se pessoas não brancas obtivessem o mesmo acesso ao poder econômico e ao privilégio. Apoiando o que efetivamente se tornou o poder branco, o feminismo reformista possibilitou que o patriarcado de supremacia branca convencional reforçasse seu poder, enquanto simultaneamente minava as políticas radicais do feminismo (2019, pp. 69-70).

As veementes críticas ao feminismo liberal e branco se dão exatamente por não contemplar as pautas das mulheres negras, ao que Lélia Gonzalez declara serem racistas por omissão, cujas raízes se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade (2011, p.13).

Patrícia Hill Collins assim define o feminismo negro:

O pensamento feminista negro consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras. Diversas premissas fundamentam essa definição em construção. Primeiro, a definição sugere que é impossível separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas de suas produtoras (Berger & Luckmann, 1996; Mannheim, 1954). Dessa forma, enquanto o pensamento feminista negro pode ser registrado por outras pessoas, ele é produzido por mulheres negras. Em segundo lugar, a definição assume que mulheres negras defendem um ponto de vista ou uma perspectiva singular sobre suas experiências e que existirão certos elementos nestas perspectivas que serão compartilhados pelas mulheres negras como grupo. Em terceiro lugar, embora o fato de se viver a vida como mulher negra possa produzir certas visões compartilhadas, a variedade de classe, região, idade e orientação sexual que moldam as vidas individuais de mulheres negras tem resultado em diferentes expressões desses temas comuns. Portanto, temas universais que são incluídos nos pontos de vista de mulheres negras podem ser experimentados e expressos de forma distinta por grupos diferentes de mulheres afro-americanas. Por último, a definição pressupõe que, embora o ponto de vista de mulheres negras exista, seus contornos podem ainda não se dar de forma clara para as próprias mulheres negras. Logo, um papel para mulheres negras intelectuais é o de produção de fatos e de teorias sobre a experiência de mulheres negras que vão elucidar o ponto de vista de mulheres negras para mulheres negras (Collins, 2016, pp. 101-102).

²¹ Palestra em Salvador – Bahia, 25 de julho de 2017.

Para a autora, a autodefinição e a autoavaliação são primordiais para a sobrevivência da mulher negra, para lidar com as opressões simultâneas que vivenciam. E daí resulta a importância do feminismo negro, que tem como tarefa elucidar o ponto de vista das mulheres negras, guardadas todas as particularidades em cada contexto, tendo como premissa a não generalização, nem mesmo sobre o ponto de vista das mulheres negras.

Esta investigação, que ocorre em Portugal e Brasil, faz uso dos estudos feministas negros de diversas posições no mundo, mas atenta-se a identificar demandas e desafios de jovens mulheres afrodescendentes/negras na contemporaneidade. Conforme nos chama atenção bell hooks (2019), nenhuma mulher nasce compreendendo as pautas do feminismo e do antirracismo, pelo contrário, aprendemos a ordem vigente machista, sexista, racista e, por isto, precisamos ouvir as juventudes, pois elas tanto têm como referência o que foi elaborado pelas mulheres negras quanto reelaboram suas experiências vividas, avançam, ressignificam.

Ser uma jovem afrodescendente/negra é ser herdeira da questão étnico-racial e vivenciar desigualdades estruturais na atualidade, articuladas ao racismo e sexismo. Mas é também recriar formas de resistência, referências, representações, participação cultural e social. Como sujeitos sociais, as jovens afrodescendentes/negras vão se constituir com os recursos e representações que dispõem. É preciso percebê-las como estes sujeitos reais de forma interseccional a partir da contribuição acumulada e produzida por mulheres negras que construíram bases epistêmicas para tal. Conforme afirmam hoje as jovens negras “*nossos passos vêm de longe (...)*. Um diálogo intergeracional é a busca de fonte de água limpa para se banhar, se alimentar, para aprender a fazer, para se proteger e afinar a percepção e o olhar sobre o que somos e o que queremos” (*grifo nosso*. ODARA. Mulheres Negras Transversais do Tempo: Negras Jovens Contra o Racismo, a Violência e Pelo Bem Viver, 2017, p. 15).

CAPÍTULO II - Educação, juventudes e escolas profissionais em Portugal e Brasil

*“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”
(bell hooks)*

2.1 Educação: contradições e desigualdades

“A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (Saviani, 1984, p. 1), por conseguinte, está completamente associada à formação social e histórica dos seres sociais desde seus primórdios aos contextos atuais. Assim, não poderia estar alheia aos sistemas de opressões e às desigualdades resultantes das intersecções de classe, raça e sexo/gênero nas estruturas e relações sociais. Isto posto, consideramos importante destacar sua natureza, constituída por complexa dimensão da vida social, antes de entender suas representações, contradições e desigualdades no campo do saber e da política social.

A educação está relacionada à constituição do ser social e à própria natureza humana e sua capacidade de desenvolver faculdades físicas, intelectuais e morais. Possui dimensão ontológica em sua relação com o trabalho²², mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo, constrói a si mesmo (Tonet, 2005, pp. 45-46). O que diferencia o homem dos demais seres vivos é exatamente sua condição de produzir sua própria existência através da adaptação à natureza, transformando-a e criando sua cultura.

Para Saviani (1984), a educação é trabalho não material, essencial para a produção da existência humana, já que consiste em antecipar em ideias os objetivos da ação (capacidade teleológica). A especificidade do trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (ibid., p. 2). O objeto da educação, como campo do saber, é a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (ibidem). A escola, por sua vez, é uma das instituições do aparelho da política de educação cuja função foi modificada com o advento da revolução industrial de uma perspectiva de socialização para uma função econômico-produtiva (Ramos, 2017, p. 23).

Para Mészáros (2008), os processos educacionais e sociais mais abrangentes de produção e reprodução das relações sociais estão intimamente ligados e as instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de internalização. Ao retrucar a afirmação de Paracelso que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”, Mészáros questiona: “a grande questão é o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos?” (ibid., p. 47). Nesse bojo, indagamos ainda: Qual conhecimento é oferecido à aprendizagem dos diferentes grupos sociais? Como a política de educação reproduz desigualdades sociais racistas e sexistas?

²² A este respeito ver: Tonet, 2005; Saviani, 2012.

No âmbito da sociedade moderna, em que se declaram valores e supostos contratos de igualdade e liberdade entre os “cidadãos”, a educação foi sendo remoldada desde as primeiras fases da consolidação do capitalismo de forma a nivelar o que é ensinado, para quem e com que propósito. A sociedade capitalista, dividida em classes sociais, não está assentada apenas nas divisões por propriedade da produção econômica, pois, conforme abordamos no capítulo anterior, foi constituída pelas diferenças e hierarquias de raça/etnia, nação, sexo/gênero etc. Para Silvio Almeida, se as classes sociais são compostas por mulheres, pessoas negras, indígenas, gays, imigrantes, pessoas com deficiência, logo, há um nexo estrutural entre as relações de classe e a constiução social de grupos raciais e sociais que não pode ser ignorado:

O conflito social de classe não é o único conflito existente na sociedade capitalista. Há outros conflitos que ainda que se articulam com as relações de classe, não se originam delas e, tampouco *desapareceriam com ela*: são conflitos raciais, sexuais, religiosos, culturais e regionais que podem remontar a períodos anteriores ao capitalismo, *mas que nele tomam uma forma especificamente capitalista*. Portanto, entender a dinâmica dos conflitos raciais e sexuais é absolutamente essencial à compreensão do capitalismo, visto que a dominação de classe se realiza nas mais variadas formas de opressão racial e sexual. A relação entre Estado e sociedade não se resume à troca e produção de mercadorias, as relações de opressão e de exploração sexuais e raciais são importantes na definição do modo de intervenção do Estado e na organização dos aspectos gerais da sociedade (grifos do autor. Almeida, 2018, p. 75).

Face às imbricações estruturais dos sistemas de opressão na sociedade capitalista, produto de uma sociedade forjada pela escravidão atlântica e colonizações sob domínio de países europeus nos últimos séculos, as relações sociais se complexificam com expressões em todas as dimensões da vida social. A educação e as instituições de ensino também vão sofrer alterações diante da nova organização política e econômica do saber, das transformações na produção da vida material e na organização política com a formação dos Estados-nações modernos.

Os diferentes contextos da sociedade capitalista vão imprimir ao Estado diversas funções e características distintas, ora ampliando ora suprimindo suas intervenções. A emergência das políticas sociais se dá na conjuntura do capital monopolista, que se caracteriza pela concentração e centralização dos monopólios (grupos capitalistas controlando ramos industriais), mudança do papel dos bancos e do Estado, que passa a intervir politicamente na tentativa de estabelecer consensos nas tensões sociais de classes. Esta conjuntura sócio-histórica demarca, portanto, a constituição das políticas sociais como resposta à questão social, estratégias do sistema capitalista que vão se consolidar com diferentes modelos de proteção social em cada país.

A educação enquanto política social contribuirá ativamente com esses processos, conformando diferenças entre grupos sociais, alicerçada tanto na desigual divisão social e técnica do trabalho quanto nas representações subalternizadas por raça e gênero, atuando concomitantemente. No que tange as diferentes funções atribuídas à educação para atender à divisão social do trabalho, transcrevemos algumas proposições do pioneiro Comenius:

As escolas inferiores, a materna e a primária, exercitam a juventude de ambos os sexos; a escola de latim deve educar, sobretudo, de modo perfeito, os adolescentes que aspiram às coisas mais altas que os trabalhos manuais; e as Academias devem formar os doutores e futuros condutores dos outros, para que, nem às escolas, nem às administrações públicas, faltem dirigentes competentes (Comenius *In: Buffa, 2007, pp. 20-21*).

O pensamento de Comenius explicita a intencionalidade de um projeto de formação humana adequado a determinados grupos sociais, oferecendo aos sujeitos pertencentes a esses grupos a instrução necessária à função a ser desempenhada na sociedade. Sob esse aspecto, a educação assume caráter reprodutivista cuja finalidade, como a própria expressão pressupõe, é reproduzir o *status quo* vigente. Tal caráter explícito de subordinação de determinados grupos sociais diferencia os processos de educação promovendo desigualdades, com funcionalidade na sociedade capitalista racista e sexista. De acordo com Mészáros, para as relações sociais se perpetuarem, diversos processos são responsáveis pela produção e reprodução da estrutura de valores. Assim, especialmente nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada, “serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes (grifo do autor, 2008, p. 35).

Fica evidente a dimensão política da educação caracterizada pela intencionalidade, utilizada globalmente para legitimar, ordenar, normalizar, manter consenso das normas sociais de dominação vigentes. No entanto, tal processo não é unilateral, mas complexo e contraditório, pois a educação é também uma prática social, uma “atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (Frigotto, 2010, p. 33).

Nessa direção, Gramsci (1968) aponta que a educação é permeada por confrontos ideológicos, é instrumento de coerção ideológica que pode servir tanto para a reprodução da ideologia dominante quanto ao desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica. A disputa de hegemonia pelas classes subalternas é para ele tarefa que ocorre no âmbito da cultura, que significa uma totalidade e dimensão da vida social que se torna o palco dessas lutas. As transformações sociais, portanto, perpassam pela educação através de reformas intelectuais, políticas e culturais. Nesta ordem, a hegemonia é um processo que ocorre no âmbito da sociedade civil e mobiliza sua dinâmica, as lutas pela direção do processo cultural, a busca de adesão e de consenso em torno de certos temas e valores (Almeida, 1996, pp. 78-79).

Para entendermos as contradições presentes nas disputas da educação enquanto política de direito social, precisamos antes analisar o papel do Estado face aos interesses dominantes da sociedade capitalista. A análise gramsciana do conceito de Estado apresenta novas determinações que têm relação com a disputa de hegemonia e consenso. Fixa dois “planos” superestruturais: o da “sociedade civil (...)” e o da sociedade política ou Estado, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce na sociedade e que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (Gramsci, 1968, pp. 10-11).

As instituições de ensino são organismos de cultura que participam destes processos de produção e reprodução social através da socialização e disputa de conhecimentos para manutenção ou superação da ordem social. Nesse sentido, não há neutralidade no saber, nem na organização da educação ou em quaisquer práticas que componham os processos de ensino e de aprendizagem. Importante reconhecer a constituição da educação desde a dimensão do direito à organização das escolas, como construção social e política, conforme assinala Gramsci:

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado (Gramsci, 1988, p. 9).

Os estudos de Saviani (2012) aludem que os sistemas nacionais de ensino datam da metade do século XIX, inspirados no princípio da educação como direito de todos e dever do Estado. No contexto de surgimento, em que a sociedade é forjada por ideias burguesas, a escola tinha a tarefa de formar cidadãos livres, combater a ignorância, a miséria moral, a opressão e a miséria política (ibid., p. 6). O fracasso dessa escola “tradicional” deu espaço a um amplo movimento de reforma, que culminou com a Pedagogia Nova, conhecida também como escolanovismo, que vai compreender a marginalização não como produto da ignorância e falta de conhecimento, mas da rejeição social. Daí a concepção de educação como equalizador social com função de adaptar os indivíduos à sociedade da qual fazem parte e aceitar as diferenças, o que provocou uma reformulação da organização escolar. No entanto, esse movimento não promoveu resultados gerais positivos, aprofundando a distinção entre a instrução oferecida às classes populares e aquela oferecida às elites, e aprimorando a qualidade do ensino destinada apenas a estas últimas.

Propondo-se a pensar a educação numa perspectiva crítica, Saviani analisa as teorias que procuram entender a relação de dependência entre a educação e as estruturas sociais (teoria crítica reprodutivista) em contraposição à teoria não crítica na qual a educação é concebida como força homogeneizadora, com função de coesão social. No âmbito das teorias não críticas (ibid., 2012, pp. 12-13), surge a Pedagogia Tecnicista com o pressuposto da neutralidade, baseada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Com foco na objetividade e operacionalidade, tem a função de formar os indivíduos para os processos de trabalho, às linhas de montagem mecanizadas e alienantes. O marginalizado é aqui entendido não como ignorante ou rejeitado, mas incompetente e, portanto, uma ameaça ao sistema. Nessa direção, “do ponto de vista pedagógico, se para a pedagogia tradicional a

questão central era aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (ibid., 2012, p. 14).

As teorias crítico-reprodutivas, por sua vez, postulam não ser possível compreender a educação fora dos condicionantes sociais e da reprodução social. As principais postulações desta perspectiva são:

- *A teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, que explicita a função da educação como reprodução das desigualdades sociais pela reprodução cultural, reforçando a marginalidade pela ausência de capital econômico e cultural. Seus principais expoentes são Bourdieu e Passeron. O poder da classe dominante é visto de forma absoluta, inviabilizando a luta de classes;
- *A teoria da escola como aparelho ideológico do Estado*, que, funcionando pela ideologia, distintamente dos aparelhos repressivos, vai operar na reprodução das relações capitalistas, hierarquizando os que cumprem a escolaridade básica e vão para os processos produtivos, os que avançam na escolarização e vão integrar os quadros médios e aqueles que atingem o vértice da pirâmide escolar e serão os “agentes exploradores” no sistema produtivo e nos aparelhos repressivos e ideológicos. Tendo como expoente Althusser, os marginalizados são a própria classe trabalhadora e, ainda que não negue a luta de classes, esta está diluída no poder da dominação burguesa;
- *A teoria dualista*, elaborada por C. Baudelot e R. Establet, anuncia a existência de duas redes de escolarização: a secundária-superior e a primária-profissional, que contribuem para reproduzir as relações sociais de produção capitalista formando para o trabalho e inculcando a ideologia burguesa. Ainda que a classe trabalhadora produza sua ideologia nas massas e organizações proletárias, a luta de classes se revla inútil.

Assim, Saviani (ibid., p. 29) explica que as teorias críticas não elaboram propostas pedagógicas transformadoras, face ao seu pressuposto de que a escola não tem como ser diferente do que é. A marginalidade é o fracasso já previsto; na verdade, o êxito, a função própria da escola. O autor recorre à ausência de historicidade destas análises e questiona: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (idem, p. 30).

Face ao exposto, não consideramos a escola por si apenas espaço de transformação das estruturas desiguais e opressoras desta sociabilidade, mas, essencial para as análises da reprodução social e estratégica para promover novas produções em meio a tensões e conflitos sociais de diversas naturezas. Coadunando com Saviani,

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (2012, p. 31).

Reconhecer as possibilidades de produção e reprodução das desigualdades sociais racistas e sexistas na educação está amparado no bojo das teorias críticas e é um movimento dialético que admite as contradições da política social. O esforço que fazemos nesta investigação é o de analisar as intersecções das desigualdades sociais em uma perspectiva multidimensional, conforme demonstra Costa (2019, p. 81): “muitas análises têm vindo a mostrar que as desigualdades sociais de classe, género

e etnicidade não são redutíveis entre si ou a uma delas”. Concordamos com o autor que é reducionismo secundarizar, hierarquizar ou definir como determinante uma dada desigualdade, no entanto, para efeito de sistematização, abordamos suas expressões em nível macro e micros social.

Neste estudo, nos interessa perceber como a escola perpetua as desigualdades sociais e torna opressoras as experiências das jovens negras e oriundas de classes populares nas escolas. Concordamos com Lopes (*et al*, 2017, p. 93), que, em nível macrosociológico, as origens sociais, as dinâmicas territoriais e geográficas e os estabelecimentos de ensino mobilizam processos e fatores de desigualdade e exclusão. A um nível microsociológico, os autores apontam que há outras variáveis, das quais destacamos as orientações familiares, as redes de sociabilidade e a estruturação de identidades e projetos de vida.

No que tange ao nível macro, as desigualdades na organização dos sistemas de educação e da própria organização do trabalho pedagógico, portanto, são expressões dos problemas estruturais da sociedade. Neste interim, as realidades portuguesa e brasileira não têm os melhores indicadores: no ranking da educação da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Portugal ocupa a 23ª posição e o Brasil a 63ª²³. Para Justino (2013, p. 17), “a seletividade no acesso, as dinâmicas organizacionais, a qualidade do corpo docente ou os ambientes mais ou menos favoráveis às aprendizagens são variáveis que tendem a produzir efeitos de potencialização ou de limitação das desigualdades educativas”. Os estudos do PISA (2015)²⁴ mostram que os adolescentes que experimentam a sensação de ser parte da comunidade escolar e desfrutar de muito boas relações com seus pais e professores são mais propensos a ter um melhor desempenho academicamente, e estar mais satisfeitos com suas vidas.

No âmbito desta investigação nos interessa particularmente a educação profissional, o que implica em pensar desigualdades educacionais em uma modalidade de ensino que tem íntima relação com o mundo do trabalho e com populações subalternizadas. Historicamente, a educação profissional assumiu a função de atender ao público mais vulnerável socialmente, no ápice de implantação do capitalismo. Tanto em Portugal quanto no Brasil, há questões comuns do contexto de seu surgimento à atualidade, conforme demonstra a pesquisa abaixo, que compara o ensino técnico profissional nos dois países:

²³ Fonte: OECD. Pisa 2015. Results in focus. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

²⁴ O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) é uma pesquisa internacional trienal que visa a avaliar os sistemas educacionais em todo o mundo testando as habilidades e o conhecimento de estudantes de 15 anos. Em 2015, mais de meio milhão de estudantes, que representam 28 milhões de jovens de 15 anos em 72 países e economias, fizeram o teste de duas horas acordado internacionalmente. Os alunos foram avaliados em ciência, matemática, leitura, resolução colaborativa de problemas e alfabetização financeira. Os resultados da avaliação de 2015 foram publicados em 6 de dezembro de 2016”. Referência: OECD. O que é PISA. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.oecd.org/pisa/&prev=search>. Acesso em: 12 de jul. 2017.

Questões como a tradicional bifurcação social do ensino médio/secundário em ensino para as elites e ensino para os menos favorecidos, formação destinada à preparação de estudos mais longos ou ao ingresso mais imediato no mercado de trabalho, ou mesmo o “pecado original” do ensino técnico e profissional que o associa, nos primórdios, a uma função assistencialista dirigida ao amparo dos órfãos e desvalidos da sorte, aparecem como elementos comuns às duas realidades (Franco, 2005, p. xiv).

Pesquisas mostram haver uma tendência na educação profissional quanto à origem étnica do público atendido nos dois países partícipes desta investigação, uma vez que se nota maior número de estudantes afrodescendentes nas matrículas, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 - Número de estudantes afrodescendentes na educação profissional

País	Anos	Matrículas na Educação Profissional/Cursos Profissionalizantes	
		Portugueses/Brancos	PALOP/Afrodescendentes
Portugal	2012/13	36%	76%
Brasil	2016	31%	32%

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2016 e do estudo “Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior”²⁵.

Os estudos de Liliana Rodrigues (2011) mostram que historicamente a educação profissional possui a tendência funcional de atender às classes populares, preservar uma cultura elitista e corresponder à estratificação social promovida pelo ensino secundário/médio, legitimando sua identidade no paradigma de contexto de trabalho. Estes fragmentos mais, vulneráveis social e economicamente, têm cor/raça/etnia, conforme mostram os dados acima (quadro 2). A Educação profissional tanto em Portugal quanto no Brasil é uma política social estratégica de respostas às tensões sociais e com caráter explícito de atendimento às classes subalternizadas. Analisaremos esta questão mais especificamente nos tópicos 2.3 e 2.4, tendo como contextos a educação profissional em Portugal e Brasil, respectivamente.

No nível microssocial, destacamos a condição das mulheres jovens afrodescendentes/negras para analisar as relações sociais racistas e sexistas. No âmbito das produções da ONU para a década internacional (2015-2024) “Povos Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, há o reconhecimento de que discriminações baseadas no sexo e raça têm sido determinantes na desigualdade educacional: “mulheres e meninas afrodescendentes enfrentam formas interseccionais e múltiplas de

²⁵ Obs.: os dados do Brasil partiram de cálculos próprios com base no número de matrículas disponibilizado pelo INEP, vale ressaltar que no referido ano 36% não declararam raça/cor. Referências: Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 julho. 2017. Portugal: Albuquerque, Adriana; Mateus, Sandra; Roldão, Cristina; Seabra, Teresa; Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, território de territórios. 2016. Disponível em: http://www.aps.pt/ix_congresso/docs/final/COM0207.pdf Acesso em: 31 jul. 2017.

discriminação, inclusive com base em raça/etnia, sexo, gênero, nacionalidade, status de migração e/ou outro status social” (Mulheres e meninas afrodescendentes: s.d., pp. 10-11).

Os processos de disputa teórico-política da educação têm ocorrido no movimento de concessão, visto que são garantidas via intervenções estatais, e de conquistas possíveis diante das reivindicações dos movimentos sociais. A construção de forças contra-hegemônicas na educação perpassa pela defesa da qualidade da educação como orientação estratégica. Tais defesas estão historicamente sendo reivindicadas pelos movimentos sociais da educação, as organizações antirracistas e os feminismos, especialmente o feminismo negro, que têm denunciado as experiências tanto objetivas quanto subjetivas das condições das mulheres negras e forjado a necessidade imediata de movimentação das estruturas sociais.

A disputa em torno do direito à educação de qualidade parte das premissas de um conhecimento contextualizado e que promova o raciocínio crítico da realidade social. Contudo, a qualidade da educação não envolve apenas a formação intelectual, mas um conjunto de valores e práticas “alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana” (CFESS, 2012, p. 44). Concordando com Mary Castro (2008, p. 4) um dos grandes desafios está em analisar as desigualdades e opressões sociais promovidas pelas articulações de classe, raça/etnia, gênero, dentre tantas outras categorias da totalidade.

2.2 Jovens afrodescendente/negra e opressões na escola

Esta investigação apresenta experiências de mulheres afrodescendentes/negras jovens trazendo à tona questões que envolvem esta etapa da vida, particularizando o acesso às escolas e aos cursos profissionais e às situações opressoras que vivenciam. Neste sentido, apontar as relações deste grupo social específico com a escola, enquanto equipamento da política de educação se faz imprescindível. Partimos das questões: o que é ser jovem? O que particulariza às jovens afrodescendente/negra experiências opressoras sexistas e racistas nas escolas?

Juventude é uma categoria construída pelos aportes da modernidade para caracterizar uma etapa da vida intermediária entre a infância/adolescência e o mundo adulto. A Organização das Nações Unidas – ONU estabelece que a juventude está entre os 15 aos 24 anos de idade, podendo haver antecipação ou prolongamento nas concepções adotadas pelos países. Portugal e Brasil consideram oficialmente jovens as pessoas de idade entre 15 e 29 anos. Pierre Bourdieu (2003) afirma que, sendo a idade um dado biológico socialmente manipulado, assim como o sexo, falar de jovens como unidade social constitui por si uma evidente classificação para impor limites e produzir uma ordem social. Para o autor, a conceituação de juventude apenas como fase da vida é uma mera simplificação que esvazia a complexidade que a categoria apresenta (ibid., pp. 152-153).

Dayrell explica que dentre as imagens que interferem na nossa maneira de compreender os jovens, está a condição de transitoriedade, muito comum na escola, que negativamente põe a condição juvenil em um “vir a ser” que nega e desvaloriza a experiência do presente como espaço de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem. Outras tendências são as de romantizar a juventude como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos ou reduzi-los ao campo da cultura ou fase de crise por conflitos de personalidade (ibid., pp. 40-41). Compartilhamos da preocupação do autor José Machado Pais (1990) sobre estas tendências, bem explicitada pelas análises históricas dos estudos sobre as abordagens que associam a juventude aos problemas sociais, como a violência²⁶, as crises, ao seu potencial como catalisador de mudanças sociais ou a fase de preparação para o mundo do trabalho:

De facto, se, nos finais dos anos 60, a juventude era um «problema», na medida em que era definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70, os «problemas » de emprego e de entrada na vida activa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, que, diria mesmo, quase se transformou numa *categoria económica*. A passagem de um período de expansão económica a um período de recessão terá sido, assim, acompanhada de uma mudança progressiva do tipo de problemáticas sociológicas dominantes. É por esta razão que os recentes estudos e documentos comunitários sobre os jovens não deixam de permanentemente aludir à crise económica e aos problemas daí derivantes: «problemas» económicos, como o aumento dos custos sociais do desemprego, ou como o desfazamento crescente entre, por um lado, o desenvolvimento tecnológico e, por outro lado, a desqualificação de significativas camadas juvenis; mas também «problemas» sociopolíticos, já que longos períodos de desemprego poderão originar «descontentamentos» e estar na base de comportamentos «agressivos» ou «marginais» entre alguns jovens (1990, pp. 143-144).

Dessa forma, tais questões da vida material, especialmente educação e trabalho, se tornam as principais demandas sociais quando pensamos na juventude, e suas ausências são vistas como as consequências do aumento dos processos de exclusão e violências sociais. Ressaltamos que estas preocupações estão completamente imbrincadas ao desafio de garantia de direitos e as intersecções de raça/etnia, classe e gênero. Falar de juventudes, portanto, é falar no plural, pois é tratar de uma complexidade de questões relacionadas ao tempo histórico, localização geográfica, território, raça, gênero, classe social, inserção familiar, cultural etc.

²⁶ Atualmente é escandaloso os números do genocídio da juventude negra, denunciado por diversos organismos internacionais. A cada sete minutos, em algum lugar do mundo, uma criança ou adolescente é morto pela violência. Somente em 2015, mais de 82 mil meninos e meninas de 10 a 19 anos morreram vítimas de homicídios ou de alguma forma de conflito armado ou violência coletiva. Desses óbitos, 24,5 mil foram registrados na América Latina e no Caribe. Os dados são de um novo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Agência da ONU aponta que o Brasil é o sétimo país que mais mata jovens. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-7a-maior-taxa-de-homicidios-de-jovens-de-todo-o-mundo-aponta-unicef/> Acesso em 15/04/2019.

Neste sentido, concordamos com a reflexão decolonial de Juliano Pereira (2016) que contribui para o entendimento da juventude negra e suas especificidades, a qual, por sua racialização construída através de uma subalternização, precisa ter retirada de seus corpos negros a marca da condenação de viver de empréstimo, de comparações, à sombra de uma imagem que nunca refletirá sua verdadeira essência. Para o autor, um passo importante nesta discussão será dado com a superação do desejo pelo reconhecimento dentro de uma lógica euro/norte americana e com o (re) conhecimento dos jovens negros em suas reais e diversas atuações (ibid., p. 7). Ou seja, enquanto o jovem negro for visto sob o molde da branquitude, limitaremos a compreensão das questões que vivenciam em sociedade.

Argumentamos que o colonialismo é o promotor de sistema de valores e justificativas ideológicas que ainda na contemporaneidade perpetra a política de educação favorecendo a reprodução das desigualdades sociais e opressões. bell hooks (2019) argumenta que desde a escravidão, os supremacistas brancos reconheceram o poder do controle das imagens como central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial e “existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão” (ibid., p. 33). Desta forma, ainda na contemporaneidade, as representações da negritude, do feminino, da sexualidade que foge aos padrões heteronormativos são todas subjugadas, ridicularizadas e reforçadas pelos processos de educação formal e informal como tais.

Grada Kilomba (2019, p. 37) analisa que ainda estamos presas/os à ordem colonial na medida em que o inconsciente coletivo das pessoas negras parece estar pré-programado para a alienação. A autora refere-se a diversos processos de representação e identificação a que são submetidas pessoas negras no racismo cotidiano e sua realidade traumática ignorada, bem como a história e o conhecimento. Neste sentido, apesar da colonização não mais existir oficialmente, ter sido encerrada temporalmente na história, descolonizar é uma tarefa teórica e política dos dias atuais. É uma urgência da contemporaneidade.

A relação da juventude negra feminina com as escolas não está dissociada deste sistema colonial ainda presente na estrutura social. Reconhecemos que, por serem mulheres jovens, já experimentam a subordinação do feminino, que é uma opressão de sexo/gênero reproduzida desde a vida doméstica, na educação, na divisão social do trabalho e em todas as esferas da vida em sociedade, pública ou privada. A dominação masculina, ideia que sustenta o machismo, é construída e ensinada tanto às mulheres quanto aos homens. De acordo com Bourdieu (2002), é uma questão de “*habitus*” fortemente impregnada e inseparável das estruturas que as produzem e as reproduzem. Dessa forma, não só as mulheres são ensinadas a ter comportamento subalterno, os homens, inversamente, são ensinados a dominar:

Os homens são ensinados severamente também, de forma que não podemos afirmar que por mais que gozem dos privilégios sociais de serem homens, são educados arduamente com construções de medos e inseguranças, a guisa de exemplo: “a virilidade (...) é uma nação eminentemente relacional, construída

diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo” (Bourdieu, 2002, p. 33).

Essa imposição de valores ideais “desejáveis socialmente” promoverá sofrimento para ambos. No entanto, é às mulheres que é dada a subjugação e a moralidade atribuída ao seu corpo, seu comportamento e todo modo de vida. A divisão social do trabalho também vai ser ensinada e ocorre de forma simultânea a esse processo e em consonância com o sistema patriarcal²⁷:

(...) desde a infância, meninos e meninas recebem uma educação sexista, ou seja, aquela que não apenas diferencia os sexos, mas educa homens e mulheres de forma desigual. Assim, a desigualdade entre homens e mulheres, frequentemente naturalizada nas relações sociais, encontra na educação sexista um meio eficaz de permitir sua reprodução cotidiana. Entende-se que o processo educacional atua no intuito de moldar e regulamentar alunos e alunas, estes passam a desenvolver um sentimento de pertencimento aos padrões instituídos pela sociedade (Bezerra, *et al*, 2016, pp. 6-7).

Nesse contexto, a escola reproduz, na medida em que escolhe o padrão, o “centro”: a via heteronormativa. As práticas sociais que reforçam essa concepção vão se instalar desde a educação infantil, primeira etapa da educação formal, e estarão imbricadas em todos os níveis e modalidades de ensino. No âmbito da educação para o trabalho, Louro (2004, p.15) explica que, reforçando a sequência “sexo-gênero-sexualidade”, as habilidades vão sendo construídas, como por exemplo, as tarefas domésticas associadas às meninas e aprender a dirigir aos meninos. E as perspectivas de futuro pessoal e profissional vão se adequando a essa reprodução baseada falsamente na ideia de que o sexo é um dado anterior à cultura, imutável e a-histórico. À guisa de exemplo está a desproporção da presença das mulheres nas áreas de ciência e tecnologia, produto do processo educativo:

A separação dos papéis feminino e masculino é bastante reforçado no ambiente escolar, estes passam a ser estimulados a se interessarem por determinados conteúdos, sendo muitas vezes de forma naturalizada. Assim, dessa separação sexual dos conteúdos curriculares, podemos subentender que desemboca na divisão sexual do trabalho, em que meninos e meninas são desencorajados desde muito cedo a seguirem determinadas profissões, por não estarem de acordo com os padrões estabelecidos para cada sexo. Em outras palavras, meninas são incentivadas a se aproximarem das áreas consideradas de humanas; os meninos são impulsionados a área de exatas e tecnológicas. Sendo assim, as falas que são naturalmente prolapadas “que meninas não gostam de cálculo” são de certa forma consideradas um reforço no intuito de que esse objetivo seja realmente alcançado (Bezerra, *et al*, 2016, p.8).

No âmbito das ciências e tecnologias, as pesquisas mostram como as meninas têm rendimento inferior e acessam menos os cursos dessa área: os meninos são melhores do que as meninas em matemática na maioria dos países, enquanto as meninas são melhores do que os meninos em leitura em

²⁷ “Por patriarcado compreende-se o sistema de dominação e exploração sobre as mulheres, regido pelo medo e pela desigualdade de poder entre homens e mulheres”. Por corresponder ao sistema capitalista, este apropriou-se de sua ideologia e fundou o que denominamos de sistema patriarcal-capitalista, ancorado na exploração do trabalho, em especial o das mulheres (Cisne, 2011, *In*: Bezerra, *et al*, 2016, p.17).

praticamente todos os países e todas as economias²⁸. Isto posto, retomamos a intersecção de gênero e raça para nos aproximarmos das experiências de mulheres negras jovens ao analisar as dimensões emocionais e subjetivas que o sexismo e racismo têm nas suas vidas.

Concordando com Silvio de Almeida (2018, pp. 37-38), a representatividade de mulheres negras nas instituições de ensino e na sociedade em geral em espaços de poder e decisão não eliminaria as suas condições desiguais, pois por mais que avancemos nas disputas institucionais, elas não alteram a estrutura social que a origina. No entanto, isso não quer dizer que não sejam importantes, pois, dentre as muitas condições subjetivas que as jovens afrodescendentes enfrentam nas escolas estão a falta de representatividade, relacionada a estereótipos negativos e à hipersexualização de seus corpos.

Ao planejarmos esta investigação algumas questões basilares respaldaram a justificativa e elaboração do guião de entrevistas, pois, as expressões das relações racistas e sexistas dentro das escolas que acometem de forma mais incisiva jovens negras são passíveis de ser elencadas:

- Pouca ou nenhuma representatividade afrodescendente/negra entre docentes e demais profissionais da escola;
- Escassas referências familiares e comunitárias na educação e ocupações do mundo do trabalho;
- Questões de discriminações devido às expressões estéticas negras e estereótipos que marcam historicamente o corpo hipersexualizado da mulher negra;
- Diferenças de tratamento e desempenhos menos valoradas e mais exigidas às mulheres negras;
- Os relacionamentos afetivos mais escassos, sendo mais preteridas tanto pelos colegas brancos quanto negros;
- Assédios e agressões verbais, sexuais e físicas.

Estes exemplos sistematizam o que se vem remetendo à experiência de mulheres negras, ou seja, materializações do sexismo e o racismo operam experiências violentas, reproduzem preconceitos e estereótipos através de vivências angustiantes. Há relatos e pesquisas que demonstram o alcance dos problemas na autoestima, aprendizagem e as limitações que o racismo pode causar no desenvolvimento e continuação dos estudos, especialmente devido às relações sociais nas escolas, conforme explicitação de Sueli Carneiro:

A escola é, via de regra, o palco das primeiras experiências de discriminação racial, que ocorre em diferentes níveis, nas agressões dos “coleguinhas”, no tratamento diferenciado por parte de professores e demais profissionais do cotidiano escolar (...). Os estudos indicam ainda que os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se realizam. Esses estereótipos estão na base de um sistema de mensagens que contribui para configurar negativamente a autoestima d@s alun@s negr@s; é o processo de produção de seu fracasso escolar (Carneiro, 2018, p. 14).

²⁸ PISA 2015. Portugal. Disponível em: <https://www.compareyourcountry.org/pisa/country/prt?lg=fr>. Acesso em: 12 jul.2017.

Pesquisas que sistematizam narrativas de histórias de vida de mulheres negras têm comprovado como a violência sexual e racial resulta em prejuízos irreversíveis. Na contramão de tendências contemporâneas em caracterizar a discriminação racial como *bullying*²⁹, é necessário nomear as tentativas de desumanização, relacionadas à cor da pele e associadas à classe, sexo, dentre outros marcadores sociais da diferença. No âmbito das relações interpessoais nas escolas, o racismo se manifesta tanto por iniciativas individuais quanto por legitimação institucional, na medida em que não há políticas e ações de inibição e enfrentamento.

O conceito de “racismo institucional” tem sido muito utilizado para caracterizar “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (Almeida, 2018, p. 29). O autor explica que “o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ibid., p. 31).

Quando afirmamos que as expressões das desigualdades sociorraciais e de gênero ocorrem também nas relações sociais nos equipamentos da política de educação, os conceitos de preconceito e discriminação racial são importantes. Apesar de operarem conjuntamente, não são a mesma coisa:

Discriminação propriamente dita é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes, transformada em ação concreta ou comportamento observável (...). A discriminação no sentido restrito do termo significa a passagem de uma simples atitude preconceituosa à uma ação observável e às vezes mensurável. A ação é praticada quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou grupos de pessoas em razão de sua origem econômica, sexual, religiosa, étnica, racial, linguística, nacional etc., diferente da origem do discriminador (Munanga, 2003, pp. 7-8).

Problemas de ordem psicoemocionais, diferenças na aprendizagem, violências, racismo religioso são algumas consequências de relações sociais opressoras face ao racismo institucionalizado. Conforme temos argumentado até aqui, consideramos que a educação tem papel fundamental na reprodução de princípios e pode ser estratégica para desconstruir preconceitos e valores sociais que conduzem a discriminações, mas pode também ser produtora de novas práticas e reflexões. Neste sentido, analisar o currículo é fundamental, pois imprime a afirmação e reafirmação da cultura que se quer implementar nas instituições de ensino. Nele estão contidos os projetos de sociedade, ou seja, os valores, ideais e concepções que se quer reproduzir.

²⁹ Do inglês *bully*, é utilizado para descrever atos de violência – física ou psicológica, intencional e repetida – praticados por um indivíduo ou grupos de indivíduos, causando dor e angústia, e executados dentro de uma relação desigual de poder (...). Sendo o racismo uma ideologia baseada na superioridade de uma raça ou etnia sobre a outra, a agressão racial não pode ser confundida com o *bullying*, embora ambos constituam formas de violência. Enquanto o *bullying* inferioriza, o racismo desumaniza (Brito & Nascimento, 2013, p. 20).

A contribuição da pesquisa de Ana Célia da Silva (2019, p. 45) demonstra que “à escola, através do seu currículo, coube a função de agente da dominação cultural e ideológica”, pois os currículos representam o capital cultural hegemônico e os expandem ideologicamente, fazendo com que a ideologia dominante (o real falseado) seja interiorizada pelos diversos segmentos sociais, inclusive os mais oprimidos, que tendem a naturalizar os princípios da ordem social vigente, como a desigualdade e a aparente estabilidade social e ideológica. Para a autora, o estereótipo é “uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo” (ibid., p. 47). De forma muito bem controlada pelo Estado e nada aleatória, os estereótipos são a principal estratégia que o livro didático e materiais pedagógicos utilizam para reproduzir ideologias dominantes:

Omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e autoestima (idem, 2019, p. 51).

Kabengele Munanga (2005, pp. 15-16) nos remete a duas questões importantes. Primeiro o fato de que tanto a educação familiar quanto a escolar reproduzem o racismo devido aos preconceitos introjetados nas suas educação e formação cidadã. Isto se reflete na falta de preparo dos profissionais da educação que invisibilizam ou praticam a “pena dos coitadinhos” em vez de uma atitude responsável em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade ou inferioridade, mas de complementaridade e de enriquecimento da humanidade. Outra questão é o fato de que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos de ascendência negra, prejudicados diretamente no sucesso escolar e na sua estrutura psíquica. Para Munanga, estas memórias pertencem a todos, pois a cultura alimentada quotidianamente é produto de todos os segmentos étnicos, que contribuíram com as formações sociais, riquezas econômicas e sociais e identidades nacionais.

Estas questões estão completamente associadas à história analisada a partir da escravidão, colonialismo e eurocentramento da economia mundial. Isto resultou tanto nas condições materiais de acumulação e controle do mercado mundial quanto no domínio cultural e ideológico, conforme análises de Quijano:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (2005, p. 121).

Descolonizar³⁰ o currículo é reconhecer que a educação formal é fundamentada em aportes coloniais, hegemônicos e eurocêntricos³¹ que não fazem referência aos processos de opressão e exploração construídos historicamente. “O perigo de uma histórica única” (Chimamanda Achile) é a reprodução sistemática de estereótipos que conduzem a rejeição tanto pessoal quanto negação de valores culturais de diversos povos, além de invisibilizar suas conquistas e resistências.

Diante das inúmeras inquietações que estas questões suscitam, coadunamos com as reflexões de Nilma Lino (2017, p. 43) quando questiona: “A educação, entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo?”. Uma vez reconhecidas a multiculturalidade e racialidades das sociedades portuguesa e brasileira, deve nos interessar refletir quais as propostas educativas que não apaziguam e mediam conflitos, mas enfrentam as tensões decorrentes das relações sociais reconhecidamente desiguais, racistas e sexistas.

Face ao exposto, nos tópicos que seguem contextualizamos a política de educação em Portugal e no Brasil objetivando perceber as particularidades das reproduções das opressões e desigualdades sociais nos sistemas de ensino dos dois países, especialmente com foco na educação profissional.

2.3 Educação profissional portuguesa: tendências históricas, “escolhas” vocacionais e territórios prioritários

A política de educação portuguesa tem uma trajetória fortemente marcada pela história política do país, da monarquia, passando pela república, até os dias atuais. Sem a pretensão de reconstituir esta vasta história, sistematizamos a seguir alguns marcos político-educacionais que contribuem para entendermos a organização do sistema educacional atual, especialmente os modelos de formação no ensino secundário, as vias de ensino da educação profissional³² e as escolas que compõem o Programa TEIP –

³⁰ “Descolonização, ou melhor, descolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem-sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo)” (Mignolo, 2008, p. 313).

³¹ Quando nos reportamos ao eurocentrismo, referimos em concordância com Walter Mignolo (2008, p. 301): “Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade”.

³² Na literatura que discute a educação profissional em Portugal, percebemos as diferenciações entre ensino técnico/ensino profissional/formação profissional/ensino tecnológico, face às transformações das reformas político-educacionais no país especialmente no século XX. Salientamos que ao mencionar educação profissional de forma genérica, não atrelada à nomenclatura técnica de determinado período ou legislação educacional portuguesa, estamos referindo a modalidade da política de educação e, no caso de Portugal, apenas os cursos e escolas sob gestão e responsabilidade do Ministério da Educação.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária³³, que nos interessa nesta investigação, particularmente por suas relações com as desigualdades e opressões estruturais.

Conforme análises de Pardal (*et al*, 2005, p. 185), durante largos anos o ensino português foi controlado pelos jesuítas, na linha do pensamento aristotélico, destacando a dicotomia teoria e prática e valorização do teoricismo e memorização. A educação profissional já existia antes da revolução liberal de 1820, assegurada pelas corporações de artes e ofícios e associações caritativas e religiosas e tem a Aula do Comércio e a Casa Pia como iniciativas pioneiras³⁴. Para os autores, as raízes históricas do ensino técnico desde a segunda metade do século XVIII e em todo o século XIX são pautadas em transformações relacionadas às respostas políticas face à revolução industrial, ao liberalismo, às expansões comerciais e industriais, à afirmação da burguesia como classe e à difusão do positivismo. As discussões dos currículos com as reformas entre o ensino geral (clássico e elitista) e o fazer tecnicista já eram uma tônica presente desde o período da monarquia.

Da Primeira República (1910-1926) à instalação da Ditadura Nacional (1926-1933), ressaltamos a estagnação de investimentos na educação e os longos anos de “romantização” do analfabetismo (Rodrigues, 2010) como salutares para entendermos as tensões e disputas dos projetos de educação presentes na história recente de Portugal. As análises de Liliana Rodrigues (2010) apontam que as primeiras décadas do início do século XX são marcadas pela ausência de investimento na educação portuguesa e a escola assumia-se como um aparelho ideológico do Estado, no qual a doutrinação se sobrepõe a qualquer visão da escola enquanto agência formativa:

Em 1926, deu-se a extinção das escolas primárias superiores e, em 1929, o ensino obrigatório foi reduzido a três anos de instrução primária. Em 1931, as escolas móveis foram substituídas por postos de ensino onde leccionavam professores não qualificados e aos conteúdos curriculares das escolas de magistério foi retirada a visão modernizante da Primeira República. Setenta em cada cem portugueses não sabiam ler (Lains; Ferreira, 2004). De 1910 a 1926, abriu-se caminho para a desvalorização do estatuto social do professor, posteriormente acentuada pelo regime salazarista. Estes factos foram visíveis até aos anos 50, quando imperava a ordem e a conformidade com valores não questionáveis. Era a ditadura do pensamento no seu apogeu (Rodrigues, 2010, p. 14).

Além disso, não obstante os discursos oficiais, a República manteve os ensinos liceais e universitários reservados às elites: “Às camadas populares, e frequentemente nem isso, estavam

³³ O programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) foi criado, em Portugal, em 1996, abrangendo nessa primeira fase 35 agrupamentos de escolas do ensino básico, em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto. A partir de 2006, desenvolveu-se o segundo programa (TEIP2), tendo-se produzido nova regulamentação e incluído, num primeiro momento, outros 24 agrupamentos de diversos pontos do país, tendo-se alargado em 2009 a outros 49 agrupamentos, num total de 105 agrupamentos. O Programa TEIP foi instituído através do Despacho 147-B/ME/96, tendo a segunda fase (TEIP2) sido objeto de uma reformulação legislativa, através do Despacho Normativo 55/2008 (Roldão, 2015, p. 160).

³⁴ A este respeito ver as diversas pesquisas citadas pelos autores Pardal, *et al* (2005, p. 187).

reservados o ensino primário, no qual, nos últimos anos do regime, chegou a ser feita alguma formação prática, e o ensino técnico” (Pardal *et al*, 2005, p. 235). Há, portanto, dicotomia evidente entre trabalho manual e intelectual na gestão do ensino, que continuou como instrumento de manutenção de privilégio de classes.

O período do Estado Novo (1933-1974) integra as características fascistas europeias daquele momento, opõe-se à visão liberal anterior e rejeita a relação da educação com a instrução, “com a democracia, o livre-pensamento, a liberdade, a dúvida, a discussão e a inovação pedagógica” (ibid., p. 255). No âmbito do ensino técnico, os mesmos autores ressaltam a política estatal segregacionista:

É para a expansão desta modalidade de ensino secundário – o comercial e o industrial – que o Estado Novo dirigirá preferencialmente as suas atenções e irá investir mais, não só como forma de ajustar a mão-de-obra às necessidades de um mercado politicamente controlado, mas também como modelo mais adequado de orientação das aspirações sociais das camadas populares para a conformação e a estabilidade ou, quanto muito, para a contenção dentro de limites toleráveis das suas expectativas de mobilidade social ascendente (2005, p. 267).

A partir do Decreto-Lei 37028 de 1948 (Estatuto de Ensino Técnico), a formação da mão de obra para a indústria nacional aponta como uma das preocupações estatais, que alargou a formação geral nos cursos técnicos atendendo à demanda do mercado por melhor qualidade e adaptação dos trabalhadores. Rodrigues (2010, p. 15) afirma que nos anos 1950 houve maior procura pelo ensino técnico, que teve seus ciclos preparatórios criados no decorrer do processo de implantação e ajustes no ingresso da formação feminina, só firmada a partir dos anos 1960 nos antigos liceus.

Para Pardal (2005, pp. 285-295), a grande ampliação do ensino técnico na fase final do Estado Novo foi questionada pelas elites intelectuais e econômicas do país por motivos econômicos e políticos. Avalia que o que estava em jogo era o aumento do capital econômico e do capital cultural das famílias, o crescimento significativo da pequena burguesia, que influenciada pelos sistemas de ensino de outros países europeus, questionam o ensino técnico com clara pretensão de ascensão ou manutenção do estatuto social via ensino secundário e superior. Nas análises de Rodrigues (2011, p. 42), a reforma de Veiga Simão³⁵ ocorrida no início dos anos 1970 faz parte das respostas a este contexto e as tentativas de modernização reformadora do país, “que não se deixava abrir o suficiente e que insistia em canalizar os alunos para o ensino-técnico profissional não por atender às suas vocações e aptidões, mas para manter intactas as características elitistas do ensino liceal”.

A diferenciação reproduzida por vias de ensino delinea a discussão sobre aptidões, escamoteando os reais interesses de classes. A este respeito, Ana Célia da Silva (2019, p. 43) analisa que a “ideologia das aptidões” foi utilizada como instrumento de justificação das desigualdades sociais. Aptidão passou, no contexto do século XIX, com o avanço da industrialização e da competição no mercado de trabalho,

³⁵ Cria o ciclo preparatório, que tem na sua origem a unificação do antigo 1º ciclo dos cursos liceais e o 1º grau ou curso preparatório dos cursos técnicos.

de sinônimo de habilidade profissional para uma característica hereditária, determinando o lugar social dos indivíduos:

A ideologia das aptidões foi utilizada e combinada com a ideologia racista para justificar o fracasso no acesso ao emprego de certos trabalhadores e dos segmentos oprimidos. Assim, a falta de oportunidades sócio-econômicas e a incapacidade consequente de adquirir e interpretar os códigos do capital cultural da classe dominante passaram a ser consideradas falta inerente de aptidão para exercer atividades, papéis e funções relevantes na sociedade. Essa ideologia encontrou lugar privilegiado de aplicação na escola. A seleção “justa” da escola burguesa procura, em tese, garantir oportunidades iguais para todos de provar suas “verdadeiras aptidões”, tomando como instrumento de mensuração dessas aptidões testes e escalas, produzidos dentro dos conceitos e linguagem da cultura da classe dominante (ibid., p. 44).

Consideramos esta estratégia ideológica ainda muito presente na realidade educacional, mesmo com os impactos políticos do fim do “Salazarismo/Marcelismo” e a chegada do “25 de abril” de 1974 e seus princípios democráticos, que repercutiram também em mudanças nas políticas de educação, promovendo outros marcos e transformações importantes³⁶. No âmbito do ensino técnico, a visão foi de recusa e estigma, pois

O discurso premente era o do combate às desigualdades sociais e, por consequência, escolares. Ora, o ensino técnico era uma via escolar que representava a reprodução social, já que ele era largamente frequentado pelas classes menos abastadas. Assim, tido como um ensino do modelo fascista, ele foi menosprezado e saneado dos *currículos* portugueses, tornando-se o ensino liceal (formação geral) o modelo institucionalizado. Deu-se a unificação do ensino secundário (que culminou em 1978) e à eliminação quase total do ensino técnico (exceptua-se o ensino nocturno que mantinha a natureza dual do ensino secundário liceal e técnico) (Alves, 1999, p. 8-10). O que se pretendia era superar a divisão social do trabalho, que correspondia à divisão social do conhecimento: “[...] esta medida [inscreve-se] no processo de democratização do ensino, já aventado pela Reforma Veiga Simão e ao mesmo tempo demonstra a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo produtivo” (Correia, 1995, p.75). Assim, tanto a unificação como a licealização do ensino secundário produziram fortes aspirações escolares e ambições sociais. Os alunos eram encaminhados para o ensino liceal. A não frequência do ensino técnico levou a que o trabalho manual fosse (e ainda assim o é) depreciado (Rodrigues, 2010, p. 18).

É neste bojo que as tensões em torno do acesso ao nível superior e as críticas ao ensino profissional se fortalecem. Insucesso e abandono escolar, desemprego, carência por formação técnica e pressão para o ingresso ao nível superior são características dos anos 1970/1980 sinalizadas por Pardal (*et al*, 2005) num quadro de crise do ensino secundário, que não favorecia nem o acesso ao mercado de trabalho nem ao nível superior. Decorrente ainda dos parques investimentos e enfrentamento ao analfabetismo e

³⁶ Em 1975, com a mudança de regime político em Portugal, concretiza-se a unificação do ensino liceal e ensino técnico – o ensino secundário unificado. O ensino secundário era então constituído por 5 anos, divididos numa componente unificada de 3 anos, que corresponde hoje ao 3º ciclo e uma componente complementar, que corresponde ao atual ensino secundário, composta inicialmente por 2 anos, mas que, a partir de 1977, com o “ano propedêutico”, passou a ter mais 1 ano (Roldão, 2015, p. 112).

frequência escolar, a Reforma Seabra em 1983 promoveu diversas ações na política de educação que contradiziam a competitividade econômica enfrentada e seu contexto de desemprego. A reorganização do ensino seguiu as recomendações internacionais da OCDE, UNESCO e Banco Mundial e expandiu as ofertas, mesmo com poucos recursos que limitavam novas áreas de formação tecnológica.

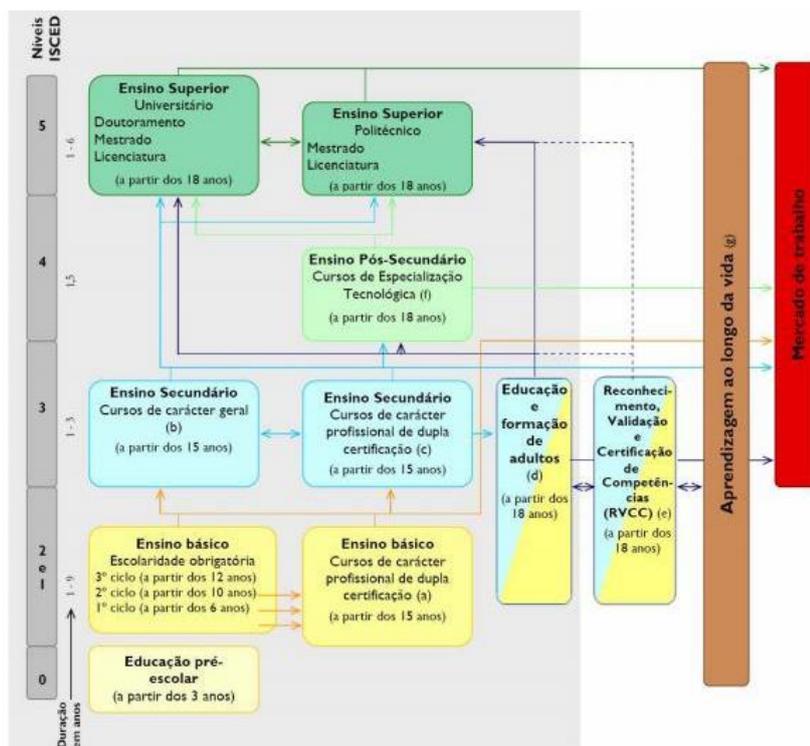
Um marco importante para a consolidação do ensino técnico e profissional foi a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e a reforma curricular em 1989. Neste bojo, Rodrigues (2011, pp. 45-46) destaca a criação das escolas profissionais em 1989 (Decreto-Lei n.º.26/89), que previa a integração do Ministério da Educação e do Emprego e a Segurança Social; a criação do GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional), extinto em 1992 quando absorvido pelo DES (Departamento do Ensino Secundário em Lisboa); e, em 2004, a Portaria 550C, que torna a abertura dos cursos técnico profissionais públicos uma possibilidade.

Os autores da obra “Educação: 30 anos de Lei de Bases” (Rodrigues, Maria de Lurdes, *et al*, 2016), após analisarem esse período da política em Portugal, apontam desafios ainda a enfrentar, tais como: a concretização da escolaridade obrigatória; a unificação das vias de ensino na escolaridade básica; a autonomia e organização pedagógica das escolas; a educação e a formação de adultos; a avaliação regular e sistemática do impacto das políticas de educação (2016, pp. 76-78).

O “25 de abril” e o ingresso de Portugal na União Europeia trouxeram outras exigências para a educação, mas as consequências históricas ainda são visíveis nos indicadores que colocam Portugal muito abaixo da média europeia. Lopes (*et al*, 2017, pp. 88-95) demonstra que em termos comparativos aos países da OCDE e União Europeia, Portugal ainda é um país pouco escolarizado: em 2011 apenas 57,4% dos jovens entre 25 e 34 anos concluíram o ensino secundário. Além disso, seus estudos mostram que Portugal nunca fez um grande esforço orçamental em educação, pois o investimento nessa área por percentagem do PIB caiu após o programa de ajustamento negociado com a troika (2011).

A gestão da educação em Portugal perpassa questões complexas desde as políticas de promoção do sucesso escolar à proteção dos princípios de equidade e igualdade de oportunidades. A diversificação curricular integrada e a não segmentação de conteúdos no ensino secundário é uma das defesas, aliadas à promoção de qualidade no funcionamento das escolas. O quadro abaixo nos apresenta um panorama da estrutura do sistema educacional atual.

Quadro 3–Sistema educacional português



Fonte: <https://jesuegraciliano.wordpress.com/2016/05/29/educacao-profissional-em-portugal-2/> Acesso em 28/04/2017.

O sistema educacional português está atualmente estruturado em ensino pré-escolar, básico, secundário, pós-secundário não superior e superior. O ensino secundário está dividido entre cursos de carácter geral e os de carácter profissional de dupla certificação. Pardal (*et al*, 2005, pp. 322-327) avaliam que embora os cursos profissionais, através de currículos diversificados e flexíveis às necessidades locais, conferirem equivalência ao 12º ano de escolaridade e certificado de qualificação profissional de nível III da União Europeia, ou seja, permitem tanto a possibilidade de prosseguimento dos estudos no ensino superior quanto a inserção no mercado de trabalho, havia uma lógica política implícita de encaminhar os alunos dos cursos gerais para a universidade e os dos cursos técnicos para o trabalho, formando quadros técnicos intermediários.

Consideramos que a não integralização do ensino secundário fragmenta o conhecimento nesta etapa de ensino, pois há a necessidade de “opção” por vias de ensino em áreas do saber já no final do ensino básico e o acesso diferenciado ao conhecimento. A questão da “escolha” pelas vias de ensino do secundário é problematizada em face da real possibilidade de ser feita consciente de suas implicações e condições educativas e da forma que contribui para manutenção das desigualdades e segregação educacionais. Para Lopes (*et al*, 2017, p. 112), a livre escolha é um mito:

As escolhas vão-se tornando distintas e criando cada vez maior diferenciação. Os circuitos de escolarização retiram o seu valor simbólico à qualidade social dos alunos que os frequentam e estes, por sua vez, maximizam vantagens por navegarem nesses circuitos prestigiados e prestigiantes. O PISA 2009 revela três perfis de recrutamento social: escolas desprivilegiadas (*disadvantaged schools*), que abrangem

perto de 30% dos inquiridos portugueses, escolas privilegiadas, frequentadas também por perto de 30% desses estudantes e escolas heterogéneas, frequentadas pelos restantes alunos.

Os diferentes currículos das vias do ensino secundário estão permeados de poder, de representação do conhecimento. Conforme expõe Liliana Rodrigues (2011, p. 90), a organização do currículo da educação profissional portuguesa é de modelo tecnocrático, não compreende a perspectiva humanista e a crítica da educação. Sua pesquisa revela duas questões cruciais. Uma delas é o poder da representação:

O currículo e o conhecimento são mediados e esta mediação não se dá apenas entre os factos da natureza e do mundo. Eles são também mediados pelas relações de poder. O mundo não é um mundo morto. A disputa e contestação são sinais disso. O mundo não é um mero dado, nem os seus significados são fixos. Eles, significados, são representados e são estas representações que definem o que é real e o que conta como conhecimento. Assim, representar é procurar a fixação do sentido. E é neste sentido que o currículo é um território onde se joga com o poder (ibid., pp. 113-114).

Neste interim, a autora expõe que os professores e alunos reconhecem o ensino profissional como saber instrumental, menos científico, que exige menos capacidade de abstracção e são inferiores ao currículo académico em termos de conhecimentos (ibid., pp. 112-113). Desta forma, a função social explícita e implícita do currículo é a de legitimar as bases estruturais da desigualdade:

Em nível macroeconómico e cultural ocorre a recriação e a reprodução da desconformidade e da injustiça através da tradição selectiva que pouco tem a ver com as boas intenções dos educadores. Isto significa que as nossas práticas e os nossos métodos não nos protegem (nem aos alunos) de servir conveniências ocultas. A escola não está isolada das outras instituições. Ela detém relações sociais externas e ligações de classes que as funções sociais do currículo operacionalizam de modo a que sejam garantidas as práticas de distribuição de conhecimento e de reprodução social. Por isso mesmo, a ideia que a escola é meritocrática e socialmente neutra não só é falsa como dissolve o facto de ela ser uma entidade que é organizada pela ordem política e que nela, escola, ocorre a manutenção da desigualdade económica e cultural. Há, de facto, uma relação evidente entre a origem social dos alunos e os seus níveis de realização escolar. A função democratizadora e igualitária da escola é posta em causa quando o capital escolar depende do capital cultural da família (ibid., pp. 117-118).

Outra questão relevante da pesquisa desta autora é a influência deste currículo nos processos de representação, de constituição de subjetividades, que influenciam na elaboração das identidades sociais dos jovens e dos seus projetos de vida:

A reivindicação pela identidade é a exigência do direito à representação e assume um carácter político desde o momento em que as identidades *normais* são hegemónicas. A contestação está nas minorias que procuram a paridade social, acima de tudo, exigem o seu direito a controlar o processo da sua representação e não somente o acesso a ela. Por isso mesmo, a identidade subordinada é tida como um desvio à normalidade. De uma maneira ou de outra, ela é sempre identidade categorizada. Os critérios ditos objectivos são armas que designam a firmeza da acção simbólica que produz a unidade e a crença na unidade que inculcam a identidade legítima, ou seja, a unidade real. A pretensa neutralidade de tais critérios transforma qualquer

reivindicação acerca da afirmação de uma determinada região (ou grupo) da realidade num meio de favorecer, ou desfavorecer o acesso dessa região ao reconhecimento, portanto, à existência (ibid., p. 107).

Embora a autora não cite diretamente a juventude negra, na análise acima acerca das identidades hegemônicas e subalternizadas, dialoga com a pesquisa de Cristina Roldão (2015) e Lopes (*et al*, 2017), que demonstram tanto no nível macroestrutural quanto na micropolítica da escola as consequências nas identidades e projetos de vida, pois são os jovens das classes populares e de origem africana que têm sido os mais acometidos pelas desigualdades e opressões sociais promovidas pelos currículos, especialmente no ensino secundário profissional, que corresponde à fase de transição que pode ser decisiva na mobilidade social e construções subjetivas. Uma das pesquisas de Roldão mostrou vários indicadores (resultados e orientações escolares) de que mesmo isolando o efeito da classe social ou do capital escolar das famílias, os jovens africanos ou descendentes de africanos estão significativamente mais expostos à exclusão escolar:

Como explicar então que, mesmo isolando (grosseiramente) o efeito de classe, os estudantes africanos, descendentes de africanos e brasileiros apresentem não só um número tão reduzido de casos de contratendência ascendente, como uma vulnerabilidade tão elevada à exclusão escolar? Efetivamente trata-se de jovens provenientes de países com laços históricos com Portugal, à partida com menor contraste cultural, desde logo do ponto de vista da língua e da religião. Pesam as desigualdades de recursos: o padrão de escolarização dos imigrantes dessas origens tende a ser mais reduzido e, embora possam estar inseridos nas classes populares, fazem frequentemente parte dos segmentos mais instabilizados e excluídos dessas (Roldão, 2015, p. 187).

As expressões do racismo estão estruturalmente presentes em todas as dimensões das relações de produção e reprodução social. O racismo se expressa de forma a garantir que grupos racializados tendam a ocupar as vias e níveis de ensino menos valorizados, mantendo privilégios das classes dominantes, racializadas em grande maioria pela branquitude. Destacamos trecho de documento que denuncia algumas questões emblemáticas destas expressões na educação portuguesa:

A situação escolar dos afrodescendentes negros é reveladora da persistência de um imaginário colonialista, como é flagrante nos manuais escolares (Araújo e Maeso, 2012), e de processos de exclusão e segregativos insidiosos e racistas. Face aos alunos de nacionalidade portuguesa, os alunos de nacionalidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) reprovam 3 vezes logo no 1º ciclo e sofrem sistematicamente o dobro das taxas de reprovação no 2º e 3º ciclos e ensino secundário (Abrantes e Roldão, 2016). No ensino secundário, a esmagadora maioria (80%) encontra-se em “vias vocacionais”, vias escolares que raramente conduzem ao ingresso no ensino superior. Os afrodescendentes de origem caboverdiana, guineense e santomense acedem 5 vezes menos ao ensino superior (Seabra et al., 2016). Entre 2001 e 2011, não só a taxa de acesso dos afrodescendentes decresceu como o fosso da desigualdade aumentou. Para além disso, há uma quase total ausência de afrodescendentes negros nos lugares de produção e reprodução de conhecimento, como professores e cientistas (grifos do autor. Carta aberta, 2016).

Na ausência de instrumentos de identificação étnico-racial da população portuguesa, constatamos que, para analisar trajetórias e experiências educativas de afrodescendentes é preciso fazer opções metodológicas estratégicas. Nas principais pesquisas que acessamos na área da educação, a estratégia

utilizada nas investigações que analisam as desigualdades raciais na educação portuguesa para identificar os estudantes afrodescendentes é através da nacionalidade dos pais e naturalidade dos estudantes. Ainda que haja estes desafios que impactam nas pesquisas, a sistematização dos dados por descendência e naturalidade comprovam que:

Os dados dos Censos 2011 mostram que os jovens (entre os 18 e 34 anos) afrodescendentes apresentam níveis de escolaridade tendencialmente mais baixos do que os jovens autóctones da mesma idade: em termos relativos, concluem menos o ensino secundário (33% face a 41%) e têm metade da possibilidade de conclusão do ensino superior (11% face a 20%); Em 2001 e 2011, observam-se desigualdades de acesso ao ensino superior entre autóctones e afrodescendentes, com prejuízo dos últimos. Por exemplo, em 2011, os afrodescendentes tiveram, em termos relativos, metade das possibilidades de acesso dos autóctones (16% face a 34%) (Roldão, *et al*, 2016, p. 7).

Tratar da categoria “afrodescendente” em Portugal é abordar questões imigratórias, ainda que segmentos populacionais não sejam parte de fluxos migratórios, mas sim nascidos no país. As razões de inexistência dos dados oficiais sobre a situação social dos afrodescendentes se devem tanto ao fato de não haver censos populacionais com recorte étnico-racial³⁷ quanto à Lei de Nacionalidade (Lei nº 37/1981, que sofreu avanços com recentes alterações³⁸) restringir o reconhecimento da cidadania portuguesa, sendo este direito adquirido automaticamente apenas aos filhos de portugueses. O fato de jovens afrodescendentes portuguesas, nascidas após 1981, serem “apátridas” e imigrantes em seu país de nascimento envolvem questões complexas e históricas. Há uma sobreposição de que os negros são imigrantes, não havendo o reconhecimento de que “quem nasce em Portugal é português”³⁹.

No âmbito da educação, a pesquisa de Roldão (*et al*, 2016, p. 4), explica que

[...] se durante as primeiras décadas pós-1974 a presença dos estudantes de origem africana no ensino superior português terá sido, fundamentalmente, decorrente da “mobilidade de estudantes” (os chamados “estudantes internacionais”), muitas vezes suportada por acordos diplomáticos e de cooperação, cada vez mais podemos esperar que os estudantes de origem africana no ensino superior referir-se-ão também a afrodescendentes que viveram toda ou boa parte da sua vida em Portugal; fizeram a totalidade do seu

³⁷ A questão da recolha de dados étnico-raciais em Portugal, recomendada pela ONU e organizações internacionais é reivindicada pelos movimentos sociais antirracistas, que acreditam que poderá ser um passo sem precedentes na explicitação e combate ao racismo e às desigualdades étnico-raciais na sociedade portuguesa. Apesar de ter sido formado um grupo de trabalho com o objetivo de formular propostas para o próximo censo do país em 2021 incluir as questões étnico-raciais, as recomendações do mesmo não foram implementadas. (Fonte: Jornal Público, 11 de abril de 2019).

³⁸ O período que data esta lei “coincide” com o período pós-independência dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e a onda de imigração proveniente das antigas colônias portuguesas no continente africano (Tonga, 2018), ao que o governo português reage alterando o critério de território (*ius soli*) para sanguíneo (*ius sanguini*) como princípio único para obtenção da nacionalidade e de identidade portuguesa.

³⁹ Frase exposta nas faixas das constantes manifestações antirracistas em Portugal reivindica: “Quem nasce em Portugal é português e ponto final”.

percurso escolar no sistema educativo português; e foram, de certa forma, o público-alvo das políticas públicas de inclusão social e escolar de imigrantes que se iniciam na década de 90.

Tais tendências têm nos levado a formular hipóteses de que Portugal têm respondido à presença da juventude estudantil afrodescendente com políticas de gestão migratória e de respostas a situações de marginalização e pobreza. O encaminhamento destes jovens às vias profissionais é uma das questões que ratifica esta hipótese.

A retenção escolar marca especialmente, portanto, a experiência, aspirações e expectativas escolares dos afrodescendentes, aspeto que contribuirá, em parte, para o seu expressivo encaminhamento para vias profissionalizantes, cuja admissão e mecanismos de orientação escolar estão muitas vezes associados às questões do “insucesso escolar” passado dos alunos. Por contraposição aos projetos de prosseguimento de estudos dos cursos gerais ou científico-humanísticos, essas vias orientam-se para a integração “imediate” no mercado de trabalho após a conclusão da escolaridade obrigatória, não sendo esses alunos preparados para os altamente competitivos exames nacionais de acesso a um ensino superior com um número de vagas seletivamente limitadas (Roldão, *et al*, 2016, p. 9).

Uma outra questão que confirma a segregação desta juventude, nas análises de Lopes (*et al*, 2017, pp. 101-105), são as escolas portuguesas sob o mote da educação compensatória, que foram implantadas em Portugal através dos TEIP. Com forte influência dos EUA, Reino Unido e França, especialmente face à crescente população de minoria étnica, tais escolas explicam as diferenças de desempenho basicamente pelas variáveis socioeconômicas e atuam em territórios onde há “espacialização da injustiça”, segregação espacial e explícita estigmatização e marginalização da pobreza. Assim,

Programas de intervenção local como o TEIP, o Escolhas, entre muitos outros, têm um papel importante a esse nível, mas é necessário que não se subordinem a lógicas de “compensação escolar” (dizemos isto sem qualquer demérito para iniciativas como: salas de estudo; apoio escolar; aulas suplementares etc.) que, embora relevantes, não tocam na questão a montante que é a construção de um sentido próprio, significativo, para a vida na escola na vida presente e projetada desses jovens. Sem essa condição, que não deve ser reduzida a um “paliativo motivacional”, mas entendida de forma mais ampla como parte de processos de democratização da escola - na participação dos atores educativos, especialmente dos jovens; na inovação e abertura das práticas pedagógicas e curriculares; na criação de mecanismos de apoio, acompanhamento e orientação escolar adequados às necessidades dos alunos e famílias – é difícil que estes jovens possam construir uma relação de maior sintonia com a escola (Roldão, 2015, pp. 296-297).

Tais escolas representam políticas públicas de educação para intervir em problemas sociais graves e urgentes, porém seus investimentos, paradoxalmente, regridem em tempos de austeridade e, ainda assim, não podem ser sozinhas responsáveis por inclusão e mobilidade em um contexto de desregulação do capitalismo e aumento da precariedade do sistema educacional. Os processos que reproduzem ideologias para manter a ordem social são retroalimentados por esta, num ciclo de desigualdades e representações subalternas que escamoteiam as causas estruturais e promovem a culpabilização individual e das famílias pelas condições de pobreza, pela falta de acesso ou empenho na educação e por suas situações de opressão.

Concordamos que “a psicologização das respostas esconde a polarização das causas” (Lopes, et al, 2017, p. 106). Investir na personalidade do aluno, contribuindo com sua autoconfiança e estima, e intervindo na indisciplina e agressividades pode ser necessário, mas é insuficiente para fazê-los refletir seus percursos, projetos e contextos. Para os autores, refundar relações sociais exige conscientização e alterações profundas nas formas das escolas analisarem e intervirem:

As culturas de funcionamento escolar são aqui fundamentais. Escolas com uma missão clara e orientada para a igualdade ou discriminação positiva, que cultivam um bom clima relacional, que valorizam o *ethos* docente e o trabalho em equipa, com tradição de preocupação pedagógica, favorecendo o conhecimento e o reconhecimento dos saberes locais e das famílias dos estudantes, com práticas de escuta ativa e participação (docente, discente, familiar e territorial), abertos à diferença e ao combate ao estigma, mas também, com instalações adequadas e recursos suficientes, poderão abrir novos campos de possibilidade (2017, p. 100).

Para Stephen Stoer, faz parte do papel regulador do Estado a promoção de programas de educação multicultural face às tensões entre os processos de homogeneização e heterogeneização cultural, muito presentes num país como Portugal. Para ele,

Os programas de educação multicultural promovidos pelo Estado Regulador tendem a basear-se em preocupações relacionadas com “estilos de vida”, com diferenças culturais que não são articuladas com “oportunidades de vida”, isto é, com questões de natureza sócio-económica. Assim, a valorização de diferenças na escola tende a justificar melhor a selecção levada a cabo pela escola. Mais: estes programas tendem, muitas vezes como resultado de sua ânsia de produzir efeitos imediatos no sistema, a fechar alunos que pertencem a grupos sócio-culturais (chamados) minoritários em guetos sócio-culturais. Estes são os alunos “folclorizados”, desarmados face às aprendizagens curricularenmente impostas (s/a, p. 33).

Problematizamos que não cabem mais nem iniciativas que demarcam esta discussão pela imigração, visto que não estamos mais falando apenas de imigrantes geracionais, mas também de jovens afro-portugueses ou portugueses negros e, não cabem mais programas reguladores assimilacionistas do ponto de vista da cultura. Reconhecer a multiculturalidade do país perpassa por estas questões, além do enfrentamento político de como as tendências históricas e “escolhas” vocacionais podem estar contribuindo para desigualdades e opressões sociais.

2.4 Educação profissional brasileira: ensino médio integrado em tempos de retrocessos

Analisar a educação profissional, modalidade da organização da educação brasileira, abre um amplo espectro de possibilidades. Assim como fizemos no tópico anterior quanto a Portugal, elegemos algumas prioridades neste texto, que vão de encontro ao objeto de estudo desta investigação. Caracterizar a educação profissional no nível médio integrado no âmbito do governo federal⁴⁰ brasileiro foi neste caso

⁴⁰ A Educação Profissional é uma modalidade de ensino encontrada na educação Básica (que no caso de Portugal equivale ao ensino secundário). Sua oferta se dá através de cursos técnicos geridos tanto pelos governos dos estados quanto pelo governo federal.

a opção que mais se vincula aos interesses desta pesquisa face ao estudo de caso adotado em um Instituto Federal.

Podemos afirmar que a construção da política educacional brasileira não pode ser compreendida sem levar em consideração a formação desta sociedade a partir da colônia de exploração que se constituiu e os “atrasos” de seu desenvolvimento socioeconômico decorrentes deste processo. A educação no Brasil se funda nos primórdios da colonização, a partir de meados do século XVI, sendo de responsabilidade da Igreja Católica. No período jesuítico (1549 a 1759), as principais características da educação eram os princípios da cristandade (catequização) com objetivos colonizadores. Logo, os recursos pedagógicos eram de dominação.

Estudiosos da educação organizam a educação brasileira no período colonial monárquico em Pombalino (1760 a 1807) e Joanino (1808 a 1821). O primeiro, a partir de suas reformas educacionais, quando o Estado assume a centralidade do processo educacional no lugar da Igreja, e o segundo, o Joanino, que ocorre na conjuntura de vinda da Família Real para o Brasil e apresenta um objetivo educacional extremamente utilitarista, de preparar a defesa militar da colônia e a burocracia do Estado a serviço do reino. Já no período Imperial (1822 a 1889), o objetivo da educação passa a ser a formação e desenvolvimento do Estado-nação. São estabelecidas algumas legislações, como a constituição de 1824, apontando a instrução primária gratuita e universal, a lei de 1827 (única sobre ensino elementar), o ato adicional de 1834 e, finalmente, a implantação da primeira escola normal do país em 1835, em Niterói – RJ. Tais legislações instituem a educação primária e secundária sob responsabilidade das províncias e ainda não havia plano nacional de educação no Brasil.

Com o advento da República (a partir de 1889), a influência positivista⁴¹ se faz presente em um contexto de pós-revolução francesa e intensa industrialização em todo o mundo. O surgimento das fábricas suprime as corporações de artes e ofícios⁴², a aprendizagem artesanal e a ordem dos jesuítas. A Primeira República brasileira (1889 a 1929) apresenta à educação a descentralização do ensino com a Constituição de 1891, cabendo ao Estado o ensino primário e profissional, nível médio para moças e escolas técnicas aos rapazes.

A educação profissional no Brasil data deste período histórico. Não surge nem na perspectiva de direito nem com o foco voltado exclusivamente para as necessidades do mercado de trabalho. Seu objetivo era formar mão de obra em ofícios, já não mais valorizados frente à industrialização vicejante, e com a preocupação de manter a “ordem social”. Desta forma, a educação profissional vai sendo

⁴¹ O pensamento positivista explica e justifica ideologicamente a ordem burguesa e uma de suas peculiaridades reside em seu tratamento moral dos conflitos e contradições sociais. Seu conservadorismo, expresso em sua defesa da ordem e da autoridade, aliado à idéia de uma ordem social naturalmente “harmônica”, possibilita que as lutas sociais sejam vistas como “desordem” que a educação moral pode superar. A articulação entre a “harmonia” social e a ação moral tem como fundamento a valorização do altruísmo e persuasão em busca da coesão social (Barroco, 2006, p. 77).

⁴² “Ofícios” devem ser compreendidos como cursos para formação de artesãos e trabalhadores.

desenvolvida de maneira a se apresentar como mais uma estratégia assistencial face às manifestações da “questão social”. Evidencia-se, portanto, a sua função social, a quem pretendia atender e, além disso, a divisão social do trabalho, que, a partir da separação das funções e atividades, deixava ao público da educação profissional os trabalhos estritamente instrumentais de execução, não intelectivos.

A partir da Constituição brasileira de 1937, que aludiu dar conta deste contexto de desenvolvimento industrial no Brasil e das novas relações de educação e trabalho, a perspectiva política da educação profissional era vista pela primeira vez como dever do Estado, sendo destinadas às classes menos favorecidas. De acordo com Franco, este dever seria cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos. “A ênfase dada ao ensino técnico-profissional, voltado à indústria, é compreensível na medida em que o Estado Novo representava fundamentalmente os interesses da burguesia industrial” (1984, p. 83).

Em consequente, um marco da trajetória histórica da educação profissional é o ano de 1942, quando há a transformação das até então denominadas “Escolas de Aprendizes Artífices” em “Escolas Industriais e Técnicas”. Elas passam, então, a oferecer formação profissional no mesmo nível do “secundário”, ficando formalmente vinculadas à estrutura do ensino do país. No período de 1956 a 1961 passam a se denominar “Escolas Técnicas Federais”, acompanhando um período marcado por expansão industrial, intensa taxa de exploração da força de trabalho e surgimento de diversas instituições tanto com o objetivo de assistir aos operários quanto de suprir a necessidade básica de qualificação da força de trabalho necessária à expansão industrial (Carvalho & Iamamoto, 2003, pp. 244-246).

No período do governo de Juscelino Kubistchek (1956–1961) as instituições de educação profissional foram reorganizadas como escolas técnicas e estas passam a ser chamadas de autarquias⁴³, ganhando autonomia didática e de gestão, com a finalidade de atender a forte industrialização, intensificada pela sua política desenvolvimentista. A revolução tecnológica imprimia nas relações do processo produtivo modificações profundas (Netto, 1996). As transformações societárias, tanto em nível nacional quanto internacional, efervesciam diante dos novos padrões de exploração que o capitalismo passava a revelar. Marise Ramos (2017) sistematiza os marcos mais importantes:

Essa história é atravessada por importantes reformas educacionais, dentre as quais citamos a de Francisco Campos, que possibilitou a organização de seus sistemas pelos estados da federação; a de Gustavo Capanema, que buscou dar organicidade as formas escolares, em especial, com as chamadas leis orgânicas da educação; a reforma do governo civil-militar, o qual fez as reformas do ensino universitário e secundário, este último mediante a Lei nº 5.692/71, tornando formação profissional compulsória no 2º grau, posteriormente, revogada pela Lei no 7.044/82; a de Fernando Henrique Cardoso, depois da aprovação da Lei nº 9.393/1996, implementada pelo Decreto nº 2.208/1997, que separou a formação profissional do Ensino Médio, e a própria reforma deste último, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais baseadas

⁴³ Entidade auxiliar da administração pública, dotada de autonomia. Seu patrimônio é constituído por recursos próprios, mas recebe também dotações orçamentárias do executivo. Sua finalidade é a realização de serviços de interesse da coletividade. Está sujeita à fiscalização do Estado (Felipe, 1998, p. 51).

em competências; e a reforma do governo Luís Inácio Lula da Silva, que revogou este Decreto por meio de outro, o Decreto nº 5.154/2004. E, a partir desse momento, quando se retoma a discussão da formação integradas inspirada pela concepção de educação politécnica debatida na década de 1980 (Ramos, 2017, pp. 24-25).

Destacamos dentre estas legislações citadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.393/1996, produto de intensos debates e correlações de forças ocorridas a partir da década de 1980 nas disputas pela política de educação enquanto direito universal. No entanto, a intensificação das políticas neoliberais no Brasil apresentou os rebatimentos sobre a educação profissional a partir das novas legislações, como decretos e portarias que vão de encontro aos princípios democráticos e ocasionam forte resistência por parte de segmentos da população brasileira. No governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, antes mesmo da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em consonância com o ideário neoliberal do Estado mínimo e orientações do Banco Mundial (BM), foi enviado ao Congresso o Projeto de Lei 1.603/96 do executivo, que separava o ensino médio do técnico. A partir de muita pressão da sociedade, o projeto de lei foi retirado, mas suas proposições implementadas por meio de decretos presidenciais e portarias ministeriais, conforme se verá a seguir.

No ano seguinte, o Decreto nº 2208/1996 regulamentou os artigos da LDB referentes à educação profissional. Conforme interpretações de Brandão (2007), tais legislações definem o objetivo da educação profissional, apresentam informações sobre a validação dos certificados, propõem oferecimento de cursos abertos à comunidade e no ambiente de trabalho. Além disso, estabelecem a separação do ensino médio regular da educação profissional, dando margem a que sejam concomitantes ou separadas em etapas, iniciando com o ensino médio e limitam as disciplinas técnicas em 25% da carga horária total do curso. O que mais nos chama a atenção e preocupa é a valorização do conhecimento tecnicista à classe trabalhadora e o aprofundamento da capacidade intelectual e conhecimento crítico à classe dominante, burguesa. O perfil das instituições de ensino técnico se modifica a partir deste período, pois se abrem mais espaços a quem procura educação de qualidade para ingressar no nível superior público, em detrimento dos filhos da classe trabalhadora, usuários majoritários até então destas escolas.

O governo subsequente à era FHC, o governo de Luís Inácio Lula da Silva – governo Lula, substituiu o Decreto nº 2208/1996 pelo Decreto nº 5154, no ano de 2004, eliminando muitas restrições na organização curricular e pedagógica. Além disso, o governo apresenta preocupações quanto à qualidade social das instituições que compunham a educação profissional (CEFET's, Escolas Agrotécnicas e Técnicas Federais) e aumenta a autonomia da rede federal para a implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica.

A expectativa em torno do decreto 5.154/2004 era a possibilidade real de integração curricular da educação profissional com o ensino médio. No entanto, este decreto não foi suficiente para promovê-la, na medida em que há ausência de articulação entre os eixos trabalho, ciência e cultura ao longo da formação curricular e na relação entre conhecimentos específicos e gerais. Como bem afirma Frigotto: “Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente esta necessidade é um

problema ético [...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (Frigotto, 2005, p. 3).

O estudo de Alberto Leal (2018, p. 66) sistematizou duas perspectivas de entendimento sobre o papel da educação profissional que se relacionam com a produção e reprodução social e a qualidade da educação referida anteriormente. Uma delas é assumida pela perspectiva hegemônica dos reformadores empresariais da educação. Formada por instituições partícipes da estrutura social, a política de educação também representa o poder político e econômico do Estado que para manter a hegemonia utiliza como uma das estratégias a busca de consensos. Outra, vincula-se à perspectiva que o autor nomeou de contra-hegemônica, pautada numa concepção crítica de educação. A concepção crítica, defendida como a que mais se alia a uma educação de qualidade e emancipadora, é pautada no trabalho como princípio educativo na educação politécnica e no ensino médio enquanto travessia para a formação omnilateral.

No que tange à defesa do ensino médio integrado, vinculado à perspectiva crítica e sua defesa intransigente enquanto direito, é relevante refletir junto com Frigotto:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (ibid.).

Quanto às sinalizações de alguns desafios para alcançar este ideal, Frigotto (2005) também pontua que é necessário garantir a ampliação da carga horária anual ou pelo menos inserir um ano a mais com concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica⁴⁴. O autor registra que é essencial desconstruir o imaginário de imediatividade com ingresso direto ao mundo de trabalho, tão esperado por todos os envolvidos, de que os cursos técnicos vão proporcionar por si sós. Outras questões necessárias são a mudança no interior da organização escolar com a formação de educadores, suas condições de trabalho e engajamento nas práticas pedagógicas e fomento de mudanças curriculares (Frigotto, 2005, pp. 77-78).

No segundo mandato do governo Lula, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, unificando os diversos tipos de instituição de educação tecnológica citados em uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

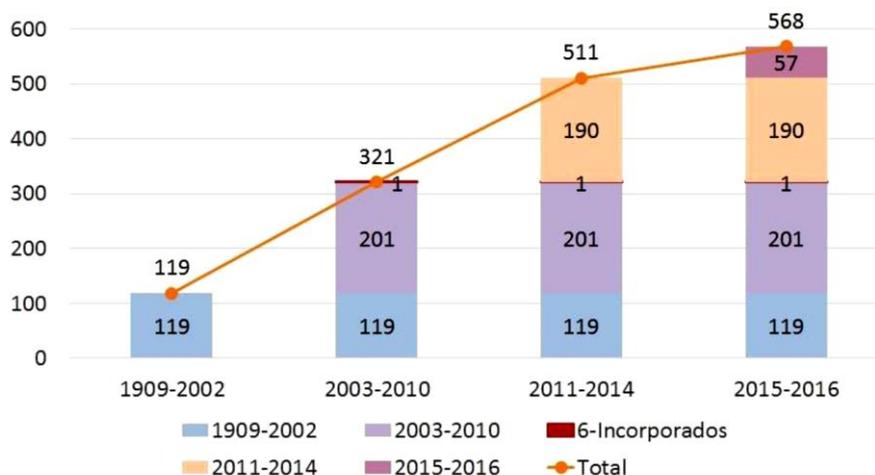
A rede de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica cumpriu com a finalidade manifestada e tencionou a contradição em benefício do trabalho. Isso quer dizer que os cursos técnicos de

⁴⁴Para Frigotto (2005, p. 15), uma educação integrada, omnilateral e politécnica significa uma educação unitária, sem dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores.

segundo grau, ofertados por essas Instituições, reuniram formação geral e profissional, com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho (Ramos, 2017, p. 28).

Atualmente, os institutos federais estão presentes em 568 (quinhentos e sessenta e oito) municípios brasileiros, conforme aparece no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC, 2017.

Conforme análises de Adriana Férriz (2018):

A expansão da Rede Federal de Ensino no Brasil trouxe significativas mudanças para o âmbito da educação profissional e tecnológica, principalmente, um novo perfil de estudantes lhes foi apresentado, alunos oriundos de outros municípios, cidades e até estados, uma maior inserção de estudantes de camadas mais populares, estudantes provenientes de escolas públicas, diversidade sexual, religiosa, étnico racial, inserção de mais negros, deficientes, indígenas e quilombolas, estudantes em situação de vulnerabilidade, ou seja, as demandas assumiram um caráter para além da seleção socioeconômica para a concessão de auxílios estudantis.

Nos últimos anos, esta rede enfrenta dois grandes retrocessos político-educacionais: a Emenda Constitucional (EC) 95/2016 e a contrarreforma implementada pela Lei nº 13.415/2017. A EC 95 ficou conhecida como a “PEC do fim do mundo”, por congelar investimentos nas principais políticas sociais por 20 anos. De acordo com Moura e Lima Filho (2017, p. 119), sua justificativa foi a necessidade de reduzir gastos públicos primários face à crise orçamentária e fiscal do Estado, no entanto, “traz embutida uma racionalidade perversa, pois os recursos das áreas sociais serão limitados à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior, a partir de 2018, enquanto o pagamento e amortização dos juros da dívida não serão limitados”.

No que se refere à reforma do Ensino Médio aprovada no Governo Michel Temer⁴⁵, na avaliação de especialistas,

Advogamos que a reforma em curso agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do EM. A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora. A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes (Moura & Lima Filho, 2017, p. 120).

Os representantes dos diversos Institutos Federais integrantes do Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE/ Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018, p. 4), considerando os dispositivos legais da oferta da educação profissional em consonância com a Lei nº. 11.892/2008 e com a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que garante a oferta dos cursos integrados frente à Lei nº. 13.415/2017, posicionam-se contrários à dos Institutos Federais à nova proposta:

O currículo integrado implica articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a formação humana integral. Nesse sentido, não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede (CONIF, 2018, p. 12).

Em que pese estas considerações face aos retrocessos políticos atuais no Brasil, o ensino médio integrado continua em risco tanto na sua concepção política e filosófica quanto no evidente conservadorismo constituído para embasar tais contrarreformas. O medo das elites conservadoras e escravistas brasileira de perder privilégios e poder político, social e econômico têm promovido debates já referendados, como as políticas de ações afirmativas na educação. Estas e outras implementações fazem parte de um conjunto de legislações e normativas que, para Dennis de Oliveira (2015, pp. 31-33), são avanços conquistados pelo movimento negro brasileiro, por ter conseguido fazer o Estado brasileiro

⁴⁵ Concordando com as análises de Moura e Lima Filho (2017), o Governo Michel Temer constituiu-se de uma fase de um golpe político ocorrido em 2016 com o objetivo de retornar ao poder a coligação de partidos de direita no Brasil, baseados em três pilares: interesses do grande capital internacional; pensamento e ação das elites econômicas/grande mídia e fragmentos da classe média, refletidas no Congresso Nacional e em parte do Judiciário; e, erros do governo deposto. Não avançou nas mudanças estruturais, se envolveu em corrupção, fez alianças com a ala mais retrógrada da direita, buscou a conciliação dos irreconciliáveis interesses do capital e da classe trabalhadora.

reconhecer que é racista. Fato que resulta em um deslocamento da luta antirracista da dimensão individual para a institucional⁴⁶.

Após a tipificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988, regulamentada pela Lei Caó (Lei n. 7.716/89), o autor afirma que a marcha à Brasília (1995) de celebração dos trezentos anos de Zumbi dos Palmares é uma das ações políticas importantes. Na ocasião, o então presidente Fernando Henrique Cardoso nomeou um Grupo de Trabalho Interministerial para pensar políticas públicas de combate ao racismo. Uma outra ação que alavanca as discussões é a participação e comprometimento do país na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, provocada pela ONU e realizada em Durban – África, que fez crescer as discussões em prol de políticas públicas específicas de combate ao racismo.

Já no contexto do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, destacam-se as seguintes legislações e avanços institucionais:

- Lei n. 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório o ensino de história da África e de cultura africana e afro-brasileira no ensino básico;
- o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/10), de autoria do senador Paulo Paim, que no artigo 1º define como objetivo “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnico individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”;
- a criação de organismos específicos para tratar de políticas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial;
- a implantação das cotas raciais e sociais nas universidades federais por meio da Lei n. 12.711/12 e das cotas raciais para os concursos públicos (Lei n. 12.990/14), que reservam 20% das vagas para aqueles que se autodeclararem negros (Oliveira, 2015, p. 32).

É neste sentido que ousamos afirmar que estes avanços na política de educação, que poderiam contribuir ainda mais na diminuição das desigualdades e organização de contra-hegemonia, estão sendo atacados como acertos dos últimos governos, ainda que carregados de contradições. Nesta perspectiva de análise, ponderamos que mesmo com a maior democratização do acesso da juventude negra à educação superior no Brasil via cotas sociais e raciais das políticas de ações afirmativas, houve aumento da violência e indicadores do genocídio da juventude negra.

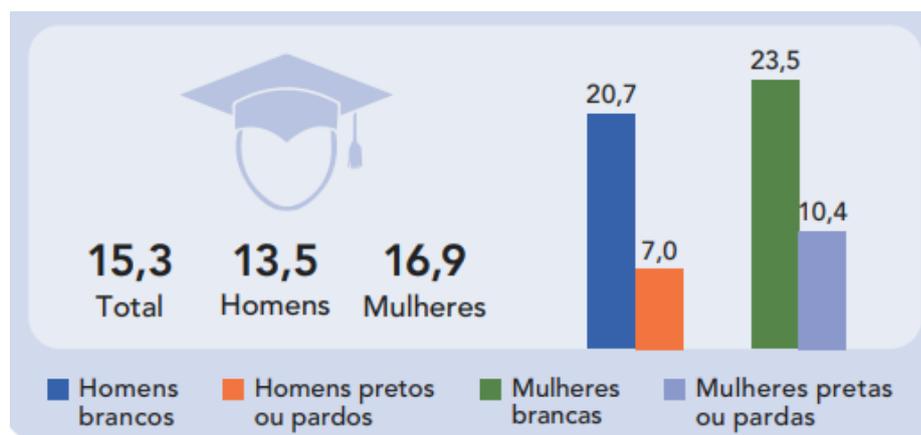
Para as jovens negras, em contraposição aos homicídios da violência por armas de fogo nas guerras urbanas que envolvem o tráfico de drogas que mais acometem os jovens negros, está a violência doméstica, no âmbito da vida privada de suas relações afetivas mais íntimas. “O Brasil tem a quinta maior taxa de feminicídio do mundo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a cada 100 mil mulheres, cinco são assassinadas e as negras são ainda mais violentadas. O Atlas da Violência no Brasil

⁴⁶ Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça (Almeida, 2018, p. 29).

revelou o aumento em 22% da morte de mulheres negras” (2017). Desigualdades sociais no Brasil, portanto, tem cor/raça e gênero. Além disso, as sub-representações no campo do tipo de trabalho demonstram consequências históricas às mulheres negras, que são ainda maioria no trabalho doméstico – são 57,6% dos trabalhadores nesta posição – e tem a menor presença em posições mais protegidas, como o emprego com carteira assinada⁴⁷.

A preparação para o mundo do trabalho, através da educação, vem mostrando mudanças significativas às jovens negras, apesar de muitas ressalvas e necessárias relativizações que precisamos fazer ao analisar tais indicadores. Mencionamos o fato de as mulheres negras estarem à frente dos homens negros em alguns indicadores. As questões da violência urbana e a concentração das mulheres em cursos e profissões voltados ao cuidado são alguns dos aspectos que ponderarmos. No nível superior, por exemplo, a população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo se distribui do seguinte modo, ilustrado na imagem abaixo: “Homens Brancos: 20,7%; Mulheres Brancas: 23,5%; Mulheres pretas ou pardas: 10,4%; Homens pretos ou pardos: 7,0% (IBGE, 2016).

Figura 2 – População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por sexo e cor ou raça (%)



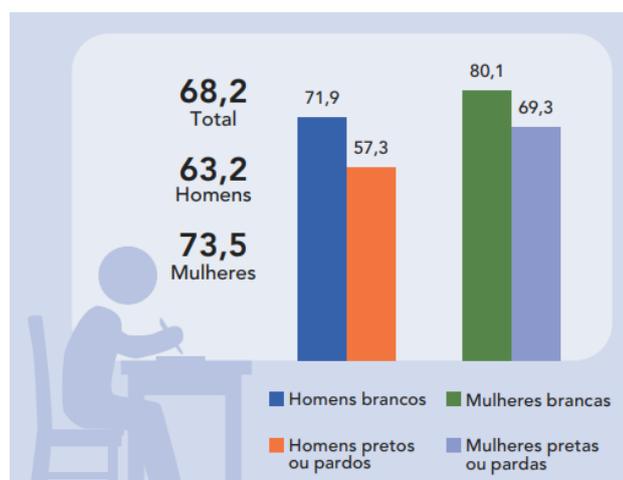
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

No que tange ao ensino médio:

Em 2016, segundo dados da PNAD Contínua, a taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio dos homens de 15 a 17 anos de idade era de 63,2%, 10,3 pontos percentuais abaixo da taxa feminina (73,5%). O atraso escolar pode ser medido, então, pelo complemento desse indicador, ou seja, estudantes fora do nível de ensino adequado ao seu grupo etário.

⁴⁷ Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS assinada é uma das formalizações do trabalho com garantias de direitos trabalhistas.

Figura 3 – Taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio, por sexo e cor ou raça (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

Observa-se considerável desigualdade entre as mulheres por cor ou raça, fazendo com que as mulheres pretas ou pardas de 15 a 17 anos de idade apresentem atraso escolar em 30,7% dos casos, enquanto 19,9% das mulheres brancas dessa faixa etária estão na mesma situação. Entretanto, o maior diferencial encontrado para o complemento desse indicador está entre as mulheres brancas e os homens pretos ou pardos na medida em que o atraso deles (42,7%) era mais do que o dobro do delas (19,9%) nesse caso (Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2018: 6).

No âmbito da educação profissional, que faz parte do objeto de estudo desta investigação, a demanda atual é mais jovem mesmo entre os jovens (pessoas de 15 a 19 anos apresentaram chances 125% maiores que pessoas de 20 a 29 anos de frequentar os cursos); menos masculina (rapazes com chances de frequentar cursos 9% menores que moças); mais negra (autodeclarados pretos com chances de frequentar cursos 3% maiores que brancos); e menos do núcleo que da periferia metropolitana (chances 16% menores). Ou seja, a demanda está associada a grupos tradicionalmente excluídos de pessoas como jovens, mulheres ou negros da periferia das grandes cidades (IBGE, 2017, p. 34).

Em suma, os resultados mostram que, em média, as mulheres superam os homens nos indicadores educacionais analisados. Entretanto, há considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, evidenciando que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional, mesmo entre as mulheres que mais se beneficiaram da crescente escolarização: a diferença entre homens brancos e mulheres pretas ou pardas que conseguiram completar o ensino superior ainda é superior a 10 pontos percentuais. Independentemente de as mulheres apresentarem os melhores resultados educacionais em média, elas ainda não alcançaram resultados compatíveis com sua qualificação no mercado de trabalho (Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2018, p. 7).

As desigualdades sociais, raciais e por sexo/gênero expressam-se estruturalmente e estão explícitas nos indicadores e análises da educação brasileira. Legitimar os princípios de uma educação profissional pública, gratuita, laica e de qualidade perpassa por defender o ensino médio integrado junto

à valorização de uma escola mais democrática e que favoreça relações sociais de respeito e justiça social. Conforme discutiremos no capítulo seguinte, o Serviço Social tem muito a contribuir e os fundamentos da profissão estão associados a esta perspectiva.

CAPÍTULO III - Serviço Social, relações de opressão e intervenção nas escolas

*“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”
(Angela Davis)*

3.1 Serviço Social, questão social e opressões

Os estudos que tratam da emergência, fundamento e natureza do Serviço Social demonstram que a profissão possui relação histórica com a categoria de exploração (trabalho) na sociedade capitalista, imbrincada ao contexto que determinou sua inscrição na divisão social e técnica do trabalho coletivo (Iamamoto, 2002; Almeida e Alencar, 2011). Tais fatos se situam nos marcos da instauração do capitalismo em sua fase monopolista, relacionando-se às necessárias respostas do Estado às contradições da luta de classes, via políticas sociais. Para melhor caracterizar estes argumentos, procedemos inicialmente ao contexto mundial, na explicação de Josiane Santos:

A crise de superprodução, desencadeada por volta de 1870 que se estende até 1930, contraditoriamente, vai levar à nova fase de expansão do capital, conhecida como Capitalismo Monopolista, superando a fase concorrencial, hegemônica até então. As estratégias buscadas para a superação da crise consistiram, basicamente, além da exportação de capitais para países como os Estados Unidos e a Alemanha, o investimento na indústria bélica em face das disputas por hegemonia mundial absorvidas pelos Estados em guerra e o investimento no capital bancário, que redimensiona significativamente o peso do capital financeiro.

Neste novo estágio do capitalismo há o processo de formação de um mercado mundial, pois a “iniciativa privada” se consolidava devido à concorrência desenfreada e generalizada (Netto, 2006, pp. 72-173). Caracterizada pela concentração e centralização dos monopólios e mudança do papel dos bancos e do Estado, evidencia-se as contradições do sistema e a necessidade de um enfrentamento diferente dado à questão social até então. Se na fase anterior (concorrencial) o Estado assumia postura policialesca e as respostas sociais eram filantrópica e assistencialista, muda-se o trato coercitivo para político. O Estado neste estágio apresenta-se como liberal, restringindo-se a

Assegurar o que podemos chamar de condições externas para a acumulação capitalista – manutenção da propriedade privada e da “ordem pública” (leia-se: o enquadramento dos trabalhadores). Tratava-se do Estado reivindicado pela teoria liberal: um Estado com mínimas atribuições econômicas; mas isso não significa um Estado alheio à atividade econômica – pelo contrário: ao assegurar as condições externas para a acumulação capitalista, o Estado intervinha no exclusivo interesse do capital (e era exatamente essa a exigência liberal) (ibid., pp. 173-174).

Assegurar condições de reprodução do sistema perpassava pelo enfrentamento político das suas contradições, bem expostas pelo conceito de “questão social”, que tem como condição objetiva a seguinte situação: por mais que aumentem as forças produtivas, contraditoriamente, há ampliação da pobreza e o surgimento de outras expressões dela decorrentes. Netto (2011, pp. 153-154) explica que “questão social” não representa o sinônimo de pauperismo nem seu desenvolvimento, pois está num contexto em que há riqueza suficiente para acabar com a pobreza, mas a sociedade produz coletivamente

e se apropria privadamente. Assim, a “questão social” é compreendida quando o pauperismo atinge dimensões nunca antes vistas na história, apesar do alto desenvolvimento das forças produtivas. A outra condição, o elemento subjetivo, encontra-se exatamente nestes desdobramentos sociopolíticos, que representam a reivindicação dos proletários diante das “promessas” da modernidade (igualdade, liberdade, fraternidade), ou seja, quando os trabalhadores se constituem em “classe para si” (Netto, 2011).

Neste ínterim, incorporando para o público o que já tinha legitimidade social, os Estados passam a se responsabilizar pela “formulação e implementação das políticas sociais (...) e estimulam a criação de diversas novas profissões “especializadas”, dentre as quais o Serviço Social aparece para desempenhar seu papel” (Montaño, 2009, p. 33). Para compreendermos o surgimento e a natureza contraditória do Serviço Social, é fundamental entendermos que é a divisão capitalista do trabalho que cria novas necessidades sociais e transforma as relações sociais, afetando todo o modo de vida e de trabalho da sociedade (Iamamoto, 2002).

Estudar na contemporaneidade as abordagens, intervenções e respostas profissionais do Serviço Social implica resgatar a natureza da profissão e as relações com a questão social e as políticas sociais no capitalismo. Não podemos nos omitir da análise da função social que a profissão possui desde sua gênese, as contradições desafiantes que são inerentes desde sua gestação, os aspectos macroeconômicos e políticos, a existência de suas protoformas com ações vinculadas hegemonicamente a teorias de cariz conservador e religioso e, não menos importante, os contextos da formação em cada país.

Acusamos nesta tese que esta concepção de emergência da profissão, exposta até aqui, ainda que carregada de historicidade, não apresentou outros determinantes desta conjuntura, como a questão étnico-racial e as desigualdades de gênero ou, quando o fez, apropriou-se como questões apartadas das bases estruturais da sociedade. Priorizamos argumentar como estas concepções da profissão se relacionam com as relações de opressões tanto em Portugal quanto no Brasil, ou seja, nos interessou perceber as análises políticas expressas na formação profissional acerca das consequências da exploração do trabalho na sociedade capitalista, mas com os diversos determinantes estruturais, como o racismo.

Não há consenso em um único conceito da profissão, já que há concepções diferentes tanto entre Portugal e Brasil quanto em disputa mundialmente. Exibimos a atual definição global de Serviço Social da Federação Internacional de Serviço Social – FITS⁴⁸:

O Serviço Social é uma profissão de intervenção e uma disciplina acadêmica que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o *empowerment* e a promoção da Pessoa. Os princípios de justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade são centrais ao Serviço Social. Sustentado nas teorias do serviço social, nas ciências sociais,

⁴⁸ Adotamos o nome da instituição com a tradução literal na língua portuguesa.

nas humanidades e nos conhecimentos indígenas, o serviço social relaciona as pessoas com as estruturas sociais para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social (FITS, 2014).⁴⁹

A definição da FITS é objeto de constantes reflexões e alterações, mais efetivamente na década de 2000 quando as disputas vêm acirrando o debate internacional, protagonizado pelos países da América Latina e Caribe acerca da definição, princípios e direcionamentos internacionais da profissão. A exemplo disto, reproduzimos os argumentos do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011):

O Brasil, em conjunto com as representações da América Latina, questiona a necessidade de existência de uma definição mundial, desde que passou a integrar a Fits em 2000, justamente por entender que os processos históricos de surgimento e desenvolvimento do Serviço Social em cada país são particulares, determinados pelas condições objetivas, políticas, econômicas e culturais em que se desenvolvem (2011, p. 734).

Entende-se que uma definição mundial deve ser suficientemente genérica para respeitar as particularidades e historicidades de cada nação, sem ferir suas conquistas éticas, políticas e profissionais. Desse modo, cabe sinalizar, na atual definição da Fits, os elementos que dificultam seu reconhecimento como expressão do Serviço Social no mundo (2011, p. 738).

De acordo com as considerações de Tiago Silva (2015, p. 227) sobre a definição global, “sob uma terminologia ‘guarda-chuva’, se esvaecem as relações sociais em sua concreticidade histórica, as categorias e ficamos com uma definição que não representa as particularidades”, conforme veremos nos próximos tópicos a respeito de Portugal e Brasil. Importante dizermos que apresentamos tais divergências não para criticar a FITS, mas para explicitar as construções que vêm sendo possíveis nas elaborações coletivas, palco de tensões nas disputas por hegemonia política e teórica mundialmente, bem como as diferenças de contextos sociais para uma profissão imbrincada nas relações sociais. A este respeito, Amaro afirma que esta é uma marca identitária da profissão: “Coloca-a com problemas de delimitação e ancoragem, mas fornece-lhe uma capacidade de elasticidade que a transforma numa prática complexa e operacionalizável em contextos muito distintos” (2009, p. 35).

Para Inês Amaro (2015, p. 23), “O Serviço Social é um agir que está impregnado da ideia moderna de que o homem tem capacidade de ação sobre o mundo no sentido da sua transformação e melhoria”. No que tange aos termos epistemológicos, a autora ratifica a inserção do Serviço Social no campo das ciências sociais como uma “ação de que o conhecimento pode e deve informar a ação e de que a abordagem científica supera todas as outras formas de abordagem ao mundo social” (Amaro, 2015, p. 23). Dentre os consensos e dissensos acerca da profissão, a sua definição como “trabalho” e como “ciência” são duas questões mais polêmicas com que nos deparamos, especialmente por esta investigação possuir Portugal e Brasil como campos empíricos. Esclarecemos *a priori* que, apesar da FITS utilizar a denominação “trabalhador social” e haver outras nomenclaturas, utilizaremos em todo o texto o padrão “serviço social” para designar a profissão e “assistente social” para nos referirmos aos

⁴⁹ Disponível em: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_102510-8.pdf?q=pt%2Fwp-content%2Fuploads%2Fifsw-cdn%2Fassets%2Fifsw_102510-8.pdf. Acesso em: 23/03/2019.

profissionais, como é comumente utilizado em Portugal e Brasil. Destacamos isto porque o uso dos termos carrega consigo concepções teóricas e políticas relevantes, além de poder representar mais de uma categoria profissional. Desta forma, se no Brasil hegemonicamente o Serviço Social é considerado trabalho, perspectiva com a qual coadunamos, em Portugal o “trabalhador social” pode se referir também a outras profissões⁵⁰.

Há uma polêmica discussão na categoria sobre se a atividade do profissional de Serviço Social deve ser ou não considerada trabalho. Ambas têm como referência as leituras marxistas e concordam que o trabalho é uma categoria central, ontológica do ser social. No entanto, há a defesa de que o assistente social é um ser prático social, dotado de liberdade, capaz de projetar seu trabalho e buscar sua implementação por meio de sua atividade, tendo, para isso, sua relativa autonomia e sendo acometido pela alienação e exploração como qualquer trabalhador.

O assistente social é proprietário de sua força de trabalho especializada. Ela é produto da formação universitária que o capacita a realizar um “trabalho complexo”, nos termos de Marx (1985). Essa mercadoria força de trabalho é uma potência, que só se transforma em atividade – em trabalho –, quando aliada aos meios necessários à sua realização, grande parte dos quais se encontra monopolizado pelos empregadores [...] dependem dos prévios recortes das políticas definidas pelos organismos empregadores, que estabelecem demandas e prioridades a serem atendidas (Iamamoto, 2011, p. 421).

Essa defesa se pauta na contribuição do assistente social ao processo de produção e reprodução das relações sociais. Dessa forma, não existe processo de trabalho do assistente social, mas existe um trabalho do assistente social e processos de trabalho nos quais este se envolve na condição de trabalhador especializado. Em outra perspectiva, é defendido que Serviço Social não é trabalho, pois, na tese marxista, trabalho transforma a natureza em meios de produção e subsistência, não sendo conjunto de práxis. Segue defesa desse pensamento:

Igualar ao trabalho práticas profissionais como o Serviço Social ou a educação [...], significa igualar o intercâmbio orgânico com a natureza com outras atividades em tudo distintas. Ao cancelar o que o trabalho tem de específico, isto é, cumprir a função social de transformar a natureza em meios de produção e subsistência, dissolve-se o trabalho em um enorme conjunto de práxis e, conseqüentemente, cancela-se a tese marxiana de ser o trabalho a categoria fundante do mundo dos homens (Lessa, 2012, p. 28).

Embora não possamos, por motivo de espaço, aprofundar as concepções e disputas mundiais em torno destas questões, destacamos duas reflexões: 1) Não sabemos se é possível uma definição consensual que englobe tantas diferenças nas concepções, que são produtos de diferentes contextos, formações e exercícios profissionais; 2) Adotamos que, no decorrer destas disputas, é preciso garantir a pluralidade e pressionar pela exposição das contradições sociais que afetam a profissão e os fenômenos

⁵⁰ Em que pese tais denominações e as questões filosóficas discutidas no seio da categoria, neste estudo adotamos a “intervenção” para nos referirmos ao trabalho do assistente social nas escolas pesquisadas, sem prejuízo de compreender as interpretações apresentadas.

de opressões racistas e sexistas articulados à exploração do trabalho, pois são demandas universais e estão patentes também à intervenção do Serviço Social.

Interessa-nos, portanto, destacar quais são as perspectivas que se aproximam da lacuna existente ao tratar da questão étnico-racial e de gênero, articuladas com classe, pois estas categorias que envolvem determinantes da totalidade social estão ocultas ou distanciadas nas discussões da exploração do trabalho. Acerca da relação Serviço Social, questão social/ exploração do trabalho e opressões, as assistentes sociais brasileiras ratificam:

[...], ainda que o universo teórico-metodológico da análise atual da “questão social” apresente um esforço teórico-metodológico em atribuir centralidade ontológica às categorias centrais da análise marxista do modo de produção capitalista, ele é insuficiente por reproduzir, mesmo involuntariamente, uma visão genérica das suas determinações. E nesse sentido, rebatendo em uma formação que, embora tenha a “questão social” como elemento central, a sua análise encontra-se esvaziada dos componentes histórico-sociais (...) (Martins, 2012, p. 178).

As contribuições de Elisabete Pinto também já pontuavam:

Uma vez que o racismo e o preconceito fazem parte das relações de dominação e exploração, é o assistente social – que tem como principal função trabalhar as relações sociais através de uma ação educativa, visando à consciência e à participação – um profissional indispensável para a eliminação das situações de discriminação em que vivemos (2003, p. 28).

As argumentações expostas nos levam a refletir como as desigualdades sociais são interpretadas pelo Serviço Social com limitação de determinantes da realidade que ora privilegiam as questões macroestruturais como causadoras e ora os atribuem às subjetividades das pessoas, responsabilizando-as pelas suas condições sociais. Como profissão interventiva, o Serviço Social precisa estar em constante mediação e reflexão das questões originadoras, das quais destacamos a questão social, o racismo e o sexismo como fundantes da exploração e opressões que vivenciamos e atuamos cotidianamente.

Ainda concordando com Teresa Martins (2012, p. 131), as ideias de Gilberto Freyre fomentaram uma crença que, “por um lado, produziu um consenso generalizado da ausência do preconceito e da discriminação racial; por outro, impediu que as desigualdades sociais – inerentes ao sistema capitalista –, vivenciadas pelos (as) negros (as), fossem enfrentadas” em duplo sentido, ou seja, na perspectiva da “classe” e da “raça”. Destarte, confirma a percepção de que no âmbito da formação profissional em Serviço Social, o conceito de questão social, por exemplo, abarca as discussões de exploração do trabalho, mas se esvazia das opressões do racismo e sexismo. As consequências disto podem ser verificadas em todas as políticas sociais, desde o mercado de trabalho – “mantendo intocado o racismo no mercado de trabalho, com notórias limitações nas possibilidades dos trabalhadores racialmente discriminados constituírem a questão social” (Martins, 2012, p. 131) – a rebatimentos na educação, conforme abordaremos nesta tese.

Nesta perspectiva, as opressões vivenciadas por mulheres afrodescendentes negras não se constituem como exploração do trabalho, ou seja, como uma questão de pobreza apenas, mas estão repletas dos diversos determinantes e marcadores sociais que têm sido utilizados para justificar as

desigualdades. Outra grande armadilha teórico-epistêmica e política é considerar a existência do racismo e do sexismo, mas mantê-los apartados da análise estrutural da sociedade, restringindo-os a ideologias que estão presentes apenas no campo simbólico ou individual.

Os conceitos de questão social e o de questão racial desenvolvem-se tomando como critério, respectivamente, as disputas políticas do “capital x trabalho” e “opressão racial x negritude”. Apesar de representarem teoricamente as lutas político-sociais e serem contemporâneas historicamente, não têm sido analisadas concomitantemente, no movimento dialético que a realidade exige. O conceito de negritude, cunhado em ação conjunta dos intelectuais Aimé Césaire (Martinica), Léopold Senghor (Senegal) e Léon-Gontran Damas (Guiana), embora com diferentes estratégias, exprime a condição de “ser negro”, conforme sintetiza Zilá Bernd em sua obra “o que é negritude”, abordando-a tanto no sentido coletivo quanto individual:

Em um sentido lato, *negritude* – com *n* minúsculo (substantivo comum) – é utilizada para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a consequente reação pela busca de uma identidade negra. Nesta medida, podemos dizer que houve negritude desde que os primeiros escravos se rebelaram e deram início aos movimentos conhecidos por *marronnage*, no Caribe, *cimmarronage*, na América Hispânica, e *quilombismo*, no Brasil, iniciados logo após a chegada dos primeiros negros na América (...). Em um sentido restrito, *Negritude* – com *N* maiúsculo (substantivo próprio) – refere-se a um momento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo como um movimento que pretendia reverter-se o sentido da palavra negro, dando-lhe um sentido positivo (grifos da autora. Bernd, 1988, p. 20).

Consoante as elaborações apresentadas no capítulo anterior, ratificamos que as análises históricas têm as chaves para estes entendimentos de ocultação e distanciamento na formação e intervenção profissionais também. Questionamos se todas as formas de opressões “cabem” no conceito de desigualdade social sem as devidas explicitações. Ou são inerentes às expressões da questão social, amplamente utilizadas para relacionar o objeto de intervenção do Serviço Social. Nas demandas manifestas à intervenção do Serviço Social na educação, por exemplo, supomos que nem todas estão situadas em conceitos que não agregam outros determinantes da exploração e opressão do homem pelo homem que não seja o trabalho sem cor/raça, sem sexo, sem contexto.

Consideramos que a compreensão do racismo, uma das categorias centrais nesta investigação, precisa se dar face a sua natureza estrutural e estruturante, pois é o entendimento que nos leva a refletir que suas expressões estarão presentes nas relações interpessoais institucionais, nas relações familiares e afetivas, no acesso aos direitos e políticas sociais:

Nossas considerações tomam o racismo como elemento estrutural de uma racionalidade instituída para ser a norma de compreensão e manutenção das relações sociais. Afirmar que o racismo é estrutural implica pensá-lo como sendo relativo ao fundamento das sociedades ocidentais contemporâneas, o que abrange as dimensões da economia, da política e da cultura. Não se trata, portanto, de uma anomalia no interior de um sistema, mas de um modo próprio de funcionamento. De outra parte, o racismo também é um estruturante, então funciona como elemento dinâmico que favorece, condiciona e mantém um tipo específico de

racionalidade. É um agente expressivo que articulado a outros, como por exemplo o sexismo, impede a erosão das relações de exploração e das condições de desigualdade presentes em todas as dimensões da vida social (Procópio, 2017, p. 27).

Ainda que este entendimento possa ser debatido nos diferentes contextos, os rebatimentos e expressões têm particularidades em cada formação nacional. Neste sentido, Procópio (2017) salienta que tanto a categoria classe é constituída de forma diferente na América Latina e nos países europeus face aos processos de escravidão negra e colonização, logo, tratar da realidade do Brasil é diferente de Portugal, e assim exportar o conceito de questão social e constituição da classe trabalhadora também, pois desconsidera a luta de classes na escravidão, diferenciadas em colônias e metrópoles, e as desigualdades macroeconômicas mundiais que estruturaram a modernidade. Nos tópicos seguintes adentramos nestas particularidades expressas na profissão.

3.2 A conjuntura portuguesa: uma análise da formação profissional

As primeiras escolas de Serviço Social em Portugal surgiram em 1935 e 1936 nas cidades de Lisboa e Coimbra, respectivamente. De acordo com Branco e Fernandes (2005):

A emergência e a institucionalização do Serviço Social como formação académica e profissão tem por contexto o *Estado Novo*, anti-democrático, anti-liberal e anti-Estado Providência. Em tempo de ditadura “constitucionalizada”, o Serviço Social é encarado e configurado como apostolado e exclusivamente feminino, por imperativo da Lei que o legitima, no âmbito do ensino particular e confessional (católico). Em sua trajetória, a formação académica em Serviço Social, a partir dos anos 60, reconcilia-se paulatinamente com os modelos de formação praticados nas democracias ocidentais, conferindo centralidade aos direitos humanos, particularmente aos direitos sociais. Recentrar a formação em bases científico-técnicas foi, contudo, um percurso complexo, dada a hegemonia da igreja católica no país e o seu papel de tutela sobre as escolas de Serviço Social.

Diante destes contextos políticos adversos, nomeadamente promovidos pelo período da ditadura, os autores consideram que houve a “fase de descorporativização ou de progressiva vinculação do Serviço Social às ciências sociais e ao desenvolvimento comunitário (anos 60 - 1974)”, pois apenas após as transformações de “25 de abril de 1974” (Revolução dos Cravos)⁵¹, regista-se a reorganização dos

⁵¹ Os nacionalistas africanos das colônias portuguesas de Angola, de Moçambique, da Guiné-Bissau, das ilhas do Cabo Verde e das ilhas de São Tomé e Príncipe, estavam também chamados a modificar o curso da própria história de Portugal. Essas são as tensões criadas pelas guerras anticoloniais que se desenrolavam nessas dependências portuguesas, desembocando, finalmente, no golpe militar de Estado ocorrido em abril de 1974 em Portugal, com o qual teve fim a era do fascismo na história moderna de Portugal. Os nacionalistas africanos de Angola, de Moçambique e da Guiné-Bissau contribuíram para o surgimento da democracia em Portugal, bem como para a modernização política do país. A cultura política portuguesa saiu reumanizada. (UNESCO, 2010, p. 27).

cursos, vivencia-se a “fase de crítica e de afirmação académico-profissional do Serviço Social e a emergência de práticas de intervenção inovadoras e de novos campos de intervenção” (2005).

Associados ao crescimento da profissão estão intimamente relacionados alguns fatos. Um deles é que data do período pós “25 de abril” o desenvolvimento das políticas sociais em Portugal, dando espaço ao crescimento da profissão (Negreiros, 1999). Estudiosos do tema (Branco, 2005; Negreiros, 1995; Martins, 1999) analisam que Portugal viveu em contraciclo com os demais países europeus que, a partir da crise petrolífera de 1973, começam a contrair os sistemas de proteção social.

Apenas em 1989 há o reconhecimento das licenciaturas na área, nos anos de 1990 há um maior crescimento da oferta de formação profissional (que até esta data contemplava Lisboa, Coimbra e Porto) e implantação do mestrado e nos anos de 2000 a integração ao ensino público. Relacionados à expansão da oferta e o novo contexto da profissão no país estão a adesão ao Processo de Bolonha⁵² e ingresso na Comunidade europeia, conforme analisa Martins e Carrara (2014):

Entre 2006 e 2007 ocorre uma rápida progressão do setor público. Este aumento é creditado ao Processo de Bolonha, que, desde 2005, figura na Lei de Bases do Sistema Educativo e reorganiza as titulações em ciclos. Esta nova organização acaba com os bacharelatos, diminui a duração das licenciaturas, que passam em sua maioria a ter duração de três anos, e os mestrados de dois anos. A integração de Portugal na CEE significou também a sua paulatina adesão ao ideário neoliberal, com implicações na recente arquitetura político-institucional do Estado Social. Em contrapartida, o país recebeu financiamentos europeus destinados para as obras de infraestrutura e programas sociais. Com a retração das políticas sociais de cariz universalista, reforçam-se programas sociais com forte viés “focalista”, ampliando os campos de trabalho e requerendo novos quadros de técnicos superiores, nomeadamente assistentes sociais (2014, p. 215).

Neste ínterim destacamos que Portugal e Brasil assumiram diálogos face à internacionalização do ensino através de acordos, protocolos e mobilidade para intercâmbios diante dos fenômenos de desmonte do Estado social e o Processo de Bolonha (contexto de crise do capital), conforme análises de Martins e Carrara (2014, p. 217):

A trajetória do Serviço Social português é marcada de forma contínua pelas relações que estabelece com o Serviço Social brasileiro. Pelo que se conhece, desde os anos 60 do século XX, atravessaram várias conjunturas sócio-históricas, envolveram diversas instituições de ensino superior, organizações da

⁵² Trata-se de um acordo internacional, originalmente conduzido e impulsionado pela Comissão Europeia, que promoveu reformas na educação superior dos países membros da UE e/ou signatários de Bolonha. Buscou uniformizar a formação superior através de ações articuladas: (i) criação de um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis através de um sistema baseado em dois ciclos: “um primeiro ciclo útil para o mercado de trabalho, [...] e um segundo ciclo (mestrado) [...]”; (ii) criação de um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares do tipo ECTS, utilizado no âmbito dos intercâmbios *Erasmus*; (iii) promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores através da supressão de todos os obstáculos à liberdade de circulação; (iv) incorporação da dimensão europeia no ensino superior, aumentando o número de módulos, os cursos e as vertentes cujo conteúdo ou organização apresente uma dimensão europeia (PORTUGAL, 1999) (Martins e Carrara, 2014, pp. 213-214).

categoria profissional, agências de financiamento à investigação e avaliação do ensino superior, concretizando-se nos campos: da formação graduada e pós-graduada, qualificação profissional e acadêmica, da avaliação de cursos de Serviço Social, da investigação e produção de conhecimento. Estas relações internacionais apresentam configurações distintas, vindo a reforçar projetos profissionais, que se colocavam no contexto das particularidades do Serviço Social em ambos os países. Resgatam-se neste processo quatro tendências que permearam o Serviço Social português nas relações com o Brasil: qualificação para formação e para o trabalho nos marcos do *desenvolvimentismo*; formação e organização da categoria nos marcos da *reconceitualização*; qualificação acadêmica de mestrado e doutoramento nos marcos do *projeto profissional português*; investigação e produção de conhecimento nos marcos da *internacionalização do ensino superior*.

Os dois países ainda mantêm relações internacionais, mas, concordando com as mesmas autoras, isto não significou e nem significa homogeneidade de pensamentos e perspectivas teóricas, mas a construção de projetos comuns que, por sua vez, expressam a particularidade da profissão em cada realidade com a possibilidade de diálogos (2014, p. 223). À guisa de exemplo, uma das expressões de caráter bem divergente na formação profissional nos dois países é a hegemonia teórico-política, pois enquanto no Brasil há uma tendência hegemônica com clara defesa de uma direção social da profissão, conforme veremos no próximo tópico, o Serviço Social português se destaca por maior pluralismo, com diferentes orientações teóricas ao longo do percurso histórico da formação. A este respeito, a pesquisa de Santos e Martins (2016) revela que atualmente a existência de uma orientação teórica hegemônica em Portugal é muito discutível:

A análise das entrevistas nos permitiu constatar que a formação profissional em Portugal caminha em algumas direções. Podemos ressaltar: em grande escala, que se sustenta em aportes sistêmicos, baseada na fenomenologia e, em algumas situações, em Paulo Freire e, também, uma terceira que se orienta em diferentes vertentes do denominado Serviço Social Crítico/Radical (2016, p. 122).

Análises de Negreiros consideram que o processo acadêmico de implantação dos mestrados e doutorados⁵³ na área contribuíram para a própria afirmação como profissão “com impactos diretos na regulação da carreira profissional na Administração Pública e no reconhecimento público, que introduzem “alterações a nível do conhecimento, do desempenho e da análise da profissão, no quadro

⁵³ O 1º programa de mestrado em Serviço Social ao abrigo do protocolo entre o Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo ocorre em 1987 (Martins e Tomé, 2016; Ferreira, 2014; Branco, 2008; Martins e Tomé, 2008); Os primeiros programas de mestrado da responsabilidade exclusiva das escolas portuguesas surgem em 1995 nos Institutos Superiores de Serviço Social de Lisboa e do Porto (Branco, 2008); O primeiro programa de doutoramento realizou-se através do convénio do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa com a PUC-SP em 1997 (Martins e Tomé, 2016; Ferreira, 2014a); O primeiro programa doutoral da responsabilidade exclusiva de universidades portuguesas inicia-se em 2003 na Universidade Católica Portuguesa e em 2004 surgiu o segundo no ISCTE-IUL, em cooperação com o ISSSL (Branco, 2008).

da divisão social do trabalho” (1999, p. 37). Atualmente, o Serviço Social português conta com programas de mestrado e doutorado consolidados.

Com interesse premente na articulação de classe, raça e gênero tanto na produção acadêmica dos assistentes sociais quanto na formação teórico-política profissional em Portugal, mapeamos as produções da revista “Intervenção Social⁵⁴”, os trabalhos acadêmicos de mestrado e doutoramento nas bases de dados das instituições de ensino em Serviço Social do país, bem como os seus currículos de licenciatura na área. Tais buscas visaram a identificar quais as produções se aproximam do objeto de estudo da nossa investigação.

No âmbito da revista “Intervenção Social”, identificamos que, desde a primeira edição em 1985 à última disponível no site da mesma, publicação datada de 2016, há 16 (dezesseis) trabalhos que circundam temáticas que interessam ao estudo proposto nesta tese, aproximando a discussão da educação em diferentes níveis, bem como a educação profissional; da relação família, escola, comunidade; questões raciais, étnicas e multiculturais; discriminação; imigração; exploração do trabalho; pobreza; gênero; abordagens e intervenção do Serviço Social. Conforme podemos perceber na sistematização disponível no anexo A, organizada de forma a identificar os trabalhos e as categorias e conceitos-chaves que apresentam, desde a primeira à última edição da revista, embora seja um pequeno número de trabalhos em relação ao volume da revista, há temas relacionados às categorias de raça/etnia, classe e gênero nas publicações, bem como Serviço Social e educação.

Os resultados sistematizados apresentam todos os textos que faziam algumas destas relações nos seus títulos, resumos e conteúdo. Interessante destacarmos a publicação de duas edições especiais contendo o relatório das convenções internacionais sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e contra a mulher, embora não sejam trabalhos específicos da área e não venham apresentados com análises que relacionem a formação e intervenção do Serviço Social em Portugal.

No âmbito das dissertações e teses foram identificados 6 trabalhos que tratam do Serviço Social na Educação/Escolas, que igualmente serão contribuições para as análises que desenvolveremos sobre o tema proposto. No entanto, nenhum deles articula as categorias de raça/etnia, classe e gênero. Os temas circulam na discussão do Serviço Social e sua relação escola-família; o Serviço Social nos Serviço de Apoio Educativo – SPO; o Serviço Social nas escolas públicas; O Serviço Social na Educação; Histórico do Serviço Social na educação; e, estudos de caso da nas escolas TEIP.

No que tange à formação profissional em nível das licenciaturas em Serviço Social, mapeamos todos os currículos de todas as instituições de ensino portuguesas com o objetivo de identificar a discussão das categorias de raça/etnia, classe e gênero. Os resultados da pesquisa revelaram o total de

⁵⁴ A revista "Intervenção Social" destina-se à publicação de trabalhos sobre temas actuais e de pertinência científica no âmbito do Serviço Social e da Intervenção Social, áreas afins e suas relações interdisciplinares. As edições são organizadas por temáticas ou por temas diversos, de interesse profissional e académico, previamente definidos pela direcção da revista. Fonte: <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/is/index>

16 Instituições, sendo 10 públicas compostas por cinco Universidades e cinco Institutos Politécnicos e seis privadas. Assim, 62% das instituições de Serviço Social em Portugal de natureza pública, conforme tabela abaixo:

Quadro 4– Instituições que ofertam o curso de Serviço Social em Portugal, segundo natureza pública ou privada

	<i>Instituições de Ensino</i>	<i>Tipo</i>	<i>Natureza</i>
1	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Universitário	<i>PÚBLICO</i>
2	Universidade de Coimbra		
3	Universidade de Lisboa		
4	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro		
5	Universidade dos Açores		
6	Instituto Politécnico de Beja	Politécnico	
7	Instituto Politécnico de Castelo Branco		
8	Instituto Politécnico de Leiria		
9	Instituto Politécnico de Portalegre		
10	Instituto Politécnico de Viseu		
11	Instituto Superior de Serviço Social do Porto	-	<i>PRIVADO</i>
12	Instituto Superior Miguel Torga		
13	Universidade Católica Portuguesa (Lisboa; Porto, Braga; Viseu)		
14	Universidade Lusíada		
15	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias		
16	Universidade Lusófona do Porto		

Fonte: Levantamento feito através do Portal eletrônico DGES - Direção Geral do Ensino Superior.

Não obstante a natureza das 16 (dezesesseis) instituições, definimos que todas seriam pesquisadas, caso apresentassem em seus sites os planos de estudos⁵⁵ e fichas do curso de Serviço Social, facilitando assim a identificação da questão étnico-racial nos currículos. O levantamento identificou que todas as Instituições disponibilizam em seus sites oficiais o plano de estudos, contudo nem todas fornecem as fichas contento a apresentação das unidades curriculares a serem cursadas. Das dezesseis instituições, nove disponibilizam todas as fichas, três dispõem de algumas e quatro não oferecem esta informação. Continuamos a identificação da temática a partir destas que foi possível acessar pelos sites institucionais.

⁵⁵ A nomenclatura “plano de estudos” é utilizada para denominar o documento que contém os componentes curriculares do curso, com as fichas das unidades curriculares.

O quadro com o mapeamento total está disponível no anexo B, mas destacamos algumas análises e sínteses das suas informações, como o fato de que das 38 unidades curriculares que abordam os conteúdos de raça, classe e gênero, 25 não articulam estas categorias, pois as tratam apenas a isoladamente na discussão de uma delas sem estar proposta a interseccionalidade das questões. Obviamente que isto pode vir a ocorrer nas aulas, por iniciativa dos docentes e/ou discentes, mas não como previsão curricular. Dentre as fichas, observamos que 9 delas articulam ao menos duas categorias e 4 indicam todas como conteúdo a ser abordado, conforme quadro abaixo.

Quadro 5: Distribuição das Instituições de Ensino e disciplinas que abordam as categorias de raça/Etnia, Classes Sociais e Gênero numa perspectiva articulada

		<i>Instituições de Ensino</i>	<i>Unidades curriculares</i>	<i>Área Científica</i>	<i>Natureza</i>	<i>Conteúdo das fichas vinculado ao indicador:</i>	<i>Leitura da ementa</i>	<i>Indicador</i>
PÚBLICO	1	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Introdução à Sociologia	Sociologia	Obrigatória	Desigualdades, diferenciações e discriminações (Classes sociais e estratificação; Gênero e sexualidades; pobreza, previdência e exclusão social; O crime e o desvio; Etnicidade e identidades culturais).	Sim	Raça/Etnia Classes sociais Gênero
			Laboratório em Domínios e Campos do Serviço Social	Ciência Política e Políticas Públicas	Obrigatória	Campos de Intervenção em Serviço Social: Serviço Social e Criança/Jovem; Serviço Social e Gênero; Serviço Social e Imigração (interculturalidade); Serviço Social e processos de Exclusão Social	Sim	Raça/Etnia Classes sociais Gênero
			Classes Sociais e Estratificação	Sociologia	Obrigatória	Práticas e distinções simbólicas: estilos de vida, identidades, redes; Classes, gênero, etnicidade	Sim	Raça/Etnia Classes sociais Gênero
	2	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Cidadania, exclusões sociais e empoderamento	Economia, Sociologia e Gestão	Obrigatória	As expressões das desigualdades: gênero, classe, etnicidade, orientação sexual, modos de vida,	Sim	Raça/Etnia Classes sociais

						Cidadania, exclusões e desigualdades sociais;		Gênero
--	--	--	--	--	--	---	--	--------

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro nos evidencia que apenas duas instituições públicas portuguesas abordam as categorias que envolvem raça/etnia, classe e gênero de forma articuladas, sendo elas o Instituto Universitário de Lisboa – IUL (ISCTE), através de 3 unidades curriculares, e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro com uma unidade curricular. Percebemos que todas as unidades curriculares são obrigatórias e majoritariamente vinculadas à área da Sociologia. Em que pese considerarmos as garantias destas duas instituições, destacamos a preocupação das suas abordagens, que não foram possíveis nem objetivadas nesta análise, mas que podem ser decisivas na implantação de uma perspectiva interseccional. Referimo-nos à ponderação de como os conteúdos são articulados, sem cair nas armadilhas de escamotear ou tratar de forma funcional um em relação ao outro e, ainda mais gravemente, negligenciando as análises sócio-históricas.

No que tange à questão étnico-racial presentes no currículo, sistematizamos, das informações dos planos e fichas, quais terminologias, conceitos e indicadores abordam o tema. Inicialmente partimos à procura dos seguintes conceitos, terminologias e indicadores: raça/etnia (fenótipo, representatividade, racismos e descendência); e outros transversais como: nacionalidade, xenofobia, identidade e negritude/branquitude. Conforme veremos, comprovamos que as terminologias/conceitos mais utilizados em Portugal não coincidem com os nossos entendimentos de referenciais utilizados inicialmente para tratar da temática racial, pois relacionam-se mais com a ideia de inter/multiculturalidade.

O levantamento identificou que das dezesseis instituições pesquisadas, oito instituições possuem unidades curriculares que abordam a questão étnico-racial, totalizando 16 disciplinas. Duas informações merecem destaque. Uma delas é que a área científica a que se vinculam as unidades curriculares que abordam este conteúdo não é específica do Serviço Social. Este indicador nos reafirma sobre a própria produção de conhecimento no âmbito do Serviço Social, mas voltada ao seu fazer profissional. Além disso, ratifica que historicamente buscamos nas diversas teorias da Sociologia e Economia a explicação da realidade que iremos intervir.

O outro destaque é o fato positivo da grande maioria das unidades curriculares serem de natureza obrigatória. Sem a devida inflexão dos conhecimentos teóricos sociais o Serviço Social não desenvolve suas competências e reflexividade na intervenção profissional. É importante que tais conteúdos sejam considerados essenciais na formação, fato que também dá pistas de como a formação tem valorizado tais temáticas.

No que tange à identificação das unidades curriculares que descrevem em seus títulos e nomenclaturas que se aproximam da discussão étnico-racial, pontuamos as seguintes:

1. Migrações e interculturalidade;

2. Opção 2 - Intervenção em Serviço Social - b) Mediação Intercultural;
3. Multiculturalidade e Educação Intercultural;
4. Migrações, Interculturalidade e Direitos Humanos.

A quantidade de unidades curriculares que não descrevem em seus títulos alguma menção à questão étnico-racial, mas que em suas fichas explicitam a discussão dos temas é maior, conforme lista:

1. Introdução à Sociologia
2. Laboratório em Domínios e Campos do Serviço Social
3. Classes Sociais e Estratificação
4. Fundamentos Teóricos de Serviço Social
5. Sociologia do Desenvolvimento
6. Cidadania, exclusões sociais e empoderamento
7. Problemas Sociais Contemporâneos
8. Antropologia Social e Cultural
9. Antropologia Cultural
10. Antropologia das Sociedades Complexas

Ao analisarmos as terminologias utilizadas como referência tanto nos títulos quanto nas fichas das unidades curriculares, temos as seguintes informações expostas no quadro abaixo.

Quadro 6 – Terminologias utilizadas como referência nas unidades curriculares

<i>Terminologias</i>	<i>Frequência</i>
<u>Etnicidade</u>	<u>05</u>
<u>Multiculturalismo</u>	<u>06</u>
Racismo biológico	01
Novo racismo	01
Racismo institucional	01
Pluralismo cultural	01
Minorias étnicas	02
Contextos multiculturais	01
Identidades culturais	01
Relativismo cultural	01
<u>Diversidade cultural</u>	<u>03</u>
<u>Interculturalidade</u>	<u>03</u>

Fonte: Elaboração da autora.

Os grifos no quadro acima foram feitos por nós para destacar as terminologias mais identificadas na sistematização: Multiculturalismo; Etnicidade; Diversidade cultural e Interculturalidade. A maioria das terminologias associa-se à cultura. Racismo aparece 3 vezes, relacionando-se aos termos

“biológico”, “novo” e “institucional”. Analisamos que esse quadro diz muito sobre entendimento da questão étnico-racial hegemônica na Europa atualmente, que tende a vincular e explicar o racismo com base nas diferenças culturais.

Retomamos Munanga, quando reafirma que o racismo contemporâneo não precisa mais de raça, pois “embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam”. O autor ratifica que, apesar das mudanças de nomenclaturas e inserção de novos conceitos, o racismo ainda não acabou:

A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente, o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias. Devemos, portanto, observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e antirracistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outras, a sua autoestima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais.

Reconhecemos os avanços das abordagens apresentadas, pois destacamos a maioria de disciplinas obrigatórias que abordam os temas e que cerca de metade das instituições portuguesas não se privam de fazê-lo. Além disso, é salutar que o debate exista e se mantenha na formação profissional. No entanto, consideramos que ainda há um distanciamento das discussões da profissão com o tema de forma transversal aos conteúdos que constroem o próprio fazer profissional e essa aproximação é estratégica para avançarmos em novas relações humanas. É importante dizer que o mito da democracia racial continua permeando as relações sociais e, também na sociedade portuguesa, pode ser o maior desafio à discussão do racismo mais abertamente na formação acadêmica.

Neste ínterim, consideramos que a identidade profissional do Serviço Social português pode estar começando uma nova fase. Afirmamos isto tendo por base algumas questões que se colocam na ordem do dia à profissão no país. Uma delas é a consolidação e autonomia da formação profissional e a ampliação do seu reconhecimento como área do conhecimento, conforme defende Ferreira:

Na atualidade o Serviço Social necessita de se afirmar como área da ciência através da investigação e da publicação para ser reconhecido no debate acadêmico e criar uma nova representação social pública. É necessário desconstruir no espaço público a identidade do Serviço Social apenas como profissão e dar-lhe uma nova identidade como área de saber, conhecimento e profissão (2016, p. 143).

Outras questões extremamente importantes são as recentes movimentações na organização político-organizativa da categoria: A criação da Ordem Profissional dos assistentes sociais e aprovação do respectivo estatuto em 25/09/2019 pela Assembleia da República; o fortalecimento da Associação

dos Profissionais de Serviço Social – APSS, fundada em 1978 e com cerca de 2 mil sócios⁵⁶, mobilizou nova eleição para gestão e tem contribuído mais incisivamente no debate da identidade profissional através de eventos académico-políticos; a existência de um sindicato nacional dos assistentes sociais, fundado em 2013; e a aprovação do Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal, aprovado na Assembleia Geral da APSS em 25 de outubro de 2018, mas ainda não regulamentado pelo Estado.

A dimensão política da categoria precisa ser apontada como um dos desafios neste contexto e está no bojo dos temas que têm sido mais debatidos e estudados recentemente. A pesquisa de Carrilho (2018) aponta que à semelhança de outros países, a participação em atividades políticas dos assistentes sociais portugueses é escassa. As atividades relacionadas com a visibilidade pública e política dos problemas, protesto e participação em movimentos são menos desenvolvidas pelos profissionais. A preparação profissional, como percebida pelos próprios, coloca a tónica no papel da formação (Carrilho, 2018):

Com base nos resultados do inquérito, pode-se afirmar que os profissionais inquiridos têm uma visão crítica em relação ao modelo societário, reconhecem que os níveis de proteção social estão aquém do que deviam e reconhecem que podem ter um papel na melhoria das políticas. No entanto, não atuam, na sua maioria, nesse sentido. O grande desafio que se coloca é o da motivação dos profissionais, para passarem do diagnóstico de que o modelo social não responde às necessidades e atuarem no sentido de influenciar a melhoria das políticas públicas e em particular as políticas sociais.

Das diferentes atividades de *policy practice*, as que revelam maior frequência entre os inquiridos são as que pressupõem o contacto com colegas. O que significa que, entre pares, os profissionais têm a preocupação de transportar as questões individuais para um campo de reflexão sobre a atuação profissional. A confiança nos colegas pode potenciar a atuação dos profissionais pela via da atividade dos representantes (via proxy). Considera-se que é igualmente necessário encontrar modalidades de formação para os profissionais já integrados no mercado de trabalho. Se do ponto de vista académico a *policy practice* for assumida como estruturante para a profissão, poderá pensar-se em promover formações profissionais, avançadas e pós-graduadas nesta área. As associações socioprofissionais e os grupos de reflexão dos Assistentes Sociais poderão ser parceiros na divulgação e dinamização deste tipo de ações (2018, pp. 101-102).

Destacamos estas questões por que nos interessam mais especificamente para nos aproximar do objeto de estudo desta tese, percebendo as relações teóricas, éticas e políticas do Serviço Social com as questões de exploração e opressões. Como um dos principais avanços no âmbito da dimensão ético-política, destacamos a publicação do Código deontológico em 2018⁵⁷, promovido pela APSS, que desde

⁵⁶ Fonte: <https://www.apss.pt/home/sobre-a-apss/>

De acordo com os cálculos de Rita Carrilho (2018), com base nas estimativas dos diplomados em Serviço Social em Portugal da Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/MEC) e análises de Branco (2009) há mais de 21 mil licenciados na profissão atualmente.

⁵⁷ Utilizamos o conteúdo do referido código considerando sua aprovação junto aos assistentes sociais sócios da APSS e por entender que o mesmo é um marco no âmbito da construção coletiva dos princípios ético-políticos, ainda que sem a regulamentação do Estado até o findar desta pesquisa.

1985 foi admitida como membro da Federação Internacional dos Assistentes Sociais (FITS), fato expresso no uso direto de suas referências, nomeadamente:

O Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal tem como referência a “Declaração de Princípios para o Serviço Social”, aprovada em Dublin, em 2018 nas Assembleias Gerais da Federação Internacional dos Assistentes Sociais e da Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (FIAS/AIESS), em articulação com a “Declaração dos Princípios Éticos para o Serviço Social”, aprovada em Adelaide, em 2004 e com “A Ética no Serviço Social – Princípios e Valores”, aprovada em Colombo, em 1994 ii. Constituem também referencial para este código, os valores e princípios consignados nas declarações e convenções internacionais e europeias (2018, p. 04).

No que tange às competências profissionais, o código agrupa dimensões que englobam as ações que os assistentes sociais portugueses estão aptos a desenvolver no âmbito da política, relacionais, psicossociais, assistenciais e técnico-operativas e reflexivas (2018, p. 06). Considera a Dignidade Humana, a Liberdade e a Justiça Social como valores fundamentais do Serviço Social. No âmbito da justiça social, destacamos tópicos com veemente posição política relacionada à discriminação e opressões. Está descrito que no âmbito do exercício profissional o assistente social deve se comprometer com: “d) O combate à discriminação e a promoção da igualdade de oportunidades; e) Desafiar as políticas e as práticas injustas, a discriminação e opressão” (2018, p. 09).

O código determina que o Assistente Social deve balizar o exercício profissional pelos seguintes princípios éticos: Direitos Humanos; responsabilidade coletiva; integridade profissional; confidencialidade profissional; sustentabilidade do ambiente e da comunidade. E, considerando a relevância com o objeto de estudo desta investigação destacamos:

- Na defesa dos Direitos Humanos:
 - a) respeitar incondicionalmente o valor de cada pessoa e a sua integridade, reconhecendo a diversidade e especificidades culturais, *étnicas*, orientação sexual, entre outras;
 - b) ser intolerantes com a discriminação negativa, com base em características tais como idade, cultura, *género*, estado civil, estatuto socioeconómico, opiniões políticas, *cor da pele, raça ou outras características físicas*, orientação sexual ou crenças espirituais e religiosas, tendo a responsabilidade de a denunciar; (*grifos nossos*, 2018, p. 10).
- No princípio da responsabilidade coletiva:
 - a) Denunciar publicamente e junto das instâncias competentes orientações, medidas e práticas de carácter opressivo e outras que atentem contra os direitos das pessoas;
 - e) contribuir para a eliminação de todas as formas de preconceito, apelando à integração de grupos socialmente discriminados (2018, p. 10-11).
- No princípio da Integridade profissional: “a) Contribuir para uma sociedade mais igualitária na redução de todas as formas de opressão e discriminação” (2018, p. 11).

O código sinaliza, em diversos e diferentes trechos, o compromisso ético e político do assistente social no exercício profissional em Portugal a atentar-se a realidade das discriminações no país, presentes na sua intervenção profissional. Destacamos o reconhecimento das questões de raça, cor da

pele, características físicas, etnia, gênero que estão envoltas ao preconceito, discriminação e opressão, embora o documento não conceitue ou desenvolva suas expressões no cotidiano profissional, como a demarcação entre os profissionais e entre estes e seus utentes.

As análises da formação profissional e organização política do Serviço Social em Portugal remetem ao nosso primordial argumento de que o caráter estrutural e estruturante do racismo não pode ser discutido pelo viés das diferenças culturais e suas mediações. Ratificamos que o Serviço Social pode contribuir com intervenções qualificadas face a esta demanda, no entanto, precisa reconhecer as questões de cariz opressivo, entrelaçadas no cotidiano, como objeto de intervenção e tê-las debatidas na formação para incorporá-las no exercício profissional, em consonância com a defesa dos direitos humanos e princípios éticos do projeto profissional.

3.3 As aproximações brasileiras: panorama das produções teórico-políticas

“O Brasil tem hoje pouco mais de 180 mil profissionais com registro nos 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). É o segundo país no mundo em quantitativo de assistentes sociais, ficando atrás apenas dos Estados Unidos” (CFESS)⁵⁸. No contexto da América Latina tem sido referência pela sua evolução enquanto profissão:

Conta com o maior número de agências de formação, tanto em nível de licenciatura quanto de pós-graduação (...). Também a organização profissional brasileira é a mais articulada da América Latina. O exercício profissional, regulamentado por legislação de âmbito nacional e regido por um Código de Ética profissional imperativo, é controlado por uma autarquia reconhecida pelo governo central, o CFESS, que conta, nos estados da federação, com o suporte dos CRESS's. As agências de formação reúnem-se na ABEPSS, e igualmente os estudantes dispõem de um organismo nacional (ENESSO). Essas instituições promovem, a cada 3 anos, os CBAS – que, em suas plenárias finais, chegam a reunir 4.000 profissionais (Netto, 2016, p. 67).

A construção desta história se origina no século XX com as primeiras escolas em 1936 (São Paulo) e 1937 (Rio de Janeiro) e a regulamentação da profissão em 1957 (Lei nº 3252), mas se adere com o período de renovação da profissão no Brasil, a partir da década de 1970/80. A formação do profissional do Serviço Social no Brasil, no contexto de seu surgimento, era voltada especialmente à parcela feminina (“moças e senhoras” das associações assistenciais, ligas católicas e do militantismo católico) dos setores abastados da sociedade, com incontestável e íntegra formação moral, constituída a

⁵⁸ Fonte: <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes>. Acesso em 27/03/2019.

partir da influência Neotomista⁵⁹, base filosófica da Igreja católica que adquire uma direção político-ideológica determinada, em face da “questão social” (Barroco: 2006), e da teoria Positivista⁶⁰.

Iamamoto, sintetizando o contexto de surgimento da profissão, sua origem e vinculação com a moral conservadora da Igreja Católica, afirma que:

A implantação do Serviço Social não é [...] um processo isolado. Relaciona-se diretamente às profundas transformações econômicas e sociais pelas quais a sociedade brasileira é atravessada, e à ação dos grupos, classes e instituições que interagem com essas transformações. Seu surgimento se dá no seio do bloco católico, que manterá por um período relativamente longo um quase monopólio da formação dos agentes especializados, tanto a partir de sua própria base social, como de sua doutrina e ideologia [...]. O Serviço Social [...] se desenvolve no momento em que a Igreja se mobiliza para a recuperação e defesa de seus interesses e privilégios corporativos, e para a reafirmação de sua influência normativa na sociedade (2003, pp. 213-214).

Apenas a partir da década de 1970-1980, no auge da autocracia burguesa/ ditadura militar no Brasil, inicia-se um processo de renovação do Serviço Social, com vistas a romper com esse tradicionalismo na profissão e reconstruir um projeto profissional. Conforme tese de Netto (2011), podemos dividir esse processo histórico em fases, a saber: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. A perspectiva modernizadora abre o processo de renovação do Serviço Social no Brasil, representando a necessidade de a categoria investir na sua sistematização e validação teórica. A fase denominada de reatualização do conservadorismo caracteriza-se pelo consciente esforço de fundar o conservadorismo em matrizes intelectuais mais sofisticadas. Já na fase denominada de intenção de ruptura, localizada na primeira metade dos anos 1980, possuíamos sistematicamente uma crítica ao tradicionalismo nos aspectos teóricos, metodológicos e ideológicos. Esse período “dá o tom da polêmica profissional e fixa as características da retórica politizada (com nítidas tendências à partidarização) de vanguardas profissionais de maior incidência na categoria” (Netto, 2011, p. 159).

⁵⁹ A partir do século XIX, o Neotomismo surge, retomando as idéias centrais da filosofia de Santo Tomás de Aquino (séc. XIII), combinadas a uma visão de mundo conservadora. Procura oferecer à Igreja Católica uma renovação de seu pensamento para servir de calço mais consistente frente às pressões liberais, científicas e comunistas. Para tal filosofia, o princípio da existência de Deus confere uma hierarquia aos valores morais, tendo em vista sua subordinação às “leis naturais” decorrentes das “leis divinas” [...]. A “natureza humana” é considerada a partir de uma “ordem universal imutável”, devendo o homem se habituar a fazer o “bem”, se afastando dos “vícios” e do “mal”, em busca de “perfectibilidade”. (Barroco, 2000).

⁶⁰ O pensamento positivista comteano explica e justifica ideologicamente a ordem burguesa e uma de suas peculiaridades reside em seu tratamento moral dos conflitos e contradições sociais. Seu conservadorismo, expresso em sua defesa da ordem e da autoridade, aliado à idéia de uma ordem social naturalmente “harmônica”, possibilita que as lutas sociais sejam vistas como “desordem” que a educação moral pode superar. A articulação entre a “harmonia” social e a ação moral tem como fundamento a valorização do altruísmo e persuasão em busca da coesão social (Barroco, 2006, p. 77).

É apenas a partir daí que assistimos a um momento de amadurecimento da reflexão crítica do Serviço Social frente a um contexto marcado, dentre outros fatores, pela globalização do capital, a reestruturação produtiva, a hegemonia do neoliberalismo, restringindo a operacionalização das políticas sociais e a consolidação da democracia na sociedade brasileira. É nesse contexto de novas perspectivas de compreensão na formação profissional que a matriz teórica marxista⁶¹ passa a ser consolidada como hegemônica no projeto ético-político do Serviço Social e são elaboradas as dimensões da competência profissional⁶². A direção social da profissão, claramente assumida em defesa da classe trabalhadora, fica bem referendada nos diversos instrumentos legais que materializam o projeto profissional, como a Lei nº 8662/93, que regulamenta a profissão, as novas diretrizes curriculares do curso de Serviço Social (aprovadas em 1996 pela ABEPSS e em 2002 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC / Conselho Nacional da Educação – CNE) e o novo Código de Ética Profissional de 1993, vigente até os dias atuais.

O projeto ético-político do Serviço Social diz respeito a um conjunto de referenciais teóricos, ideológicos, políticos e legais que representam uma construção coletiva e organizada da categoria. É, portanto, o produto de seu processo de ruptura e renovação profissional. Na perspectiva de Netto (2016, p. 69) tal projeto está em crise tanto na sua prática quanto na sua concepção, especialmente diante do minimalismo das políticas públicas no Brasil e pelo visível rebaixamento da qualificação profissional provocado pela política educacional privatista. Ao nosso ver, especialmente este último elemento, expõem as atuais contradições internas da formação profissional em Serviço Social no Brasil, contribuindo para:

- O acirramento da disputa por hegemonia do projeto profissional na categoria, que já nasce fragilizado, na medida em que precisava antes ter se consolidado no interior das instituições de ensino;
- O crescimento do conservadorismo da categoria, tendo como uma das causas a apreensão da dimensão teórico-metodológica, com o afastamento de referenciais críticos, pois assistimos a uma “acelerada massificação e desqualificação da formação, com evidentes repercussões futuras no exercício profissional [...] que, desqualificado, vulnerabiliza a imagem da profissão” (Braz, 2007, p. 09);

⁶¹ O processo de “amadurecimento” do Serviço Social frente aos estudos de Marx só pôde ser considerado junto a uma vanguarda profissional. Mesmo atualmente, não podemos assegurar que a leitura marxiana tem feito parte da formação profissional do Serviço Social e hegemônico o referencial ideoteórico dos assistentes sociais brasileiros. Duas questões parecem ser elementares para esta determinação e, ao mesmo tempo, se apresentam como desafios ao projeto profissional.

⁶² A dimensão teórico-metodológica, que refere-se à capacidade de realizar ações críticas a partir da compreensão do ser social como um sujeito dotado de consciência, com capacidade de construir alternativas na busca de satisfação às suas necessidades, com possibilidades de questionamento e crítica aos meios e práticas utilizados historicamente pelos espaços institucionais; a dimensão técnico-operativa, que impulsiona o exercício do profissional por dizer respeito ao como fazer, abrangendo as estratégias, técnicas, instrumentos; e, a dimensão ético-política, que é a indicação da projeção social da profissão, seu “dever ser” e orienta o caminho de uma resposta consciente às implicações sociais que o profissional se depara na sua intervenção, pautando-se em princípios e valores que fundamentam um propósito de superação da ordem vigente (Damasceno, 2013).

- A errônea afirmação de que há uma contradição do Serviço Social crítico ou do Serviço Social brasileiro, sem considerar que “a transmissão de conhecimentos, de teorias, não se faz independente das condições concretas e históricas dos seus agentes profissionais, dos próprios sujeitos da formação e do jogo de interesses polarizados (Nicolau, 2004, p. 83) e, que assumir a criticidade em um contexto de Estado mínimo/ neoliberal é um posicionamento político que reverbera contradições que são inerentes à profissão e precisam ser constantemente analisadas pela categoria profissional;
- O risco de a categoria oscilar entre o fatalismo em que nada pode ser feito no âmbito do exercício profissional e o messianismo, configurando “uma visão heroica, ingênua, das possibilidades revolucionárias da prática profissional, a partir de uma visão mágica da transformação social” (Iamamoto, 2002, p. 116).

O cenário de “crise” nos coloca questionamentos tanto de hegemonia quanto de materialidade: “[...] a crise de projeto societário das classes trabalhadoras impõe uma crise ao nosso projeto profissional. E a sua hegemonia também depende da natureza da relação que se estabelecerá com esse estado de coisas” (Braz, 2007, p. 07). Obviamente que a crise do projeto societário da classe trabalhadora está associada às crises e contradições do capital e, conseqüentemente, ao movimento pós-moderno, configurando seu desafio contemporâneo. Concordando com Braz, pensamos que as possíveis saídas, além da defesa radical dos princípios do projeto ético-político, estão em articular a profissão com setores avançados na luta social contra o capitalismo, valendo-se dos instrumentos legais. A tarefa está, portanto, na capacidade de identificar formas de viabilização prático-políticas para o projeto profissional que, como todo projeto coletivo, depende de sustentabilidade histórica para se reproduzir como tal no movimento da sociedade.

Ao nos aproximarmos de tais valores e compromissos éticos e profissionais representados pelos princípios e diretrizes dos documentos da categoria, já mencionados, verificamos que apresentam tanto ideias radicais para a transformação social, quanto posições reformistas frente às possibilidades de consolidação no sistema capitalista. Dentre os princípios, citamos: o reconhecimento da liberdade como valor ético central; autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; defesa dos direitos humanos; ampliação e consolidação da cidadania; aprofundamento da democracia; posicionamento em favor da equidade e justiça social; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; garantia do pluralismo e a opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 2012).

Com o objetivo de verificar as elaborações do Serviço Social no Brasil com relação às discussões de exploração e opressões e as categorias centrais de análise desta tese, destacamos o princípio de “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”. Notamos que nem o termo “raças” nem racismo não estão explicitados no texto e inferimos que “etnia” corresponde à forma de expressão mais próxima da questão étnico-racial na realidade social brasileira.

Com base em estudos anteriores e revisão bibliográfica⁶³, analisamos que as categorias classe social e trabalho centralizam a discussão da exploração e há uma clara sobreposição na análise da sociedade capitalista na formação do Serviço Social no Brasil, ficando o debate das opressões racistas e sexistas marginalizado face às estas questões “centrais”. Afirmamos isto com base não apenas na análise do princípio ético explicitado anteriormente, mas no exame do conceito da categoria “questão social”, tão caro ao entendimento do objeto de intervenção do Serviço Social e face à dificuldade de apreensão da realidade sócio-histórica da formação brasileira em todos os seus determinantes, expostos nos currículos, produções acadêmicas da área, publicações e campanhas do conjunto CFESS/CRESS.

Retomamos o conceito de “questão social”, já mencionado anteriormente, tanto para enfatizarmos a sua relação estreita com as lutas sociais no contexto do capitalismo em sua fase concorrencial quanto articular a compreensão hegemônica do Serviço Social no Brasil acerca deste processo, conforme análise de Yamamoto:

A “questão social” “diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho-, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do ‘trabalhador livre’ que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. [...] Tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe pelo bloco do poder, e, em especial, pelo Estado” (2001, pp. 16-17).

Tal conceito foi adensado no período do movimento de renovação e tem destaque nas produções das novas diretrizes curriculares na década de 1990. Para Ivone Silva (2014, p. 30) o tratamento teórico da questão social no Brasil foi por vezes de natureza meramente acadêmica e não admite outras compreensões que desrespeitem o marco contextual do final do século XIX. Para a autora, há uma questão social latente na sociedade brasileira colonial, representada nas resistências das lutas sociais abolicionistas, ou seja, na capacidade dos escravizados de resistir à opressão e à exploração. Sobre a polêmica em torno de sua análise, recorre a própria interpretação marxista:

Pois bem, admitiriam alguns estudiosos que falar de questão social no Brasil antes de 1930 é incorrer num erro histórico. Recorde-se que para o marxismo a sociedade é uma totalidade complexa que implica uma construção histórica permeada por avanços e recuos, por conformismos e resistências. Levar em consideração tal princípio dialético significa, para nós, a necessidade de admitir que há mais elementos na explicação e tratamento da nossa questão social do que meramente nos ater a demarcar a luta entre operários e patrões como determinação histórica – mesmo concordando com a veracidade desta afirmativa -, que nos

⁶³ Diante do quantitativo de instituições de ensino em Serviço Social no Brasil e por não ser o objetivo primordial desta tese, não realizamos o mapeamento igualmente apresentado de Portugal. Outrossim, identificamos trabalhos acadêmicos de assistentes sociais que se esforçaram em aproximar esta realidade no Brasil e são vanguardas na discussão do tema.

possibilita também entender seu caráter tardio, como fruto de um sociedade civil fechada por mais de 300 anos (Silva, 2014, p. 31).

O debate trazido pela autora nos aproxima ainda mais das particularidades da formação social brasileira e do entendimento do Serviço Social tanto em relação ao seu objeto de intervenção, “as expressões da questão social”, quanto ao público majoritário que intervém ainda na contemporaneidade nas políticas sociais. Incontestavelmente, o conceito de questão social que invisibiliza outros determinantes das relações sociais que acometem mais incisivamente a população marginalizada, subalternizada, pobre e oprimida do país (população negra) diz muito sobre o silenciamento do debate na profissão. Para Magali Almeida, um outro elemento que distancia o debate racial no Serviço Social é sua adesão ao “pensamento social na academia que vê o negro como objeto, como ‘problema’ (...). A formação universitária em geral é fundamentada em uma epistemologia eurocêntrica, e isso fortalece a ideia de que a cultura negra é sempre menor” (2017, p. 433).

Com relação à formação profissional, ressaltamos duas importantes pesquisas que analisam os dados dos currículos (Rocha, 2014 e Oliveira, 2015). O estudo de Roseli Rocha (2014) sobre “A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em Serviço Social” partiu da análise da inserção desta discussão nos currículos dos cursos de graduação das unidades federais de formação acadêmica filiadas à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS e na produção teórica dos trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais – CBAS, Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS e nas publicações das revistas “Inscrita” e “Temporalis”. A autora concluiu que, embora seja possível observar avanços significativos da discussão étnico-racial na trajetória político-acadêmica do Serviço Social, “tais avanços ainda são bem menores que os desafios postos à garantia da inserção desse tema, com a sua complexidade e magnitude, nos currículos, nas produções teóricas e publicações de Serviço Social” (2014, p. 160).

O estudo de Juliana Oliveira (2015), a partir do levantamento dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil, que têm disciplinas que trabalham a questão étnico-racial no processo de formação profissional, conclui que “a discussão da questão racial ainda é diminuta no processo de formação, no que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula por meio das disciplinas, trabalhadas em tela de forma estanque” (2015, p. 94). A autora destaca a inobservância do Serviço Social brasileiro quanto aos Parâmetros Mínimos da formação em Serviço Social entre outras normativas indicadas pela ABPESS (GT-06 /ABPESS), bem como, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003). Conclui que:

(...) o racismo permeia e define todas as relações sociais neste país, e desta forma o Serviço Social e os Assistentes Sociais não podem ser percebidos fora deste contexto social. Levantamos também a hipótese de que a matriz cristã católica e caritativa do nascimento da profissão não rompeu seu olhar sobre o objeto de ação profissional, a partir de uma visão em torno do acesso aos direitos, dos segmentos sociais

marginalizados dos espaços de poder e da construção da ordem societária. Consideramos que o dogma acerca da questão social enquanto o único viés de apreensão das demandas populacionais e transformações sociais não responde a todas as requisições feitas ao Serviço Social, deixando uma parcela da população sem uma resposta profissional cuidadosa e baseadas nas suas reais necessidades. No transcorrer deste trabalho foi perceptível a sensação de que o conceito utilizado de questão social, não se amplia e agrega outras conformações sociais. Além de certa forma, negar e negligenciar as lutas e transformações sociais vividas e consolidadas pela população negra brasileira (ibid., p. 97).

Os motivos deste silenciamento no Serviço Social brasileiro foram estudados por Camila Manduca (2010) e Aline Nascimento (2018) em suas dissertações na área. Ambas pesquisadoras elencam diversas determinações nas diferentes fases da profissão no Brasil. Referindo-se ao contexto de origem da profissão, Nascimento analisa que

Estiveram associadas a uma profissionalização de base conservadora cujas atribuições foram direcionadas exclusivamente para o atendimento das respostas do Estado à “questão social” nos parâmetros delimitados pela cidadania regulada. Esse fato implicou o distanciamento da profissão dos segmentos da classe trabalhadora que, por não está inserida no trabalho formal e regulado, vegetava na informalidade ou no exército de reserva. Por essa determinação, o/a trabalhador/a negro/a, que estava majoritariamente fora da cidadania regulada, também permaneceu, em sua maioria, distante do acesso às políticas sociais e, conseqüentemente, longe do alcance das ações e reflexões implementadas pelo Serviço Social no exercício profissional (2018, p. 124).

No bojo do processo de renovação da profissão, os determinantes se relacionam com a aproximação teórico-política da profissão ao marxismo. Assim conclui a autora:

Por não se encaixar nos esquemas teóricos propostos por um “Marxismo” que separa/exclui as dimensões lógicas e históricas do método e arquiteta uma dialética do conhecimento desconexa da história, a questão étnico-racial, como aspecto estruturador social da formação social brasileira, não é observada pelo Serviço Social (Nascimento, 2018, p. 126).

(...)

O silêncio na formação profissional pode ser atribuído aos desdobramentos das diretrizes curriculares que, embora tenha se constituído como resultado do amadurecimento teórico-metodológico da categoria profissional, repercutiu, no seu interior, nos limites das análises dos processos sociais concretos da formação social brasileira como consequência de uma ruptura profissional apoiada em uma apropriação do marxismo sem Marx. Somou-se a essa determinação, a crença da resolução da questão étnico-racial com o processo de constituição e desenvolvimento do capitalismo no país (ibid., p. 29).

Por fim, o mito da democracia racial transversaliza a análise do porquê a profissão silenciou a questão étnico-racial, com desafios ainda hoje:

Esse silêncio aponta, por um lado, o quanto o mito de paraíso racial fez silenciar a questão étnico-racial, mesmo porque a “democracia racial” como ideologia dominante limita a compreensão da profunda repercussão dos processos implementados na formação social brasileira sobre os trabalhadores/as negros/as. Por outro lado, aponta para uma naturalização da luta anticapitalista dissociada da luta antirracista em decorrência da configuração de apropriação do marxismo pela profissão. Essa é uma realidade que coloca o/a profissional de Serviço Social reproduzindo no cotidiano, mesmo que inconsciente, a naturalização do

agravamento das expressões da “questão social” como uma das sequelas do racismo estrutural e da discriminação (ibidem, p. 129).

No que concerne à implantação da Lei 10.639/2003 na formação do Serviço Social no Brasil, Ana Paula Procópio (2017) oferece uma contribuição através da estrutura dos núcleos, previstos nas vigentes diretrizes curriculares dos cursos aprovadas pela ABEPSS⁶⁴. No núcleo dos *Fundamentos teórico-metodológicos da vida social*, a autora propõe “incorporar no debate sobre os fundamentos da vida social os processos de branqueamento do trabalho, que tem como marco a segunda metade do século XIX, como condição estruturante da classe trabalhadora no Brasil” (2017, p. 83). No núcleo *Fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira*, que tem o debate sobre a realidade nacional como diretriz, ela sugere:

A orientação temática para a disciplina de Formação sócio-histórica do Brasil menciona a relação entre a herança colonial e a criação do Estado nacional, mas pode apontar para conteúdos sobre as relações escravistas de produção e os movimentos de resistências dos trabalhadores escravizados, visto que o conhecimento acerca da construção das instituições no país, bem como da estruturação dos direitos e garantias fundamentais da cidadania requerem recuar à gênese do modo como a ordem social se consolidou. Ou seja, retroagir criticamente aos períodos anteriores à abolição para desvendar as singularidades presentes na transição do trabalho escravo para o assalariamento (2017, p. 88).

E, com relação à outra disciplina neste mesmo núcleo, indica:

A disciplina Acumulação capitalista e desigualdades sociais orienta para estudos sobre a “*Constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais. Relações de gênero, etnicorraciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários* (ABEPSS, 1996, p. 17), o que remete ao resgate dos conteúdos sobre as resistências negras antes e depois da abolição e seu significado como lutas populares (2017, p. 90).

Por fim, no núcleo *Fundamentos para o trabalho profissional*, orienta que “na história da profissão precisamos atentar para a existência de práticas discriminatórias que reforçam a manutenção do conservadorismo e da naturalização das diferenças como desigualdades. É nesta direção que consideramos a apreensão das relações étnico-raciais” (ibid.).

Insistimos na discussão das relações étnico-raciais na formação do Serviço Social por entendermos que esta é uma condição basilar para tratar das demandas das mulheres negras. Ao

⁶⁴A proposta para o currículo mínimo, a organização do ensino teórico-prático em serviço social apresenta três núcleos de fundamentação complementares, que congregam um conjunto de conhecimentos necessários, em diferentes níveis de abstração, à compreensão do trabalho do assistente social na sociedade contemporânea, que não são autônomos nem subsequentes, mas que devem expressar níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional: o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional (Procópio, 2017, p. 82).

mapearmos os estudos sobre esta categoria⁶⁵, encontramos 10 (dez) publicações (teses e dissertações) produzidas na área de Serviço Social ao buscarmos por: Mulheres Negras; Racismo; Gênero; Educação. Contudo, apenas uma das produções estabelece relação entre a mulher negra no contexto educacional, a de Magali Almeida (2003), que analisa a mulher negra cotista militante da UERJ.

Podemos afirmar que há dois grandes avanços reais na atual aproximação do Serviço Social com o debate racial. Um dos avanços são os recentes⁶⁶ incentivos da campanha de gestão “Assistentes sociais no combate ao racismo” do conjunto CFESS/CRESS (2017-2020) e da ABEPSS, com a publicação “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social” (2018) com o objetivo de “contribuir e direcionar o debate sobre a questão étnico-racial na formação e no trabalho profissional das/os assistentes sociais” (ibid., p. 10).

O outro elemento de avanço é o aumento de pesquisadoras intelectuais negras do Serviço Social brasileiro, preocupadas em pautar este debate na categoria. Não obstante haver contribuições anteriores, denominamos de “primeira geração” as professoras Matilde Ribeiro, Elizabete Pinto, Franciane Menezes, Magali Almeida pelo pioneirismo do debate e fomento de publicações e interferências políticas na categoria desde as décadas de 1980/90⁶⁷. Consideramos fazer parte de uma “segunda geração”, profissionais que desenvolveram pesquisas a partir dos anos 2000, com destaque a Teresa Cristina, Márcia Eurico, Ana Paula Procópio, Roseli Rocha, Camila Manduca, Juliana Oliveira, Aline Nascimento, Gracyelle Ferreira. Há ainda uma “terceira geração”, atenta às requisições e lacunas do

⁶⁵ Fonte: Câmara dos deputados. Repertório bibliográfico sobre a condição do negro no Brasil [recurso eletrônico] / [coordenadores: Raphael Cavalcante e Clarissa Estrêla; organizadores: Jair Ferreira e Simone Suganuma; colaboradores: Priscilla Arruda... et al.]. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/34741> Acesso em: 06 mar. 2018.

⁶⁶ Estudo de Damasceno e Nascimento (2018) mapearam as publicações do conjunto CFESS/CRESS sobre a temática e concluíram que “há posicionamentos políticos do conjunto Conselho Federal de Serviço Social - CFESS/Conselhos Regionais de Serviço Social - CRESS acerca da questão étnico-racial no Brasil, no entanto, confirmamos nossa premissa de que há uma escassez e conseqüente invisibilidade desta discussão na formação e atuação do assistente social. Percebemos, ao analisar as publicações disponíveis no site do CFESS, a existência de materiais que versam sobre a temática racial. Contudo, há desproporcionalidade entre as publicações específicas de tal temática com as demais bandeiras de lutas. Do total encontrado apenas 2,53% tem relação com raça, e desses, 67% estão publicados no “CFESS Manifesta” em comemoração ao dia “20 de novembro”.

⁶⁷ Para Magali Almeida, não é justo afirmar que os estudos sobre questão racial e Serviço Social emergem de forma pioneira na geração de intelectuais da qual ela faz parte: “Acho o racismo no Brasil tão cruel e perverso que podemos, no processo histórico, apagar o protagonismo de algumas pessoas que nos antecederam e que se preocuparam, em suas análises, com os efeitos do racismo na conformação da questão social. Escavar o passado para identificar possíveis produções, a exemplo do livro *A ecologia do grupo afro-brasileiro ante o Serviço Social*, de Sebastião Rodrigues Alves é tarefa necessária à compreensão da história da profissão, do protagonismo de alguns assistentes sociais negros, no confronto de ideias e concepções sobre o combate ao racismo em uma sociedade de classes e no âmbito da profissão de Serviço Social” (2017, p. 433). O livro mencionado pela autora foi publicado em 1966.

cotidiano profissional, produzindo e publicando sobre a temática à luz das expressões das políticas sociais que atuam. Trabalho este evidente nas recentes publicações⁶⁸ das revistas: *Ser social*, *Temporalis*, *Libertas*, *Katályses*, *Em pauta*, dentre outras.

No entanto, cabe ainda questionar: tais aproximações teóricas estão indo à historicidade e à raiz das questões ou perfazendo os conceitos que assentam bem com a discussão central de classe e trabalho? Onde estão as articulações de gênero e raça para abordar as demandas de mulheres negras pobres e chefes de família, visto que são as maiores usuárias das políticas sociais (especialmente na assistência social⁶⁹), logo, público direto da intervenção do Serviço Social? Consideramos que, se tais “avanços” forem intensificados, podem se caracterizar como alternativas para pressionar a visibilidade do tema e, quem sabe, promover novas hegemonias teóricas acerca dos determinantes da realidade social brasileira, pois apenas assim investiremos em uma profissão concatenada às demandas da população usuária de seus serviços em quaisquer políticas sociais que se esteja atuando e de forma ainda mais estratégica na educação, conforme trataremos a seguir.

3.4 A inserção e a intervenção do assistente social nas escolas

A intervenção do Serviço Social “é norteada pelos valores concebidos num determinado momento histórico, que recebem influência ideológico-filosófica, determinando a concepção de homem e de mundo e a própria intervenção do profissional na realidade (Pinto, 2003, p. 40). Portanto, a formação profissional nos diferentes contextos, ainda que não determinante, assume grande responsabilidade sobre as inserções e intervenções na realidade.

Especificamente na intervenção do Serviço Social na educação, visto a complexidade das demandas, atribuímos que o caráter reprodutor das ideologias conservadoras e a-históricas podem reforçar o racismo e o sexismo. Tanto em Portugal quanto no Brasil, as mediações profissionais vão carecer muito mais que a tolerância. Para Franciane Menezes (2010) isto pode revelar um

⁶⁸ Importante ressaltar que a primeira iniciativa de publicação temática sobre relações étnico-raciais no serviço social ocorreu em 2013 com a organização do volume 13 da Revista *Libertas*, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, em homenagem à assistente social Franciane Cristina (doutoranda do curso de serviço social da Universidade Federal do Rio de Janeiro), falecida em março do mesmo ano. Nesta edição da revista todos os artigos abordam as relações raciais e as expressões do racismo no Brasil em diferentes contextos, configurando uma importante fonte de acesso às reflexões produzidas, mas também como consulta de referências para outros que queiram se apropriar da temática a partir de pontos de vista críticos (Procópio, 2017, p. 98).

⁶⁹ Conforme estudos de Gracyelle Ferreira (2016), intitulado: “Assistência Social, no enlace entre a cor e o gênero dos (as) que dela necessitam: análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS”, que constata que a população negra, com maior presença das mulheres negras, tem-se constituído como público majoritário no acesso a benefícios e serviços ofertados pela assistência social brasileira.

posicionamento profissional que ratifica a violência velada ou explícita mesmo que seja por omissão. Como profissional da educação, a inserção dos assistentes sociais nas escolas é estratégica aos processos de produção e reprodução social.

Tanto em Portugal quanto no Brasil a intervenção do Serviço Social na educação é uma área que remota os primórdios da profissão. Desde seu surgimento, o Serviço Social tem nas políticas sociais, seu *locus* privilegiado de atuação e as instituições de educação também são campos emergentes. Segundo Piana (2009, p. 123) “no campo educacional, o Serviço Social surgiu em 1906, nos Estados Unidos, [...] a fim de averiguar por que as famílias não enviavam seus filhos à escola, as razões da evasão escolar [...]”. Em Portugal, os estudos de D’Almeida e Sousa (2018, p. 188) sinalizam que a prática do Serviço Social nas escolas se deu tardiamente nos anos 1970. No Brasil, ainda de acordo com os estudos de Piana (2009, p. 124), há pioneirismo nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul a partir do ano de 1946.

A intervenção na educação tem se desenvolvido nos diversos equipamentos da política, face à amplitude das diversas instituições que a compõem, a exemplo de escolas, coordenações e secretarias, em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesta investigação abordaremos mais especificamente o trabalho nas escolas públicas, com foco no ensino secundário/médio profissional. Este cerne evoca compreensões específicas diante das particularidades do público a ser atendido (adolescentes e jovens) e das legislações que se relacionam à política.

Percebemos o assistente social que atua nesta política como um profissional da educação, na medida em que compõe o quadro de funcionários que vai contribuir diretamente nos processos de ensino e aprendizagem desde o acesso aos desafios da permanência dos estudantes. Como profissional da educação, o assistente social deve se apropriar das legislações, normas e regulações desta política no contexto no qual está inserido, bem como perceber as atribuições institucionais que motivam sua convocação e as demandas da população que utiliza os serviços.

A variedade das equipes multiprofissionais nas escolas dependerá destas formulações, produtos de direcionamentos políticos e institucionais. Concordamos com Bolorino (2018, p. 139) que a “ação interdisciplinar é imprescindível no espaço da educação, visando a analisar e intervir nos fenômenos presentes na escola numa perspectiva crítica, socializando saberes e conhecimentos que possam contribuir para a efetivação do processo educativo”.

Para além de conhecer as normas e legislações da educação, é preciso que o assistente social se aproprie das concepções e perspectivas teórico-políticas em disputa neste campo, pois sua prática certamente estará fortalecendo tais projetos, que podem ser de reprodução conservadora do *status quo* ou de produção de uma educação com o horizonte de cidadania e justiça social. A capacidade de decifrar a realidade e analisar a conjuntura é fundamental, pois levará o profissional a uma *práxis* direcionada às competências e atribuições profissionais, se aliando a sujeitos políticos que coadunem com a mesma intenção.

Se a inserção do Serviço Social na educação não é tão recente, a relevância e expansão nas últimas décadas têm sido notórias, face à maior complexidade que as instituições vivenciaram a partir dos esforços em universalizar o ensino. Esta é uma análise encontrada nos pesquisadores tanto de Portugal (José Luís D’Almeida, Paula Sousa) quanto do Brasil (Ney Almeida, Eliana Bolorino), ponderando as contradições e significados deste processo:

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às requisições sócio-institucionais de ampliação das condições de acesso e permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Inscrevem-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais (...) (Almeida, 2007, p. 37).

Para Bolorino (2018, pp. 132-133), com a reestruturação do processo produtivo⁷⁰, a política educacional assume a perspectiva do mercado, ou seja, centra-se na preparação da mão de obra, com novo perfil de trabalhador, face ao objetivo de maior produtividade e lucros. Organismos internacionais como o Banco Mundial, sob a égide do neoliberalismo, vão colocar a educação como prioridade, mas sob uma perspectiva restrita da relação educação e trabalho (teoria do capital humano), exigindo reformas educacionais aos países e resultando na expansão quantitativa da escolarização e dos cursos profissionais.

Consideramos, portanto, a conseqüente expansão do ensino como avanço contraditório por atender tanto aos interesses do capital quanto da luta dos trabalhadores pela efetivação da educação como direito social. Não obstante, as perspectivas divergem por que a defesa histórica de ampliação do acesso à educação de qualidade, ao contrário do que defendem as classes dirigentes, tem o objetivo de levar o conhecimento crítico da história, gerar prática política e produzir, na visão de Gramsci, a “renovação intelectual e moral capaz de construir uma nova cultura, cujo horizonte é a posse plena, pelo homem, da sua liberdade enquanto superação dialética da necessidade, tornando-o capaz de agir no coletivo” (Gramsci, In Bolorino, 2018, p. 136).

⁷⁰ “A reestruturação produtiva – também chamada capitalismo flexível – é um processo que se iniciou na segunda metade do século XX e que correspondeu ao processo de flexibilização do trabalho na cadeia produtiva. A sua inserção no mundo capitalista está diretamente associada à Terceira Revolução Industrial – também designada por Revolução Técnico-Científica Informacional – e ao processo de implementação do neoliberalismo enquanto sistema econômico” (2018, p. 132).

No bojo destas contradições, para dar conta destas demandas impressas nas relações sociais se fazem necessários profissionais que interfiram na vida privada da classe trabalhadora e contribuam com os consensos necessários à ordem. A dimensão educativa do Serviço Social, especialmente no âmbito da educação, é indispensável neste contexto. Nas reflexões de Marina Abreu:

Essas tarefas impuseram a formação de novos quadros técnicos para as funções intelectuais de organização da produção (administração, planejamento, gerência e supervisão) e da cultura (elaboração de uma nova concepção de mundo e sua difusão plasmando novos padrões de sociabilidade), campos interventivos onde se situam as necessidades que impulsionaram a profissionalização do assistente social e as requisições postas em relação às suas funções pedagógica e intelectual (2010, pp. 47-48).

Analisar as requisições postas ao Serviço Social nas escolas requer tanto análise das determinações do contexto social no qual esta escola está inserida quanto dos avanços e retrocessos da política de educação em cada país. Do ponto de vista macrossocial, a situação das escolas públicas terá relação direta com o capitalismo dependente dos países que estudamos nesta investigação, ou seja, a economia, as desigualdades sociais e as respostas das políticas sociais portuguesas e brasileiras.

Embora realize pesquisa de campo na política de acção social, o estudo de Branco e Amaro (2011) trás uma contribuição fundamental para entendermos as abordagens e intervenções do Serviço Social no contexto de refração das políticas sociais como um todo. Identificam que, decorrente da crise e fragilidade do modelo social europeu, as políticas sociais foram do “*welfare*” para o “*welfare*”, na medida em que passam a exigir a inserção e focalização no mercado de trabalho. Com o discurso de acomodação e dependência das pessoas às políticas sociais, as ideias de cidadania activa e individualização elocubram a real responsabilização dos indivíduos pelos seus problemas.

A lógica estabelecida é de exigência aos utentes/usuários em contrapartidas aos serviços das políticas sociais: “ninguém deve se beneficiar de uma medida de política social sem que activamente realize alguma acção no sentido de alterar as circunstâncias que o levaram a necessitar recorrer ao sistema de bem-estar” (2011, p. 660). Os autores apresentam uma contundente crítica ao que denomina-se de “Serviço Social activo”, pois sendo um profissional que tem nas políticas sociais sua vinculação principal de trabalho, será diretamente influenciado com exigências burocráticas, limitações de tempo e quantidade de atendimentos, caindo fortemente nos riscos de abordagens superficiais, sem empatia e na busca de evidências e não de competência (2011, p. 667).

O Serviço Social tem-se transformado gradualmente em apenas uma “peça da engrenagem” dos sistemas administrativos e burocráticos de aplicação e execução das medidas de política pública. Esta tendência quase irresistível tem, em muitos casos, conduzido a uma confusão entre Serviço Social e actividades de gestão tecnocrática e administrativa da esfera social, que encontra nos enquadramentos legais, mais do que nos princípios teóricos e axiológicos, um fundamento para a prática. Este excesso de burocratização, aliado à racionalidade ultra-instrumental do mundo contemporâneo, drena a profissão dos seus conteúdos mais substantivos, designadamente do papel crítico desempenhado pelas diferentes agendas política, ética e teórica do Serviço Social, e submerge a prática profissional em preocupações procedimentais, instrumentais e managerialistas (2011, p. 666).

Na política de educação isto vai se refletir em ações que valorizam mais os processos administrativos de seleção de bolsas, isenções de taxas e auxílios, que são aligeirados e com grande número de atendimentos, sob os quais Branco e Fernandes já alertam que “torna-se pertinente interrogar a divisão instituída entre social, educacional e cultural (assistentes sociais, educadores e professores, animadores), de molde a não confinar o agir profissional dos assistentes sociais à dimensão económico-social” (2005, p. 12). Tais processos provocam ainda mais ausência de tempo do profissional para uma escuta qualificada com encaminhamentos e acompanhamentos adequados, além das exigências institucionais que não necessariamente chegam ao mais importante da demanda dos estudantes, como por exemplo, a exigência de detectar causas e sanar faltas (absenteísmos).

A intervenção do assistente social na educação vai exigir vinculação com seus utentes/usuários. Neste sentido, Dominelli (2004) afirma que o Serviço Social poderia ser definido como uma prática de envolvimento com as pessoas no sentido de estas relatarem as suas histórias de vida em relação com os problemas particulares que enfrentam. Esta base interativa faz do Serviço Social uma profissão relacional. Trabalhadores sociais e clientes tornam-se coparticipantes na elaboração de outras narrativas a partir das quais se abrem novas possibilidades de acção.

Ademais, as contradições expostas, as disputas de projetos e as perspectivas macroestruturais apontam consequências na política de educação tornando-a extremamente complexa, com desigualdades socioeducacionais tanto entre as escolas e territórios quanto no seu interior. Somadas às expressões da diversidade de classe, raça, etnia, gênero, sexualidades, religiões, deficiências, dentre outros marcadores que mudam significativamente o perfil dos alunos nas escolas, aumentam-se as demandas sociais na educação e exigem-se respostas com intervenção qualificada.

Em Portugal, a inserção do Serviço Social nas escolas tem ocorrido através de iniciativas pontuais das políticas educacionais, nomeadamente com o ressurgimento do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária⁷¹, relançado através do Despacho Normativo nº 55/2008, que abriu as portas à entrada efetiva do serviço social nas escolas. Mais recentemente, os Contratos de Autonomia de Escolas (Portaria 265/2012 de 30 de agosto) proporcionaram outras admissões para o serviço social nas escolas.

No que tange ao quadro conceptual, segundo as análises de D´Almeida e Sousa (2018, pp. 191-193), o Serviço Social nas escolas tem duas principais orientações teóricas, a saber a teoria dos sistemas e a perspectiva ecológica. “Um sistema pode ser definido como um conjunto complexo de elementos em interação mútua e interdependência” (idem, p.192), logo, trabalhar de modo sistêmico na escola é

⁷¹ O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económico e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso: 15/05/2019.

ter em consideração o processo como um todo (escola, família, comunidade) contribuindo para a situação-problema. Numa perspectiva ecológica, “as pessoas e o seu meio ambiente têm de ser entendidos no contexto da sua mútua relação”, devendo o assistente social ter em consideração que a resolução pode ser mais eficaz quando intervém em mais de um sistema.

Ainda de acordo com as sistematizações de D’Almeida e Sousa (2018, p. 193), os fundamentos teóricos na prática devem influenciar ou modificar os seguintes sistemas:

- Macrossistema, referindo-se à cultura que vivem os indivíduos;
- Exossistema, que são os contextos que a pessoa não participa ativamente mas é afetada por decisões tomadas;
- Mesossistema, que envolve a relação entre microsistemas ou conexões entre os contextos;
- Microsistemas, que é onde o indivíduo vive (aluno, família, escola, colegas).

Nesta mesma direção, sobre a intervenção do Serviço Social em meio escolar, Amaro e Pena, afirmam que:

O assistente social é desafiado a reposicionar o olhar e a intervenção não só sobre as dificuldades e barreiras sinalizadas numa abordagem centrada no déficit do aluno, mas também na família, para uma abordagem mais ampla que se debruce sobre as condições de exercício da função educativa presentes na escola e na sociedade em geral (2018, p. 30).

No Brasil, a inserção do Serviço Social nas escolas públicas está regulamentada em alguns estados e municípios por iniciativas e conquistas locais. No âmbito dos Institutos Federais e universidades federais e estaduais possui incidência significativa, mas na rede básica de ensino há, em nível nacional, uma mobilização de quase duas décadas em torno do Projeto de Lei 3688/2000, que visa a inserir o Serviço Social e a Psicologia na rede de Educação⁷².

Quanto às concepções teórico-políticas, dimensões e procedimentos e ações dos assistentes sociais na política de educação estão referenciados no documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” (CFESS, 2012, pp. 50-55), que se baseia nos debates e sistematizações coletivas dos encontros específicos da categoria para debater a temática. Elencados em seis tópicos, o documento sugere que as ações se agrupam da seguinte forma, as quais sintetizamos abaixo:

1 - As abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ou trabalhadores da Política de Educação. [...], como necessárias e estratégicas ao trabalho profissional, visto que delas dependem

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) informou que no dia 9 de outubro de 2019, por meio de publicação no Diário Oficial da União (DOU), a Presidência da República vetou o Projeto de Lei 3688/2000, que visa a inserir o Serviço Social e a Psicologia na rede básica de Educação. O CFESS, juntamente com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), informa ainda que já está tomando providências e articula estratégias, no sentido de sensibilizar o Congresso Nacional, que aprovou a Lei nas duas casas (Câmara dos Deputados e Senado), a derrubar o veto do Presidente Jair Bolsonaro (PSL). Fonte: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1624>. Acesso em: 12/10/2019.

muito a capacidade de enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos sociais, humanos e à própria educação;

2 - A intervenção coletiva junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, a partir dos interesses da classe trabalhadora;

3 - A dimensão investigativa, que não deve estar desvinculada das demais dimensões do trabalho profissional, pois contribui para a compreensão das condições de vida, de trabalho e de educação da população com a qual atua e requer a adoção de procedimentos sistemáticos de apreensão da realidade social, para além da empiria e de sua aparência e previamente pensados, constando do projeto de intervenção profissional [...].

4 - A dimensão do trabalho profissional relativa à inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras da educação nas conferências e conselhos desta política e de outras adquire uma particularidade diante da predominante estruturação verticalizada e muito pouco democrática destes espaços na Política de Educação;

5 - A dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a assistente social reveste-se de um significado importante no campo da educação, pois representa um dos elementos que justificam a inserção desse/a profissional na dinâmica de funcionamento dos estabelecimentos educacionais, assim como em instâncias de gestão e/ou coordenação nas esferas locais;

6 - A dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da Política de Educação [...], pois trata-se de uma dimensão do trabalho profissional que, se não tem sido demandada institucionalmente e até encontra grandes resistências neste sentido, coloca-se hoje como uma clara intenção de construção de possibilidades de intervenção profissional, sobretudo com a intenção de se assegurarem processos de gestão democráticos e participativos e trabalhos interdisciplinares e potencializadores de ações intersetoriais.

As demandas no âmbito do acesso, permanência e sucesso dos estudantes têm sido elencadas por todos os que se propõem a estudar sobre a inserção do Serviço Social na educação. Dois consensos entre os estudiosos são a recorrente menção de que o assistente social nas escolas não intervém apenas com estudantes, pois suas ações desembocam inevitavelmente nas famílias, comunidades, equipes internas (professores, diretores etc.), além de se articular em redes de serviços da educação e/ou instituições de outras políticas. O outro ponto de convergência é a necessidade de haver abordagens interdisciplinares, possibilitando uma intervenção mais qualificada e com mais sucesso nos objetivos. A composição destas equipes tem relação direta com as requisições institucionais e o que esperam de cada área profissional, conforme aprofundaremos nos estudos de caso desta investigação.

Percebemos que há uma tendência no Brasil em aglutinar as demandas postas ao trabalho do Serviço Social na educação em torno das “expressões da questão social” e vinculadas com as competências e atribuições estabelecidas no projeto profissional hegemônico e, em Portugal, estabelecer uma matriz da intervenção baseada em papéis e tarefas, nomeando-as também em função do público que diretamente ocorrerá à intervenção, qual seja direta ou indireta com alunos, família, comunidade, equipes, sistemas etc.

Diante do exposto e face ao objetivo de contribuir com as análises das trajetórias das estudantes afrodescendentes/negras nas escolas pesquisadas, finalizamos este tópico buscando “situar” as questões de classe, raça e gênero articuladas nas demandas e respostas que envolvem a intervenção do Serviço Social na Educação. Se nosso entendimento parte do suposto que as análises das desigualdades sociorraciais e de gênero são estruturais e estruturantes das relações sociais na sociedade atual, logo, em todas as demandas e respostas tais questões estão presentes.

À guisa de exemplo da transversalidade, apontamos: 1- nas questões familiares temos uma gama de situações que podem envolver questões sociais e econômicas decorrentes da condição de precarização do trabalho, nomeadamente nos casos investigados das estudantes afrodescendentes em Portugal; 2 - no problema de desmotivação escolar, podem estar subjacentes questões de representatividade negra, desconexão dos temas abordados com a realidade das jovens negras periféricas e ainda as situações de preterimento por cor/sexo, especificamente no Brasil, onde os assédios e violências contra mulheres negras têm indicadores alarmantes; 3- nos problemas de relacionamento dentro da escola, os quais, tanto no contexto de Portugal quanto no Brasil podem ter relação direta com as necessárias mediações interpessoais aliadas pela incompreensão e desrespeito às diferenças para cuja superação o assistente social pode e deve contribuir. Assim, como nenhuma demanda de intervenção está subjacente às relações sociais, todas estão arraigadas em questões que envolvem as categorias de classe, raça e gênero e as desigualdades daí engendradas.

Com estes e tantos outros desafios que abordaremos a partir da pesquisa de campo nas escolas, destacamos a necessidade de preparo dos profissionais para perceber tais demandas e contribuir na elaboração e implementação de respostas face às relações sociais desiguais expressas na educação/escolas. Intervir com a juventude afrodescendente/negra, especialmente com as jovens mulheres negras é intervir numa estrutura social secularmente desigual.

CAPÍTULO IV – Os caminhos da pesquisa: as experiências das jovens afrodescendentes/negras

“Meu país é meu lugar de fala” (Elza Soares)

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, conforme sentido dado por Chizzotti (1998, p. 79) de que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade”. Há, portanto, o entendimento de que existe uma realidade subjetiva a se construir a partir das experiências dos sujeitos pesquisados e da pesquisadora. Adotamos uma lógica de pesquisa indutiva, que parte do particular ao geral, mas não possui a pretensão de generalizar os resultados.

A referida vinculação da autora com a realidade pesquisada, fruto da imersão no exercício profissional na área por mais de uma década, exigiu a maior atenção e compromisso com a objetividade da realidade pesquisada, tanto dos dados coletados quanto nas análises teóricas das relações sociais a ela subjacentes. No entanto, por reconhecer as conexões da investigadora com o objeto de forma pessoal e profissional, entendemos que enriquece as estratégias de pesquisa e as materializa, apresentando esse contributo teórico para a academia e profissão, pois:

Na abordagem qualitativa, o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objecto que se trata. O investigador reconhece que a relação sujeito-objecto é marcada pela intersubjetividade. O sujeito produtor de conhecimentos está, enquanto ser humano, ligado ao seu objeto e o objeto, igualmente um sujeito humano, é dotado de um saber e de uma experiência que se lhe reconhece (Fortin, 1999, p. 148).

Conforme dito, a pesquisa se desenvolveu em escolas profissionais de ensino secundário em Portugal e ensino médio no Brasil, privilegiando como escolha metodológica de recolha de dados a experiência de jovens estudantes afrodescendentes/negras que estavam concluindo esse nível de ensino (que designaremos “secundário/médio” para atender às nomenclaturas dos dois países). A partir do “lugar de fala” das nossas entrevistadas, uma teia de conceitos e categorias foram se relacionando e exigindo aquisição de pesquisas e estudos. O conceito de “lugar de fala” é utilizado para demarcar experiências que, na hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, foram historicamente desvalorizados, pois:

Quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento (Ribeiro, 2018, pp. 24-25).

Concordamos com Vilelas que:

O material primordial da investigação qualitativa é, pois, a palavra que expressa a fala, sendo a sua pretensão compreender, profundamente, os valores, as práticas, as lógicas de acção, as crenças, os hábitos, as atitudes e as normas culturais que asseguram aos membros de um grupo ou de uma sociedade a actuação no seu quotidiano. Para tanto, a pesquisa não pode ocorrer num espaço construído artificialmente pelo pesquisador (2009, pp. 108-109).

Essas reflexões nos estimulam a abordar outra questão pertinente às teorias sociais que é a expectativa de uma suposta neutralidade científica. O resgate histórico abaixo elucida que:

A sociologia, não nos devemos esquecer, surgiu como uma resposta científica à chamada “questão social” que afligia as sociedades europeias do século XIX – e, as perturbações sociais e políticas desencadeadas pela Revolução Industrial. As teorias sociais eram, então, ferramentas para lidar com os problemas sociais e políticos. Comte (e em certa medida, Durkheim), por exemplo, inquiriram-se sobre como poderia a ordem social ser reestabelecida após as convulsões políticas e económicas da época. Tocqueville tentava perceber como se poderiam reconciliar a igualdade de oportunidades e a liberdade, e Marx procurava desenvolver um tipo de sociedade mais igualitária e menos alienante. Para todos eles a teoria social não era um fim em si próprio; era tida como um médium necessário para lidar com questões políticas e sociais correntes (Baert & Silva, 2014, p. 2).

Apesar de compreender as transformações que os novos paradigmas oferecem às teorias sociais contemporâneas⁷³, ratificamos nosso posicionamento a partir das reflexões de Minayo, que destaca que “outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica [...] Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídos” (1994, p. 14). Netto, explicando sobre a concepção marxiana de teoria, expõe:

A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim o fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (Netto, 2009, p. 675).

Como caminho para conhecer a realidade a ser estudada, a metodologia adotada utiliza o paradigma sociocrítico, que, de acordo com Claudia Restrepo (2003), pressupõe iniciativas que fomentem reflexões críticas sobre a realidade, construindo respostas para as necessidades

⁷³ Segundo Boròn (2001), nas ciências políticas os alcances da crise teórica são mais sufocantes: resignou-se às instituições políticas da sociedade capitalista; colonização metodológica da economia neoclássica; perda de importância da reflexão teórica; crescente distanciamento da realidade política, esterilidade propositiva. Para a sensibilidade pós-moderna a realidade é uma infinita combinação de jogos de linguagem, ilusões, fenômeno permanente discursivo, a ser interpretada a partir de uma perspectiva sociocultural dada. Não tem o objetivo de interpretar o mundo e, menos ainda, de mudá-lo.

humanas/sociais. Nesta visão, é notória a elaboração científica com abrangência de interações intersubjetivas, articulações políticas, éticas e filosóficas.

O paradigma sociocrítico é caracterizado pela natureza dialético-crítica da construção do conhecimento e pelo papel da ideologia no processo científico. Além da interpretação de realidades dos sujeitos (característica do paradigma hermenêutico), o paradigma sociocrítico possui um componente ativo, no qual a prática é crítica e colaborativa. A construção do paradigma sociocrítico deriva principalmente da teoria crítica, especificamente dos conceitos de pensamento crítico, racionalidade comunicativa e ação comunicativa. Visualizamos o potencial do paradigma sociocrítico em fortalecer nos cidadãos a capacidade de enxergar contradições (Restrepo, 2003).

A adoção de teorias críticas condiz com o método dialético, pois:

Considera que tanto o objeto quanto o sujeito do conhecimento são construções sociais, históricas e culturais bastante complexas que fazem parte de uma teia de relações, poderes e contrapoderes que afetam um ao outro. O tipo de transações que são estabelecidas entre sujeitos e estrutura atribui um caráter transitório a proposições analíticas elaboradas pela teoria e localizam seu papel na base da reflexão sobre as estruturas a partir das quais são produzidas as realidades sociais e as categorias que as nomeiam. Ratificando que a complexa teia de relações e contradições existe - entre sujeitos e sociedade produz resultados nefastos, a finalidade da teoria crítica está localizada não na declaração de verdades sobre o mundo social, mas na geração de modelos interpretativos que tendem a transformar esta realidade, organizando a ação política (tradução nossa. Restrepo, 2003, p. 23).

No âmbito das categorias do método dialético a investigação privilegia a “totalidade” e “contradição” para compreender as múltiplas determinações do real, que estão interligadas em seus fatos econômicos, sociais e ideias e se entrelaçam em conflitos de constantes tensões, lutas e jogos sociais de interesses. Citando Lukács, que considera o mais importante filósofo marxista contemporâneo, Goldmann (1979) valoriza o materialismo dialético exatamente no princípio da totalidade:

Não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue de modo determinante o marxismo da ciência burguesa; é o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, a predominância universal e determinante do todo sobre as partes constitui a própria essência do método que Marx emprestou de Hegel e transformou de maneira a fazê-lo a fundamentação original de uma ciência inteiramente nova (...). A predominância da categoria da totalidade é o suporte do princípio revolucionário na ciência (Lukács *apud* Goldmann, 1979, p. 49).

Nesta compreensão, a totalidade não é a soma das partes. A realidade não deve ser entendida segundo a regra cartesiana, dividindo-a em partes, conduzindo o pensamento por ordens, nem sob a ideia de começar do simples para chegar ao complexo. Nas palavras de Goldmann:

O pensamento dialético, por princípio, rejeita essa ordem. Ele se opõe ao racionalismo cartesiano não apenas pelo conteúdo do que ensina, como também pelo método que preconiza, pois, parte da ideia de totalidade e afirma que as partes não podem ser compreendidas nelas próprias, fora de sua relação com o todo, do mesmo modo que o todo fora das partes que o constituem (...) (Goldmann, 1979, p. 44).

O método dialético propõe a investigação da realidade pelo estudo da sua ação recíproca, mutável e contraditória. Se opondo ao conhecimento rígido, pois tudo é visto em mudança constante, reconhece

a mútua e constante construção dos sistemas de relações, a interioridade e a exterioridade como constitutivas. Nas palavras de Minayo:

Considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementariedade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam (1994, p. 25).

Desta forma, a totalidade investigada nesta tese, as relações sociais contemporâneas, fundadas na articulação de diversas categorias que as estruturam, são analisadas de forma dialética, pois compreendemos a realidade como um todo em constante desenvolvimento. É no movimento da história, produzida cotidianamente pelos homens e mulheres (seres sociais), e com todas as suas contradições a serem percebidas, que a realidade a ser apreendida na investigação vai sendo reconstituída e apresentada teoricamente.

Baseados nestas compreensões, recorreremos à história como estratégia central, desconstruindo o aparente mistificado, implantado por senso comum ou por ideologias funcionais a interesses específicos. Sistematizamos concepções que se contrapõem a perspectivas hegemônicas nos esforçando em demonstrar como contraditoriamente podem atender a interesses divergentes e ocasionam rebatimentos em todas as dimensões da vida. Estas escolhas se devem ao fato de termos trabalhado sempre considerando “a contradição e o conflito; o ‘dever’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, a dimensão filosófica, material/concreta e política” (Miotto, 2007, p. 39) que envolvem o objeto de estudo.

A abordagem teórico-metodológica que utilizamos favoreceu a análise das articulações entre classe, raça e gênero na sociabilidade atual, entendendo como estruturam relações sociais. Recorreremos reiteradamente a história de consolidação do modo de produção capitalista, escravidão e colonialismo para entender o “lugar” social destinado às mulheres negras ainda nos dias atuais, bem como as expressões destas estruturas e representações na política de educação e na intervenção do Serviço Social.

4.2 Métodos e técnicas de investigação

As estratégias de pesquisa que coadunam com esta perspectiva apresentada devem ser das mais interativas. Optamos pelo estudo de caso, como método de recolha de dados, por percebê-lo como o método que visa a compreender fenômenos sociais complexos, objetivando explicar, analisar e transformar. De acordo com as análises de Robert Yin (2001, p. 29), os estudos de caso têm a pretensão de fazer generalizações apenas como proposições teóricas, pois “como o experimento, não representa uma amostragem, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)”. Yin explica que os estudos de caso devem ser priorizados em estudos de eventos e situações contemporâneas, sendo possível, portanto, realizar observações, entrevistas e recolhidas de dados diretas e sistemáticas:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional (idem, p. 27).

Esta investigação ocorreu em duas etapas. A primeira etapa teve o objetivo de explorar o estado da arte ao mapear as principais autoras e autores que abordam o tema, bem como a identificação das escolas profissionais em Portugal e Brasil, definindo critérios de escolha das mesmas, a saber: Ser uma escola profissional de nível secundário/médio; natureza pública, sob responsabilidade dos Estados e vinculadas aos respectivos Ministérios da Educação; haver atuação do Serviço Social na equipe da escola; obter a aceitação de participação na pesquisa tanto por parte do/a profissional de Serviço Social quanto da direção da escola. Na segunda etapa da pesquisa realizamos a pesquisa de campo, através de entrevistas e grupo focal com roteiro semiestruturado junto a jovens afrodescendentes/negras egressas dos cursos técnicos.

No que concerne a temporalidade, esta investigação privilegiou o foco nos anos em que a pesquisa se desenvolveu (2017-2019), coletando indicadores estatísticos atuais, nomeadamente disponíveis em 2018 e 2019 nos sites das organizações internacionais e nacionais de Portugal e Brasil e, entrevistamos as estudantes concluintes dos cursos profissionais do ano letivo de 2018.

Os territórios foram anteriormente definidos em decorrência da aproximação profissional da pesquisadora no Brasil (cidade de Salvador, estado da Bahia, região Nordeste do Brasil) e sua localização em Portugal (Distrito de Lisboa, Amadora) e coincidem com a concentração da população afrodescendente/negra, conforme veremos nos dados apresentados. Não tivemos a intenção de realizar comparações entre estes, inclusive devido a seus diferentes contextos e por não termos o objetivo de promover generalizações populacionais ou estatísticas, mas sim analíticas da complexidade da realidade pesquisada.

Com base em Mioto (2007, p. 44), podemos afirmar que também desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, pois “ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Segundo a autora, a coleta de dados é iniciada com a adoção de critérios que delimitam o universo de estudo, orientando a seleção do material. Nossos principais parâmetros de seleção da literatura a ser revisada foram temáticos (as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos) e linguístico (priorizamos obras no idioma português). As fontes foram livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos etc.

A revisão de literatura, baseada em produções teóricas e acadêmicas, foi desenvolvida em todas as etapas da pesquisa e utilizada com vistas a identificar autoras e autores que discutem as categorias

analisadas, para reconstruí-las intelectualmente nos capítulos teóricos e contribuir nas análises dos resultados da pesquisa de campo. Tivemos como estratégias mapear as principais produções que discutem a associação entre racismo, capitalismo e gênero de forma articulada, tratando da mulher negra e, na área do Serviço Social e Educação, que se aproximassem do objeto de estudo, interseccionando opressões nas escolas.

As principais referências nas discussões da temática foram acessadas também através das indicações das produções acadêmicas que se vinculavam ao tema, via bancos de teses e dissertações das instituições de ensino em ambos os países. Através das revistas acadêmicas e livros publicados sobre o Serviço Social e Educação nos dois países, conhecemos docentes e profissionais que se dedicam à sistematização e reflexão da prática. As palavras-chave associadas nas buscas foram: Serviço Social, educação, racismo, gênero, opressões, mulher, jovem, afrodescendente, negra.

A análise documental privilegiou, no âmbito da educação, as legislações educacionais e as principais transformações da educação profissional nos dois países, bem como as regulamentações de programas e projetos sociais em execução na política de educação e nas escolas. No âmbito do Serviço Social, buscou as leis de regulamentação da profissão em cada país, as publicações internacionais da FITS, os códigos de ética e/ou proposições e publicações da categoria via organismos representativos tanto em Portugal quanto no Brasil. Com o intuito de perceber as temáticas pesquisadas na formação profissional, analisamos os currículos dos cursos de Serviço Social. Em Portugal, o levantamento utilizou como fonte o portal eletrônico DGES - Direção Geral do Ensino Superior⁷⁴. Por meio de consulta realizada no site através dos filtros: curso “Serviço Social” e tipo de curso “Licenciatura - 1º ciclo”. No Brasil adotamos como parâmetro duas pesquisas que já haviam realizado este mapeamento (Rocha, 2014; Oliveira, 2015).

A recolha de dados também recorreu a estatísticas com o objetivo de extrair significados e apresentar os diferentes contextos dos países pesquisados a partir dos indicadores macroconjunturais socioeconômicos e educacionais, conjuntamente com a interpretação de dados qualitativos. Conseguimos assim “entender melhor um problema de pesquisa ao convergir (ou triangular) tanto tendências numéricas amplas de pesquisa quantitativa quanto detalhes de pesquisa qualitativa” (Creswell, 2007, p. 111). Ao contrário do Brasil, apesar de Portugal não realizar censos étnico-raciais, indicadores de imigração, nacionalidade, naturalidade e fenótipo foram identificados em outras pesquisas e aproveitados para análise.

A observação foi uma técnica utilizada transversalmente a todas as etapas da pesquisa e teve o objetivo de complementar informações e favorecer análises. De acordo com os critérios fornecidos por Gil (2009), nesta investigação a observação se deu de forma “natural” no âmbito da instituição que a

⁷⁴ DGES - Direção Geral do Ensino Superior. Disponível em:

http://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372&instituicao=&cursos=Servi%C3%A7o%20Social&distrito=&tipo_ensino=&tipo_estabelecimento=&area=&tipo_curso=8). Acesso em 29 jul. 2018.

autora está vinculada (Brasil) e, de forma “artificial”, na escola em que a pesquisadora se inseriu com o objetivo único de realizar a pesquisa (Portugal).

As entrevistas foram realizadas nas duas escolas partícipes desta investigação. Caracterizaram-se como semiestruturadas e as questões foram previamente formuladas em guião, revistas e validadas diversas vezes, especialmente sob a orientação da pesquisa, contribuição de especialistas e aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa – CEP (Brasil). As entrevistas semiestruturadas, denominadas por Flick (2009) de entrevista semipadronizada, reconstroem os conteúdos da teoria subjetiva (“termo que se refere ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo”). Para o autor, nesse tipo de entrevistas, “são feitas perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses” (ibid.).

Planejamos a realização das entrevistas com o objetivo de valorizar as experiências, narrativas, memórias e reflexões das jovens afrodescendentes/negras acerca de suas trajetórias educacionais, buscando perceber: o histórico na educação, a relação com a escola e o curso que estão concluindo, as referências, a participação, a consciência que têm da sua realidade social, as vivências de situações de discriminação por raça/etnia, classe e gênero e como as percebem, as condições de trabalho/renda e suas perspectivas para acesso ao nível superior, dentre outras relevantes questões. Consideramos que as entrevistas foram imprescindíveis tanto para obter informações a respeito da materialidade das opressões na trajetória escolar, quanto seus enfrentamentos enquanto demandas à intervenção do Serviço Social.

O uso da técnica do grupo focal não estava previsto no projeto inicialmente, mas houve uma flexibilidade de inseri-la durante a realização das entrevistas em Portugal, por percebermos que precisávamos aprofundar algumas questões que não estavam vindo à tona de forma tão explícita nas entrevistas individuais. Ao definir pela incorporação do grupo focal, constatamos que “os desenhos dos estudos qualitativos são flexíveis e respeitantes ao objeto de estudo” (Vilelas, 2009, p. 107).

As facilidades em desenvolver os grupos se deram por haver mais estudantes voluntárias para a pesquisa do que se planejou, além de que as turmas já conviviam em maioria durante alguns anos letivos, já tendo, portanto, algum nível de intimidade propícia para dialogar sobre as questões de suas trajetórias e contextos socioeducacionais. Para Flick (2009), o grupo focal é uma entrevista em grupo. É uma técnica qualitativa de coleta de dados usada para amplificar a situação da entrevista:

Técnica de investigação na qual o investigador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo das suas investigações, tendo como objectivo colher, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. A “fala” que é trabalhada nos grupos focais não é meramente descritiva ou expositiva, ela revela os pontos de vista expressos pelos participantes” (Vilelas, 2009, pp. 221-222).

Nossa forma de trabalho se enquadra nessa conceituação, da qual coaduna Vilelas, ao afirmar que os grupos focais são um tipo de estudo quanto ao critério de procedimento técnico, defende: “é uma metodologia qualitativa que se desenvolve através de entrevistas grupais. São apropriados para estudos que procuram entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos” (2009, p. 221).

Nas entrevistas houve a grande valia de adentrar em questões mais subjetivas, pois as jovens ficaram sozinhas e puderam falar das suas questões mais individuais. No grupo focal, apreendemos questões mais do contexto que estão inseridas e as percepções de todas as participantes se ampliaram, promovendo uma participação mais descontraída. As intervenções em grupo favorecem ativação de ideias e memórias. Os exemplos utilizados por uma participante influenciavam nos processos de empatia para o compartilhamento de experiências. Sobre estas possibilidades de trocas, explica Vilela:

Correspondem à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida quotidiana (...). Outra característica das discussões em grupo é que as correções por parte do grupo – no que diz respeito a opiniões que não sejam corretas, que não sejam socialmente compartilhadas ou que sejam radicais – são disponibilizadas como um meio de validar enunciados e pontos de vista. O grupo transforma-se em uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais da forma mais apropriada. (2009, p. 182).

A intervenção grupal de fato proporcionou maior aproximação com o objeto de estudo, na medida em que o seu guião foi especialmente elaborado após a realização de algumas entrevistas e a percepção do que poderia ser mais aprofundado. O roteiro do grupo focal é, portanto, mais reduzido em questões, mas mais preciso nas questões que se buscava responder. Utilizamos imagens associadas às perguntas e facilitamos o debate mais livre entre as participantes. Interessante mencionar como foi notoriamente constatada a maior facilidade de expressão em grupo, pois os exemplos de uma participante ecoam nas demais as fazendo refletir, contrapor, concordar, trazer novas situações e fatos sob outras perspectivas.

Em todos os dois grupos focais a pesquisadora contou com a colaboração de observadoras⁷⁵, seguindo as recomendações do Comitê de Ética na Pesquisa – CEP e as referências que indicam a importância deste apoio para que a pesquisadora possa: se ater aos participantes, observar melhor o decorrer do conteúdo, emitir as questões, interferir para os aprofundamentos necessários, equilibrar a fala entre as pessoas que possam monopolizá-la ou se omitir demais, perceber o momento de inserir outros tópicos ao debate e estar atenta à possíveis emoções e situações que exijam intervenções.

As técnicas de recolha de dados, nomeadamente as entrevistas e grupo focal, foram apresentadas e realizadas nos dois campos empíricos. Importante destacar que não há o objetivo de supervalorizar o número de participantes. Nos estudos de caso, os sujeitos são envolvidos não com a intenção de generalizar os resultados, mas sim que sejam representativos da realidade estudada naquele contexto.

A técnica de análise de dados privilegiada foi a análise de conteúdo, utilizando todo o material textual transcrito das entrevistas individuais e grupos. Planejamos inicialmente no projeto da

⁷⁵ O papel do observador foi registrar acontecimentos, expressões e alterações dos participantes, além de contribuir com o material técnico e de apoio. No Brasil, conforme recomendação do CEP, além da observadora, contamos com a participação de uma psicóloga, que acompanhou o grupo com o objetivo de intervir em abalos emocionais, caso tivesse sido necessário. Em Portugal, participou como observadora voluntariamente uma mulher negra, brasileira. A relação desta com a pesquisadora residiu no interesse comum pelo tema e disponibilidade. No Brasil, a observadora e a psicóloga foram igualmente convidadas e voluntárias, tendo ambas se disposto a contribuir por considerarem a relevância do tema e da pesquisa.

investigação a realização total de 20 (vinte) entrevistas. Este número foi superado e valorado, com um total de 41 jovens afrodescendentes/negras voluntárias. As entrevistas e grupos focais foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes e posteriormente foram todas transcrições integralmente, sem nenhuma correção nas falas. Após estes trabalhos, transpomos todas as transcrições para o *software ATLAS.ti*:

ATLAS.ti é uma poderosa plataforma de trabalho para a análise qualitativa de grandes massas de dados textuais, gráficos, de áudio e vídeo. Ele oferece uma variedade de ferramentas para realizar as tarefas associadas a qualquer abordagem sistemática para dados não estruturados, isto é, dados que não podem ser significativamente analisados por abordagens estatísticas formais. No decorrer de uma análise qualitativa, ATLAS.ti ajuda você a explorar fenômenos complexos escondidos em seus dados. Para lidar com a complexidade inerente das tarefas e dos dados, ATLAS.ti oferece um ambiente poderoso e intuitivo que o mantém focado nos materiais analisados. Ele oferece ferramentas para gerenciar, extrair, comparar, explorar, e remontar peças significativas de grandes quantidades de dados em formas criativas, flexíveis, mas sistemáticas. (Frieze, 2014, p. 10, *apud* Nascimento, 2018, pp. 242-243, tradução do autor).

Acerca da organização da análise, Laurence Bardin divide-a em três fases, sendo a primeira a fase da pré-análise (leitura flutuante), que nos possibilita elaborar indicadores e códigos, com base nos objetivos da pesquisa. A segunda é de escolha dos documentos, na qual optamos por transpor todas as entrevistas e grupo focal no *software ATLAS.ti*. A terceira fase é de formulação das hipóteses com afirmações provisórias que nos propomos a verificar, ou seja, fazer as suposições, fundadas na temática da pesquisa, sem a preocupação de expor a frequência que aparecem (Bardin, 2016, pp. 121-128).

De forma similar, Minayo (2002, p. 77) elenca quatro fases, referindo-se à pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Através do método hermenêutico-dialético, esclarece que é imprescindível situar o contexto, ter como ponto de partida o interior da fala e ponto de chegada à especificidade histórica e totalizante que produz a fala. Cientes de que o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio-histórico, criamos unidades hermenêuticas diferentes para cada estudo de caso, que tiveram seus códigos, agrupamentos de respostas e *outputs* separados e diferenciados, facilitando a análise e a apresentação dos resultados. No entanto, houve códigos semelhantes e os mapas de análise foram similares, assim como os roteiros de entrevista e do grupo focal. Importante mencionarmos que não foi valorizada a quantidade de respostas e suas discordantes, apesar de mencionarmos quando os números se destacavam em termos de absoluta maioria.

O anexo I foi elaborado com vistas a organizar tais categorias e associá-las aos termos do *software* utilizado. Sua sistematização ajuda a esclarecer como foi feita a codificação. O conteúdo das entrevistas e grupos foi codificado com a ajuda do referido sistema através da identificação e agrupamento de “códigos” (categoria com base nos critérios de respostas) e “super-códigos” (categoria relacionada às questões), relacionando-os às categorias previamente planeadas para a análise, famílias (categorias teóricas).

Spink e Lima (1999) elucidam sobre a importância de elaborarmos o “mapa” explicado acima, pois,

Os mapas têm o objetivo de sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia explícita na produção de sentidos. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo (...). Com o duplo objetivo de dar subsídios para a análise e dar visibilidade aos seus resultados, os mapas não são técnicas fechadas. Há um processo interativo entre análise dos conteúdos e elaboração das categorias (...). O próprio processo de análise pode levar à redefinição das categorias, gerando uma aproximação paulatina com os sentidos vistos como atividade-fim (1999, p. 107).

Conforme elucidamos, “a construção dos mapas inicia-se pela definição de categorias gerais, de natureza temática, que refletem sobretudo os objetivos da pesquisa. Nesse primeiro momento, constituem formas de visualização das dimensões teóricas” (1999, p. 107). Doravante, as categorias das respostas das entrevistadas são codificadas e designadas de categorias específicas. Foram agrupadas levando em consideração os seguintes aspectos: ser excludentes, apesar de não termos o objetivo de quantificar as respostas; clareza, tanto por existir na realidade quanto por ter sido citada pelos pesquisadores; ter significado prático, não abarcando amplamente outros significados; objetividade, podendo ser classificados igualmente por outros pesquisadores.

Visamos a extrair do texto uma série de significações e suposições detectadas por meio dos indicadores que lhe estão ligados. Segundo Gil (1999), as hipóteses nas ciências sociais são supostas respostas ao problema a ser investigado, ou seja, suposições face às questões de pesquisa. O seu papel fundamental é sugerir explicações para os fatos. Desta forma, a hipótese conduz à verificação empírica, objetivo da pesquisa científica. Nesta investigação, quanto à relação entre as variáveis, indicamos que são recíprocas, pois se influenciam mutuamente (Gil, 1999, p. 56).

A análise de conteúdo espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem (Caregnato & Mutti, 2006, pp. 683-684). A análise de conteúdo categorial, de forma mais explícita, se dá da seguinte forma:

Codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa. A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento (Caregnato & Mutti, 2006, p. 682).

A codificação é a fase de “tratar” o material, é a análise dos dados propriamente dita. A análise categorial é uma técnica da análise de conteúdo: “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (2016, p. 199).

Se em um primeiro nível de interpretação, na fase exploratória, formulamos as categorias gerais das questões (“*code*”), associando-as as categorias analíticas - “*family*”. Em um segundo nível, na fase propriamente interpretativa dos dados, temos os pontos de partida e chegada da explicação de Minayo, pois associamos os conteúdos, organizamos e classificamos os dados. Por fim, realizamos as análises estabelecendo articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, estabelecendo, assim, relações teórico-práticas, entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular.

Pelos critérios de Bardin, identificamos nosso critério de categorização como semântico, por categorias temáticas. A análise de registro foi o tema, que é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significados isoláveis” (ibid., p. 131). Face ao exposto, seguimos ao próximo tópico para apresentar os aspectos éticos da pesquisa e seu desenvolvimento em Portugal e no Brasil.

4.3 Campo empírico, universo e amostra

Esta investigação se consolida com dois campos empíricos em duas escolas profissionais em pleno funcionamento, que aceitaram participar da investigação, reconhecendo a existência do objeto de estudo em questão. O universo da pesquisa é constituído pelas estudantes egressas dos cursos profissionais das escolas partícipes da investigação. Em Portugal, corresponde às jovens afrodescendentes do 12º ano dos cursos profissionais oferecidos pela escola pesquisada em Portugal no ano letivo de 2018. No Brasil, correspondem às jovens negras do 4º ano dos cursos de nível médio na forma integrada do Instituto Federal de Educação da Bahia – IFBA/Campus de Salvador.

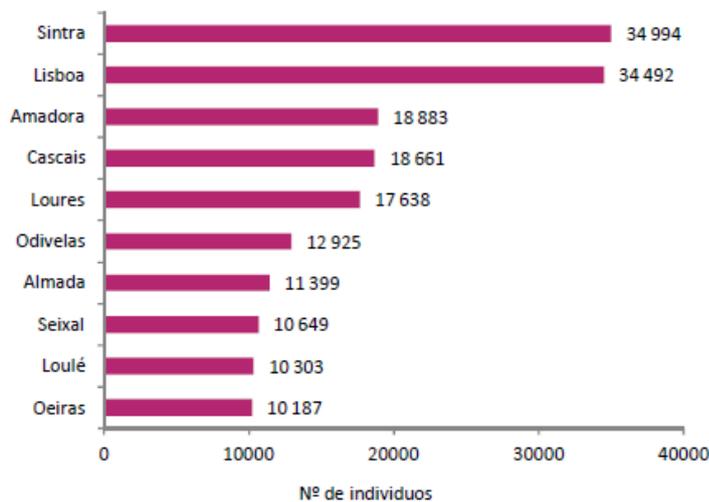
A amostra foi composta pelas jovens afrodescendentes/negras que se voluntariaram a participar das entrevistas e grupos focais e se caracterizou como não-probabilística, pois tentamos reproduzir o mais fielmente possível a população-alvo, levando em consideração as características pré-estabelecidas da população, neste caso, mulher afrodescendente/negra. Caracteriza-se como “acidental” ou por conveniência, pois são compostas por acessibilidade, à medida que as jovens se voluntariavam e podiam conceder a entrevista (Gil, 1999). Os procedimentos de cada coleta de dados em cada país/escola serão apresentados a seguir, pois foram determinadas face às particularidades de cada contexto.

A definição do território que participaria desta investigação em Portugal se deu por alguns critérios que foram desenhados especialmente após a dificuldade de se obter um panorama geral de escolas profissionais com atuação do Serviço Social, mesmo após visitas presenciais e solicitações por e-mail nos contatos do Ministério da Educação⁷⁶. O conselho de Amadora, distrito de Lisboa, foi escolhido diante das seguintes constatações:

⁷⁶ Diversas solicitações foram feitas pela pesquisadora à Direção Geral de Ensino – MEC através de visita presencial, mensagens endereçadas ao e-mail do site www.dggeste.mec.pt e acesso ao link de pedidos disponível em www.dgeec.mec.pt/np4/pedido_dados. Sem retornos favoráveis sobre a lista de escolas públicas

1- Indicadores comprovam que é uma das regiões mais populosas do país e com presença fortemente marcada pela população afrodescendente/negra, conforme demonstra o gráfico e análise do Instituto Nacional de Estatística – INE de Portugal:

Gráfico 2 – Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira, 2011



Fonte: INE, Censos 2011.

Analisando a distribuição geográfica das principais nacionalidades verifica-se uma forte concentração na Grande Lisboa da população oriunda dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com especial incidência nos municípios de Sintra e Amadora. Estes dois municípios absorviam 35% do total da comunidade cabo-verdiana, 26,6% da angolana e 37,3% dos cidadãos da Guiné-Bissau (INE, 2011).

2- Maior possibilidade de mapeamento das escolas profissionais e visitas institucionais a todo o universo possível da pesquisa, pois através de contatos telefônicos pudemos confirmar a presença do Serviço Social nas escolas e agendamos visitas diretamente com as profissionais;

3- Pela proximidade da capital onde a pesquisadora residia e possuía vínculo de ensino (ISCTE-IUL/Lisboa).

No que tange à escolha da escola portuguesa para compor o estudo de caso, o critério único foi o interesse e disponibilidade conjuntos da profissional em Serviço Social e da direção da escola em

profissionais de Lisboa que têm atuação do Serviço Social, acessamos os sites institucionais e identificamos o número de escolas, natureza pública e contato telefônico. Este mapeamento foi realizado pelo site da “Infoescolas”. Acesso pelo link: <https://www.infoescola.com/>, site que congrega não apenas a lista das escolas, mas a informação da modalidade de ensino (científico-humanísticos e cursos profissionais). Após mapearmos as escolas em Lisboa e Amadora, definimos o conselho de Amadora como estratégico por nos permitir conhecer todas as escolas com o perfil desejado. Ligamos para todas as escolas públicas profissionais de Amadora para obter a informação complementar que precisávamos sobre a inserção do Serviço Social, pois este dado não está disponível nos sites. O mapeamento detectou que Amadora possui um total de 9 escolas secundárias, sendo que 6 são públicas. Já Lisboa possui um total de 62 escolas secundárias, sendo que 27 são públicas e 35 privadas.

participar da investigação. Após o estudo exploratório de identificação das escolas públicas de nível secundário profissionais, pudemos constatar que havia assistentes sociais nas escolas que são Agrupamentos e se vinculam ao Programa “Territórios de Intervenção Prioritários” – TEIP.

Amadora possui um total de 9 (nove) escolas secundárias, sendo que 6 (seis) são públicas e ofertam tanto os cursos científico-humanísticos quanto os cursos profissionais. Das 3 (três) escolas privadas, 1 (uma) oferta apenas cursos científico-humanistas e 2 (duas) escolas ofertam exclusivamente educação profissional, sendo a mesma instituição, mas com duas escolas. A imagem abaixo ilustra os estabelecimentos de ensino público de nível secundário da região.

Quadro7– Ensino secundário / Estabelecimentos de ensino

Agrupamento	Estabelecimento	Localidade
Amadora Oeste	Esc. Sec. Seomara da Costa primo	Venteira
D. João V.	Esc. Sec. EB 2,3 D. João V	Águas Livres
Dr. Azevedo Neves	Esc. Sec. EB2,3 Dr. Azevedo Neves	Águas Livres
Fernando Namora	Esc. Sec. Fernando Namora	Encosta do Sol
Mães d'Água	Esc. Sec. + EB 2/3 Mães d'Água	Falagueira-Venda Nova
Pioneiros da Aviação Portuguesa	Esc. Sec. da Amadora	Venteira

Fonte: Guia de matrículas 2018.

Após contato telefônico com as 6 (seis) escolas públicas que ofertam cursos profissionais, detectamos que em 4 (quatro) delas há profissionais de Serviço Social atuando. Solicitamos por telefone às respectivas assistentes sociais que nos recebessem para apresentação da pesquisa e para conhecer o trabalho desenvolvido pelas mesmas. Após contatos e envio de e-mails registrando o pedido, conseguimos efetivar todas as visitas do perfil desejado para escolha da escola. Conforme sistematização no anexo C, as escolas Fernando Namora e Amadora não foram visitadas por não possuírem profissionais de Serviço Social atuando na ocasião, o que não atende a um dos critérios estabelecidos na pesquisa. As visitas realizadas foram de fundamental importância para conhecer o território e ter um panorama geral da inserção e atuação das assistentes sociais nas escolas. Todas as profissionais demonstraram muita disponibilidade em receber a pesquisadora e escutar sobre a pesquisa.

A partir daqui subscrevemos a escola pesquisada em Portugal apenas como “A Escola”, que foi visitada no dia 09 de maio de 2018, após solicitação por telefone com a assistente social e por e-mail ao diretor geral. Na ocasião fomos atendidas pela assistente social que apresentou a escola, os principais projetos e ações desenvolvidos, demonstrando interesse que a pesquisa fosse realizada na mesma. No dia seguinte, 10 de maio, nova visita foi realizada com o intuito de conversar com o diretor em exercício, que aceitou e autorizou expressamente a participação da escola nesta pesquisa. Ratificamos a

importância imprescindível da contribuição da assistente social da escola em valorizar esse estudo e fornecer todo apoio e suporte necessários tanto na inserção da pesquisadora na escola quanto no acesso as estudantes e documentos institucionais.

Diante da confirmação da escola como partícipe do estudo de caso, iniciamos a coleta de documentos institucionais da escola, via secretaria, direção, coordenadores de curso, diretores de turma, relatórios e dados do Serviço Social e do setor ao qual está vinculado. Tais documentos permitem analisar a atuação do assistente social na escola, especialmente as necessidades e respostas que têm ocupado a sua atuação. Neste ínterim, as informações disponibilizadas através do questionário de caracterização aplicado pela escola aos estudantes em 2018 foram fundamentais para a descrição do universo e amostra da pesquisa.

O universo da pesquisa, constituído pelas estudantes do 12º ano dos cursos profissionais oferecidos pela escola⁷⁷ no ano letivo de 2018 perfaz um total de 88 matriculados, sendo 55 mulheres. A tabela abaixo expõe os dados dos cursos que possuíam turmas de 3º ano, ficando, portanto, excluídos os cursos profissionais de “Massagem de estética e bem-estar” e “Multimédia”, por não terem egressos no ano letivo em que a pesquisa se realizou.

Quadro 8 – Matrículas 12º ano por curso e sexo – “A Escola” portuguesa 2018

Matrículas dos estudantes, segundo sexo, tipo de ensino e curso			
Tipo de ensino/curso	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Ensino Secundário			
Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	3	7	10
Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	8	4	12
Total Ensino Secundário	11	11	22
Ensino Profissional			
	Masculino	Feminino	Total
Técnico de Design de Moda	0	12	12
Técnico de Electrotecnia	5	0	5

⁷⁷ No ensino profissional do ano letivo de 2018 existiam os cursos profissionais e turmas abaixo explicitados:

- Geriatria: 1º ano (10º ano) - 1 turma, 2º ano (11º ano)- 1 turma e 1 turma, 3º ano (12º ano);
- Restauração: Variante Restaurante/Bar: 1.º ano (10º ano) - 1 turma, 2º ano (11º ano) - 1 turma, 3º ano (12º ano) - 1 turma;
- Restauração: Variante Cozinha/Pastelaria: 1º ano (10º ano) - 1 turma, 2º ano (11º ano)- 2 turmas e 3º ano (12º ano) - 2 turmas;
- Electrotecnia: 1 turma, 3º ano (12º ano) - 1/2 turma;
- Design de Moda: 2º ano (11º ano) - 1/2 turma; 3º ano (12º ano) - 1/2 turma;
- Multimédia: 1º ano (10º ano) - 1/2 turma;
- Massagens de Estética e Bem-Estar: 1º ano (10º ano) - 1/2 turmas; 2º ano (11º ano).

Técnico de Geriatria	0	15	15
Técnico de Restauração - Cozinha - Pastelaria	10	8	18
Técnico de Restauração - Restaurante – Bar	7	9	16
Total Ensino Profissional	22	44	66
Total de matrículas	33	55	88

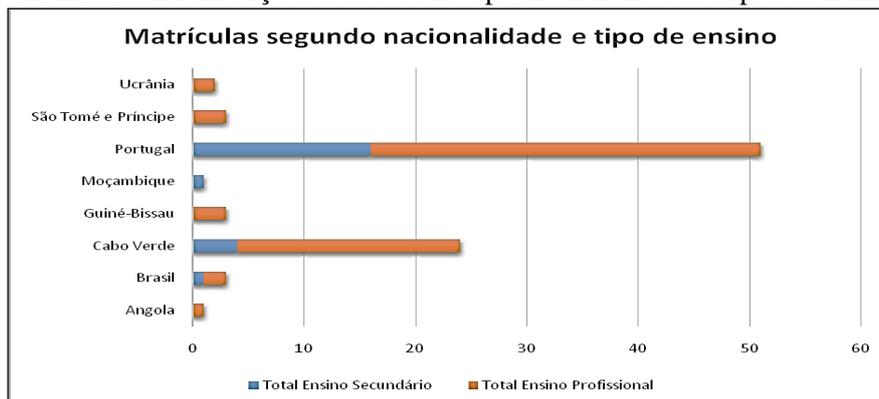
Fonte: elaboração própria realizada com informações do questionário de caracterização aplicado pela escola aos estudantes em 2018.

Conforme tabela acima, percebemos que, apesar de haver um equilíbrio no número de estudantes do sexo feminino e masculino (11 de cada), há um maior número de estudantes do sexo feminino nos cursos de línguas e humanidades (7 do sexo feminino e 3 do masculino), em detrimento da área de ciências e tecnologias (8 do sexo masculino e 4 do feminino). Essa tendência evidencia a discussão da invisibilidade de mulheres nas ciências, como uma questão da desigualdade de gênero, produto de uma construção sócio-histórica. A grande maioria, 66 estudantes, estão distribuídos nos 5 cursos profissionais. Nestes, as mulheres são maioria (44 estudantes), no entanto, são notórias as diferenças quantitativas da presença dos sexos em cursos socialmente associados a cada gênero, a exemplo de Geriatria e Design de Moda, únicos cursos em que o número de jovens do sexo feminino é maior.

Após esse mapeamento, percorremos todas as turmas de 12º ano em que havia estudantes do sexo feminino apresentando a pesquisa e explicando os procedimentos de participação voluntária, do que dependíamos para perfazer a nossa amostra. Desde a identificação da pesquisadora e instituições a que se vincula ao objeto, objetivos e procedimentos da entrevista (termos de compromisso e assentimento, sigilo, dinâmica de trabalho) foram apresentados em sala de aula para todas as turmas. Desta forma, todas as estudantes afrodescendentes/negras de todos os cursos profissionais foram convidadas a participar da pesquisa. Nessas ocasiões fomos surpreendidas positivamente pelo interesse demonstrado pelas jovens afrodescendentes/negras em participar.

A identificação étnico-racial ocorre desde este momento de apresentação da pesquisa nas turmas, através da observação e heteroclassificação étnico-racial (percepção do fenótipo) pela pesquisadora, registrada no diário de campo. Como a caracterização feita pela escola (questionário disponível no anexo D) não pergunta objetivamente sobre a autoclassificação étnico-racial, recorremos à relação de nacionalidade e naturalidade das estudantes e seus pais para caracterizá-las. Conforme gráfico 3 abaixo, do total de 88 estudantes dos últimos anos dos cursos, ou seja, concluintes do ensino secundário e profissional, 51 estudantes possuem nacionalidade portuguesa. Cabo Verde se destaca como o país com maior número de afrodescendentes da escola com 24 estudantes de nacionalidade declarada. Apenas 3 estudantes afirmam ser brasileiros. O gráfico nos trás ainda um panorama das matrículas, relacionando a nacionalidade dos estudantes com o tipo de ensino. Podemos perceber que a maioria dos estudantes do ensino profissional também é portuguesa, seguida dos estudantes cabo-verdianos.

Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por nacionalidade e tipo de ensino



Fonte: elaboração própria realizada com informações do questionário de caracterização aplicado pela escola aos estudantes em 2018.

Ressaltamos que o fato de identificarmos a nacionalidade não garante a identificação étnico-racial, pois esta constitui-se além da origem/naturalidade, apesar deste ser um critério importante. Desta forma, ao mapear o universo da pesquisa na escola, o perfil dos estudantes concluintes nos deu dados acerca do número de jovens mulheres nos cursos profissionais, mas apenas pistas sobre sua identidade racial ao especificar a nacionalidade das jovens e de seus pais. O universo da pesquisa foi inicialmente constituído pelas estudantes do sexo feminino, face o desafio de supor a identidade racial pela descendência e nacionalidade, já que não há censo étnico-racial no país. Dentre estas, a amostra representou 50% das jovens e assegurou que todas fossem afrodescendentes/negras, tanto por heteroclassificação da pesquisadora, no processo de busca das voluntárias, quanto por autoclassificação, na medida em que as jovens se dispuseram a participar das entrevistas conhecendo os critérios. No período de maio a junho de 2018 foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas e um grupo focal com a participação de 9 estudantes⁷⁸.

No Brasil, a definição da escola foi estabelecida inicialmente pela delimitação do território, pois a cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia (região Nordeste do país) já havia sido priorizada pela necessária contribuição que a investigação potencializa ao fornecer análises do local de atuação profissional da pesquisadora. Além disso, é peculiar que a pesquisa se desenvolva em uma região historicamente marcada na história do país: Foi no Estado da Bahia que o processo de colonização/escravidão se inicia no século XVI; a cidade de Salvador foi a primeira capital do país;

⁷⁸ O grupo focal foi realizado através de um encontro com uma turma de estudantes do mesmo curso, facilitando a dinâmica e o aprofundamento das discussões por já se conhecerem e conviverem. Inicialmente tínhamos o interesse de mesclar estudantes de diversos cursos, mas, após os convites nas turmas percebemos o desafio de conseguir horário disponível comum. Após uma turma sugerir a data mais propícia que todas podiam se voluntariar à pesquisa por estarem mais liberadas das atividades letivas de final de curso, tomamos a decisão de realizar o grupo focal apenas com este grupo.

Salvador é a capital com maior número de negros do Brasil, equivalente a 82,1% da população, sendo que destes, 36,5% se autodeclaram pretos (IBGE, 2017).

A delimitação da escola para o estudo de caso, entretanto, foi feita através de mapeamentos já realizados por pesquisas anteriores e por informações oficiais do Ministério da Educação. Ao empregarmos os critérios estabelecidos acerca da natureza da escola a ser pesquisada – natureza pública, de nível médio e que ofereça cursos profissionais – pudemos perceber, conforme tabela no anexo E, que a oferta de ensino público profissional da cidade de Salvador – Bahia está concentrada na zona urbana, contando com 31 instituições de ensino estaduais, 1 municipal e 1 federal. Desta forma, teríamos um universo de 33 escolas. Ao tomarmos como critério o fato de haver profissionais de Serviço Social atuando na escola, limitamos consideravelmente as possibilidades, pois a pesquisa de pós-doutorado de Adriana Férriz (2018) constatou que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA é a única escola pública profissional em Salvador que possui assistentes sociais no seu quadro de funcionários.

Com exceção das universidades (ensino superior) e institutos federais (que congregam ensino médio e superior), a pesquisa mapeou que, no âmbito das instituições públicas de ensino do município, Salvador conta com 06 assistentes sociais, assim distribuídas: 3 no colégio militar/ unidade acadêmica do exército brasileiro (havendo uma profissional em cada uma de suas três escolas); 1 assistente social na Escola Parque (colégio vinculado ao Estado, mas que não oferece cursos profissionais regulares); 1 assistente social na Secretaria Estadual de Educação; e 1 profissional na Secretaria Municipal. Criticando a desresponsabilização do Estado na contratação de assistentes sociais para as escolas e não apenas nas secretarias, Férriz afirma que se trata de insistir em uma perspectiva deslocada, pois insiste em acreditar que “estas poderão atender toda a rede, uma vez que deverão intervir em programas, ou casos específicos, que fujam totalmente ao domínio da escola” (2018, p. 31). A desresponsabilização do Estado da Bahia e da gestão do município de Salvador com a contratação de profissionais de Serviço Social é notória, especialmente comparada com outros estados da mesma região do país. Muitas respostas sociais e importantes intervenções estão deixando de ser realizadas, conforme avaliam as autoras Damasceno e Férriz:

Há uma enorme lacuna de atuação nos municípios. A capital do estado, Salvador, não é uma referência de inserção e atuação, visto que há experiências de longa data no interior e muitos retrocessos gestados pelo governo municipal na compreensão da importância da categoria nesta política. As demandas atuais para intervenção social na educação se complexificaram e exigiram do profissional competências para, inclusive, conseguir realizar a leitura destas. Identificar demandas institucionais, dos usuários, relacionadas à exploração do trabalho, opressões e de articulação da rede socioassistencial, são algumas das demandas que destacamos. Os referenciais dessa atuação comprometida, além de contribuir no fortalecimento da cidadania, em tempos de retirada de direitos, devem fortalecer valores democráticos, tendo como norte a defesa intransigente de uma sociedade mais justa e igualitária (2018, p. 36).

No que tange aos Institutos Federais, a pesquisa atualiza o quantitativo de assistentes sociais na rede federal pública de ensino profissional do Estado:

O estado da Bahia conta com dois institutos federais: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO). O IFBA está organizado em 16 (dezesseis) *campi* distribuídos em vários municípios baianos e conta atualmente com um total de 26 (vinte e seis) assistentes sociais, sendo que 24 (vinte e quatro) estão atuando diretamente com a permanência estudantil e dois estão alocados na reitoria da instituição. O IFBAIANO está presente em 14 (quatorze) municípios baianos e há um assistente social por campus, além de dois profissionais na reitoria. Ao todo, o campo da educação profissional e tecnológica concentra, no estado, 42 (quarenta e dois) assistentes sociais (Férriz, 2018, p. 29).

Apesar da modalidade de educação profissional e tecnológica no estado da Bahia contar com dois institutos federais: o IFBA e o IFBAIANO, este último possui apenas os serviços administrativos da reitoria instalados na cidade. O IFBA é, portanto, a única escola pública federal na cidade de Salvador que oferece cursos profissionais no ensino médio e possui assistentes sociais na escola, sendo assim a escola referenciada ao estudo de caso desta investigação.

O Instituto Federal da Bahia – IFBA é uma autarquia de regime especial, vinculado ao Ministério da Educação e tem por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica. O atual alcance educacional do Instituto é amplo, uma vez que a sua atuação abrange as diversas modalidades de educação profissional técnica, especial e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Possui ensino médio nas formas curriculares integrada e subsequente⁷⁹ e o nível superior (dentre estes, cursos de engenharia, bacharelado e licenciaturas). Oferta ainda cursos de pós-graduação presenciais e educação à distância. Desenvolve pesquisa e extensão, além de parcerias interinstitucionais, como os cursos de Educação de Jovens e Adultos em parceria com o município.

No que tange à identificação por sexo e raça, tivemos acesso a informações do censo étnico-racial do município pesquisado, podendo assim comprovar com a publicação de dados oficiais qual o perfil dos estudantes dos cursos profissionais tanto por sexo quanto por raça, ambos autodeclarados. A tabela (no anexo E) apresenta estas informações e ratifica que a maioria dos discentes de todos os cursos profissionais ofertados é do sexo feminino e é negra (soma de pretos e pardos, de acordo com o censo étnico-racial vigente no país). Também entre os homens, a maioria é negra. Este dado nos remonta ao fato de os jovens serem mais acometidos por homicídios, sendo esta uma das explicações do aumento crescente do sexo feminino nos cursos profissionais, mas que merece mais aprofundamento investigativo.

Apesar de o IFBA ter implantado a política de ações afirmativas desde 2006, via sistema de cotas sociais e raciais, os dados ainda não estão sistematizados a ponto de permitirem um acompanhamento

⁷⁹ As formas integrada e subsequente são ambas de nível médio. No caso do IFBA, no integrado, o aluno estuda o conteúdo de todas as disciplinas do Ensino Médio regular e o curso técnico ao mesmo tempo, com duração média de 4 anos. Para acessar os cursos do subsequente, o aluno já deve ter concluído o ensino médio regular e estudará somente os conteúdos do curso técnico, com duração média de 2 anos.

da trajetória dos estudantes negros. Desta forma, apresentamos os caminhos percorridos e as informações que foram possíveis obter cruzando dados de diferentes fontes e mapeando manualmente algumas listas impressas nos setores, culminando em perfil dos estudantes que ingressaram no IFBA/Salvador em 2018 e egressos do mesmo ano, abordando em seguida a amostra da pesquisa.

O procedimento utilizado para caracterizar o universo da pesquisa foi de recorrer inicialmente à secretaria da escola, responsável pela matrícula e registros acadêmicos do nível médio (Gerência de Registros Acadêmicos – GRA 2), com vistas a acessar dados quantitativos do perfil dos estudantes da escola quanto à raça, classe e gênero. Ao solicitar as informações, reconhecemos conjuntamente que havia tanto a ausência de informações, pois nem todos os dados solicitados na ficha de matrícula (anexo G) são preenchidos e alimentados no sistema do referido setor, quanto não há acompanhamento e atualização do perfil socioeducacional no decorrer do curso, possibilitando saber além do perfil dos estudantes a sua trajetória.

Diante da inconsistência de informações nos sistemas do Instituto, o GRA disponibilizou listas impressas dos estudantes matriculados em 2018 por curso, sendo possível identificar através delas o sexo (pelo risco da associação aos nomes) e como se deu o acesso (por reserva de vagas ou ampla concorrência), que nos diz muito sobre o perfil social dos estudantes (oriundo de escola pública, pessoa com deficiência, renda familiar e autodeclaração). Em suma, a identificação do acesso das jovens negras ao IFBA não foi uma tarefa fácil de ser realizada, em que pese haver censo étnico-racial na escola, especialmente pela ausência de um fluxo institucional de monitoramento da política de ações afirmativas. As solicitações à instituição perpassavam pelos indicadores dos oito cursos do ensino médio/forma integrada, a saber: Classe (renda familiar, escola de origem, bairro, acesso por cota social); Cor/raça (autodeclaração, acesso por cota racial); Sexo/gênero (autodeclaração); Idade; Deficiência (cota PCD). Diante disso, apresentamos o perfil social dos matriculados no IFBA/Salvador 2018⁸⁰.

De acordo com o Gráfico 4, a maioria dos estudantes que se matricularam em 2018 no IFBA/Salvador é do sexo masculino:

⁸⁰ Os dados disponibilizados pelo GRA foram sistematizados manualmente e complementados com as informações prestadas pelo setor de seleção dos estudantes (Prosel) contendo perfil dos convocados em 2018 e dos inscritos no Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes – PAAE 2018. O Prosel informou que só possuía dados digitalizados dos anos de 2017 e 2018 para emitir relatórios com as informações solicitadas pela pesquisadora, os quais foram prontamente enviados por e-mail. O PAAE emitiu relatórios com as informações solicitadas pela pesquisadora a partir do sistema próprio gerido pelo Serviço Social e setor de informática do campus.

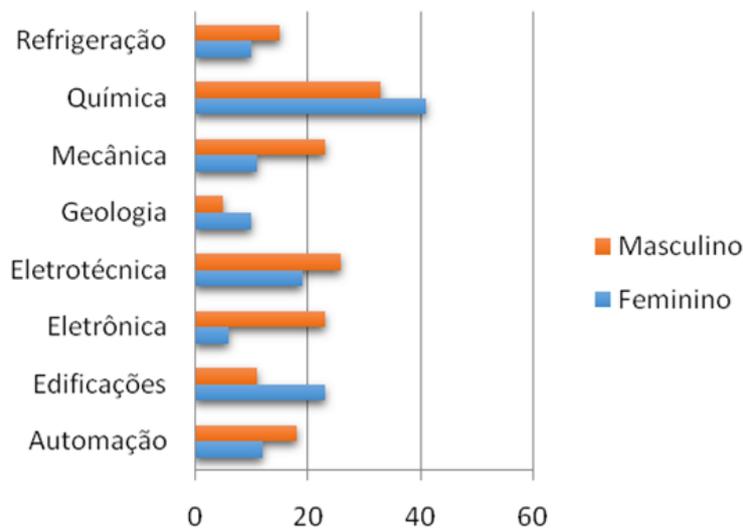
Gráfico 4 – Todos os cursos por sexo



Fonte: listas de estudantes matriculados 2018 emitida pela GRA 2/IFBA/Salvador.

No entanto, é importante destacar que as mulheres são maioria em 3 cursos: Edificações, Geologia e Química. Não coincidentemente, são cursos com menor tradição associada à masculinidade e as características deste gênero. A tendência de saída se repete a de entrada, pois mapeando e analisando as listas das turmas egressas (4º das turmas de nível médio/forma integrada) percebemos que as mulheres são 46% do total e estão formando mais nos mesmos cursos: Edificações, Geologia e Química, conforme ilustra o Gráfico 5 que segue abaixo:

Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes, segundo curso e sexo



Fonte: Listas das turmas de 4º ano/integrado fornecidas pelo DEPAE.

Os números absolutos informam que o total de estudantes egressos no ano letivo de 2018 foi de 286 estudantes, sendo 154 do sexo masculino e do sexo feminino 132 jovens. Quanto ao cruzamento das informações de curso, sexo e reserva de vagas no IFBA/Salvador, conseguimos nos aproximar mais

da identificação de onde estão as jovens negras. Não obstante, é fato que, em número absolutos, a maioria das estudantes que ingressa no IFBA o faz via cotas sociais e raciais, ou seja, podemos afirmar que são mulheres negras, oriundas de escola pública, com renda familiar menor ou igual a 1,5 salário mínimo, estando, portanto, em situação de vulnerabilidade social. Além disso, se concentram em cursos com menor vinculação aos papéis masculinos de gênero, sendo estes cursos mais ligados à área de ciências naturais (Química e Geologia, especialmente) em detrimento das exatas (demais cursos).

A partir desta caracterização do universo (por sexo e curso), aguardamos a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa – CEP (Parecer nº 2.977.410 de 23/10/2018, anexo H) para iniciarmos as entrevistas e grupo focal, que ocorreram entre novembro/2018 a janeiro de 2019. Após a emissão do referido parecer iniciamos as aproximações do campo, que se dão com a articulação junto à Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante – DEPAE e coincide com a participação da pesquisadora na XII Jornada das Relações Étnicas e Raciais do IFBA/Salvador⁸¹.

A aproximação com a DEPAE foi importante tanto no mapeamento das turmas quanto para definir as estratégias de aproximação com as estudantes voluntárias da pesquisa que compuseram a amostra. As listas das turmas do 4º ano (último ano dos cursos) foram emitidas imediatamente após a solicitação e pudemos já identificar o número de jovens mulheres em cada turma. Os horários das turmas⁸² e contatos das estudantes também foram disponibilizados prontamente pela DEPAE através dos registros do Portfólio (sob a responsabilidade da equipe de Pedagogia) e do PAAE (sob a guarda da equipe de Serviço Social). Os momentos em que a pesquisadora estava na DEPAE durante a pesquisa de campo foram propícios para conhecer algumas das estudantes que foram voluntárias na pesquisa e inclusive indicaram outras. As estratégias de acessar as estudantes foram pensadas e planejadas com a contribuição das profissionais, nomeadamente pedagogas, assistentes sociais, bem como professoras que se interessam pela temática étnico-racial e de gênero.

A primeira opção planejada para demarcar as voluntárias que participariam da pesquisa foi visitar todas as turmas de 4º ano para apresentar a pesquisa e verificar a adesão em participar das entrevistas e grupo focal. Tal estratégia foi abandonada diante do número de turmas, da questão do tempo (a escola ficaria sem aulas durante o recesso natalino e as férias entre 22/12/2018 a 21/01/2019) e da logística face ao desafio de convencer professores mais afins a ceder tempo de aula, a dificuldade de fazer contato apenas com as meninas e tê-las de contatar posteriormente para agendar as entrevistas. Foi diante disto que decidimos entrar diretamente em contato por telefone e presencialmente com as estudantes indicadas pelos profissionais a que nos referimos e pelas próprias voluntárias da pesquisa.

⁸¹ A Jornada ocorre anualmente no IFBA em alusão ao “20 de novembro”, data em que se comemora o Dia da Consciência Negra no Brasil. Este ano houve a oportunidade de apresentarmos alguns dados quantitativos do acesso de mulheres negras no IFBA/Salvador, dialogarmos com outros pesquisadores e servidores que se interessavam em debater o tema desta investigação.

⁸² Há 10 turmas de 4º ano, pois dos 8 cursos, 2 possuem duas turmas.

As estudantes dos últimos anos dos oito cursos do ensino médio/forma integrada do IFBA/Salvador foram contatadas em sua maioria por telefone. Quando não conseguíamos falar por chamada, tentávamos conversas pelo aplicativo de conversas “WhatsApp”, que foi muito mais eficiente para o diálogo e preferencial para as jovens, que mencionavam se sentir mais à vontade em conversar por este meio. Ao realizar encontro presencial, líamos os termos de consentimento e explicávamos melhor os objetivos da pesquisa e procedimentos da entrevista. A adesão das estudantes em participar da investigação foi muito satisfatória e motivadora, pois vinham acompanhadas de elogios acerca da relevância do tema de estudo e interesse em participar.

As voluntárias do grupo focal foram as jovens negras da turma de 4º ano do curso de Automação devido ao fato de serem as mais indicadas a participar. Foram contatadas diretamente em sua turma, durante tempo de aula cedido por um professor. Na ocasião a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e o critério de escutar apenas as estudantes do sexo feminino, solicitando que apenas estas ficassem para apresentação mais detalhada e convite do grupo focal. Após explicação, pegamos os nomes, idade e contatos telefônicos das que manifestaram interesse. O primeiro dia marcado para o grupo foi inviabilizado pelo fato de apenas uma aluna ter chegado em tempo. A remarcação da data e horário proporcionou maior aproximação da pesquisadora com as estudantes voluntárias.

Diante destes procedimentos e aproximações, realizamos 15 entrevistas individuais no IFBA, contemplando todos os 8 cursos do ensino médio/integrado ofertados pela escola, além de realizarmos um grupo focal com 4 participantes de uma mesma turma. O total de jovens negras entrevistadas foi de 19, conforme quadro abaixo. Nossa amostra é de 14,4% do universo de estudantes do sexo feminino, não necessariamente das jovens negras, apesar da consistência dos dados apontar que são maioria.

Quadro 9 – Detalhamento da coleta de dados – Estudo de caso II (IFBA – Brasil)

Período	Curso	Escola/ País	Técnicas	Número de entrevistadas
11/12/2018 a 31/01/2019	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Geologia, Mecânica, Química e Refrigeração.	IFBA – Brasil	Entrevistas	15
20/12/2018	Automação	IFBA – Brasil	Grupo Focal	04
Total de entrevistadas				19

Fonte: Elaboração própria.

O diário de campo de campo foi um grande aliado nas observações e registros de acontecimentos importantes do IFBA/Salvador, a exemplo do processo de eleição para reitoria, direção geral e conselheiros, que ocorria durante a pesquisa. Dentre os destaques dos registros, mencionamos a observação dos comportamentos e apresentações estéticas dos estudantes nos diversos espaços da

escola: a constante conversa em pequenos grupos; demonstração de afetos e namoros tanto hetero quanto homossexuais; grande maioria heteroclassificada pela pesquisadora como negras/negros; conflitos entre estudantes e assistentes de aluno envolvendo a obrigatoriedade do uso da farda; venda de comidas e outros produtos pelos estudantes entre si. Os registros também apontam para a dificuldade de espaço físico adequado para realização das entrevistas e grupo focal no que tange à climatização (ruídos dos ventiladores e escassez de salas climatizadas) e garantia do sigilo (salas com muitas interrupções ou vinculadas ao DEPAE ou setores da Diretoria), sendo necessárias remarcações e novas reservas constantemente. As entrevistas e o grupo focal ocorreram em diversas salas devido à disponibilidade e estrutura.

4.4. Aspectos éticos

Os princípios éticos em pesquisa com seres humanos coadunam com princípios basilares da dignidade da vida humana e associam-se aos impressos nos projetos profissionais do Serviço Social. Seus aspectos devem estar presentes no decorrer de toda investigação, desde o planejamento da pesquisa, aos contatos com as voluntárias e exposição dos resultados.

Em Portugal, a questão ética se fez presente desde os contatos com as escolas para delimitação do estudo de caso, pois priorizamos contatar as assistentes sociais antes mesmo da direção, informando sobre os objetivos da pesquisa e a intenção de visitar a escola e sondar a possibilidade de compor a investigação. Só depois desta prévia abertura, apresentação entre colegas e a aceitação por parte da profissional da escola, seguíamos os direcionamentos burocráticos junto à direção institucional. Entendemos isto como um pressuposto ético, face à imersão do estudo na prática do Serviço Social na escola.

No Brasil, apesar de obtermos a autorização da equipe de Serviço Social (4 profissionais lotadas no IFBA/Salvador, incluindo a pesquisadora desta tese) e da direção geral da escola, acedemos inicialmente o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética na Pesquisa – CEP/IFBA (vinculado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP) via site da Plataforma Brasil. As atividades de aproximação do universo e delimitação da amostra só ocorreram após aprovação do projeto. O andamento da pesquisa foi acompanhado através dos relatórios semestrais e final, devidamente encaminhados nos prazos e aprovados sem pendências.

Pontuamos que, embora o processo administrativo-burocrático tenha sido exaustivo no acesso à Plataforma Brasil, os aspectos éticos exigidos pela equipe do CEP aperfeiçoaram e qualificaram tanto o projeto de pesquisa quanto os procedimentos e direcionamentos da mesma. Isso se observa no preciso detalhamento dos instrumentos, como a linguagem do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e nas qualificadas participações das observadoras e da psicóloga no grupo focal.

Durante os trâmites do processo junto ao CEP algumas questões éticas foram examinadas, das quais destacamos a reflexão sobre a abordagem das situações de discriminação e preconceito com jovens poder suscitar danos emocionais às participantes da pesquisa. Com isto, percebemos que o objeto

de estudo nos leva a pensar eticamente se é mais difícil e nocivo falar das experiências com o racismo e sexismo ou calar-se? Ou vivenciá-los? Provocar a fala sobre estes temas é inadequado? Como e quem pode provocar este debate? A principal síntese a que chegamos é de que há um pressuposto ético desde o querer abordar tal tema e que há limites ao pesquisador, que deve estar atento aos riscos e benefícios da abordagem do tema, avaliando junto aos entrevistados estes indicadores.

No momento da busca por voluntárias para participação na pesquisa, explicamos os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos da entrevista e grupo focal. Informamos que a participação das jovens era totalmente voluntária, podendo a estudante e/ou seus responsáveis legais, em caso de adolescentes⁸³, solicitar a recusa ou desistência de participação a qualquer momento, sem que isto acarretasse qualquer ônus ou prejuízo a elas. As voluntárias receberam previamente orientações e os termos, que eram explicados e informados detalhadamente. Os termos de consentimento e assentimento (para o caso de estudantes adolescentes) foram elaborados com linguagem menos formal e o mais acessível possível, mas garantindo todo o conteúdo necessário ao entendimento dos riscos e benefícios e de forma a passar segurança a entrevistada acerca dos procedimentos.

Reconhecíamos os riscos decorrentes da participação na pesquisa e que podiam ocorrer eventualmente diante das subjetividades e emoções em expressar e verbalizar possíveis preconceitos e discriminações vividas e/ou testemunhadas. No entanto, afirmamos que tudo ocorreu como previsto sem transtornos e consideramos que isso se deve ao fato das estudantes serem previamente informadas sobre o tema a ser tratado e, na experiência profissional da pesquisadora, tem se constatado que o relato pode ser uma experiência importante e confortante, especialmente pela acolhida sensível à temática. Face ao exposto, informamos as estudantes sobre os benefícios (a possibilidade de contribuir com a pesquisa internacional e pessoalmente refletir sobre sua experiência escolar e da realidade social em que está inserida) e pontuamos riscos e procedimentos das entrevistas e grupos focais como forma de prevenir, minimizar e intervir em face de eventuais constrangimentos:

- Respeitamos em todos os momentos, desde as primeiras abordagens, a decisão das estudantes em participar ou não das entrevistas;
- Introduzimos o tema da pesquisa, explicando seus objetivos com clareza;
- Informamos que a estudante apenas responderá o que lhe convier, podendo, a cada pergunta feita, informar se não quiser responder;
- Explicamos que será garantido sigilo absoluto de sua identidade, pois em possíveis publicações do estudo, todos os nomes e locais que possam identificar os fatos e a entrevistada serão alterados;

⁸³ Embora não tivéssemos como prioridade entrevistar, nem individualmente nem no grupo focal, as estudantes adolescentes (menor de 18 anos de idade), houve duas experiências, uma em cada país. Procedemos como planejado, enviando o termo de assentimento e consentimento aos seus responsáveis, bem como explicando pessoalmente os objetivos, riscos e benefícios da participação. Após a entrega do documento assinado, agendamos as entrevistas.

- Explicamos que podiam perguntar sobre qualquer palavra e/ou questão sobre a qual tenha ficado interessada ou preocupada, sendo a dúvida prontamente esclarecida;
- Avisamos que, caso houvesse constrangimentos e dificuldades em explicar ou responder qualquer questão, poderá expor o incômodo e solicitar interrupção da entrevista;
- Garantimos que a pesquisadora estaria atenta à necessidade de interromper a entrevista se houvesse inconvenientes que suscitassem emoções e constrangimentos indesejados à entrevistada;
- Explicamos que podiam desistir de continuar participando, pois tinham o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa;
- Comprometemo-nos em analisar com a entrevistada, caso fosse necessário, as possibilidades de acompanhamento e encaminhamento psicossocial, sem nenhum ônus.

Considerando que a técnica de grupo focal exigia a presença de uma observadora, convidamos para exercer essa função uma profissional da área de Serviço Social e de Psicologia (orientação do CEP). Além de serem profissionais com envolvimento de estudos nesta temática e com experiência no tema, destacamos a relevância de suas competências e habilidades em pontuar junto à investigadora as necessárias interrupções da entrevista, sinalizar comportamentos diversos e realizar as devidas interrupções para atendimentos e encaminhamentos que tivessem se feito necessárias.

O atendimento psicológico e/ou psicossocial⁸⁴ estava previsto de ser acionado caso necessário e em avaliação com a entrevistada. Em ambas as escolas que essa pesquisa se realizou há profissionais de Psicologia nas equipes de atenção ao estudante. Além de o encaminhamento poder ser feito à equipe psicossocial da própria escola, poderíamos acionar a rede de atendimento externa nos municípios, dentre outros atendimentos especializados, como serviços em clínicas escolares e centros de referência. Felizmente, nenhum procedimento de intervenção psicossocial foi necessário. Apesar de algumas entrevistadas terem se emocionado em determinados momentos, não houve a necessidade de interromper a entrevista, decisão tomada sempre em avaliação e ponderação da pesquisadora com a entrevistada.

As informações prestadas terão resguardados o sigilo da identificação das participantes da pesquisa, bem como possíveis locais e outras pessoas mencionadas através da omissão de falas que possam ser associadas. As estudantes que participarão da investigação não terão os seus nomes identificados. Para garantir o sigilo, adotamos pseudônimos para nomeá-las, o que fizemos de forma

⁸⁴ Os profissionais de Psicologia no Brasil possuem resolução que estabelece normas de atuação em relação ao preconceito e à discriminação racial (Resolução CFP Nº 018/2002). Os profissionais de Serviço Social se comprometem em seu código de ética (Lei 8662/93) ao Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e ao exercício da profissão sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.

subjetiva. Os pseudônimos são homenagens a mulheres afrodescendentes/negras referências na história de luta antirracista e feminista em Portugal e Brasil⁸⁵ (disponível no anexo J e K). Essa iniciativa identificar, visibilizar e reconhecer estas mulheres como importantes referências para o fortalecimento identitário da autoestima das jovens mulheres negras por causa de suas contribuições teórico-políticas.

⁸⁵ Mencionamos ainda que algumas mulheres de extrema relevância não constam na lista devido ao quantitativo (tínhamos que limitar o número de homenageadas ao número de entrevistadas) e também por já serem muito citadas como referência teórica, podendo confundir o leitor. Este é o caso, nomeadamente, de Cristina Roldão e Grada Kilomba, no caso de Portugal e Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, no caso do Brasil.

CAPÍTULO V - Experiências de mulheres afrodescendentes jovens na educação profissional portuguesa

“Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” - “O perigo de uma história única” (Chiamanda Adichie)

5.1 Identificação étnico-racial e participação social

A identificação das mulheres afrodescendentes/negras jovens participantes desta pesquisa se deu, conforme explicitado na metodologia, por heteroclassificação (quando foram convidadas a participar da pesquisa) e autoidentificação (ao aceitarem participar e se declararem nas entrevistas). A questão feita às entrevistadas não restringia opções nem critérios por cor, raça, etnia ou nação, pois tínhamos o objetivo de perceber o que elas pensam sobre suas identidades sociorraciais e não necessariamente obter simplesmente uma resposta direta ou pragmática.

Embora não fosse o objetivo elaborar um perfil das entrevistadas, os dados obtidos permitiram sistematizar as informações expostas na tabela abaixo, garantindo o anonimato das jovens através de pseudônimos que homenageiam algumas mulheres que atuaram ou atuam na luta antirracista, referências em Portugal, em África e no mundo. Podemos verificar que quase todas as entrevistadas são maiores de 18 anos e estão na faixa entre 17 e 22 anos, caracterizando-se como mulheres jovens. Embora não tenhamos dados de todas as entrevistadas, pois às que participaram do grupo focal não foram questionados dados pessoais, a maioria reside em localidades próximas à escola pesquisada.

Quadro 10 - Perfil das entrevistadas (Amostra Portugal)

Pseudônimo das entrevistadas	Idade	Local que mora	Autodeclaração	Naturalidade declarada	Nacionalidade declarada	Técnica que participou
Anabela Rodrigues	20	Rio do Mouro	Preta	Portugal	Portuguesa	Entrevista
Áurea Mouzinho	19	Rio do Mouro	Preta	Portugal	Portuguesa	Entrevista
Beatriz Dias	22	Amadora	Africana	Cabo Verde	Cabo-verdiana	Entrevista
Carla Fernandes	19	Rio do Mouro	Africana	Cabo Verde	Cabo-verdiana	Entrevista
Chimamanda Adichie	19	Damaia	Cabo-verdiana	Portugal	Portuguesa	Entrevista
Conceição Queiroz	19	Rio do Mouro	Cabo-verdiana	Cabo Verde	Cabo-verdiana	Entrevista
Djamília Pereira de Almeida	19	Loures	Africana	Cabo Verde	Cabo-verdiana	Entrevista
Georgina Ribas	19	Odivelas	Cabo-verdiana	Cabo Verde	Cabo-verdiana	Entrevista
Helena Lopes da Silva	18	Reboleira	Não declarou	Guiné-Bissau	Guineense	Entrevista
Isabel de Matos	21	Reboleira	Africana	Cabo Verde	Cabo-verdiana	Entrevista
Joacine Katar Moreira	18	Reboleira	Portuguesa	Portugal	Portuguesa	Entrevista
Lúcia Furtado	19	Amadora (Falagueira)	Negra e cabo-verdiana	Cabo Verde	Cabo-verdiana	Entrevista
Mynda Guevara	17	Não informado	Portuguesa com descendência	Portugal	Portuguesa	Entrevista
Paula Nascimento	21	Não informado	Não informado	Angola	Angolana	Grupo Focal
Paulina Chiziane	20	Não informado	Não informado	Portugal	Portuguesa	Grupo Focal
Rainha Nzinga	19	Não informado	Não informado	Portugal	Portuguesa	Grupo Focal
Raquel Lima	18	Não informado	Não informado	São Thomé e Príncipe	São-tomense	Grupo Focal

Selma Uamusse	19	Não informado	Não informado	Guiné-Bissau	Guineense	Grupo Focal
Sónia Vaz Borges	20	Não informado	Não informado	Portugal	Portuguesa	Grupo Focal
Telma Tvon Escórcio	19	Não informado	Não informado	Cabo-Verde	Cabo-verdiana	Grupo Focal
Virginia Quaresma	19	Não informado	Não informado	Portugal	Portuguesa	Grupo Focal
Yara Monteiro	18	Não informado	Não informado	Portugal	Portuguesa	Grupo Focal

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

No que se refere aos processos migratórios, conforme podemos acompanhar na tabela observando a naturalidade e nacionalidade, a grande maioria das jovens tem situação de imigração pessoal ou da família. Como estes dados foram sistematizados das entrevistas semiestruturadas, podemos assegurar que ainda que a estudante não tenha nascido em Portugal, passou maior parte da vida aqui e estuda na escola ao menos desde o final do ensino básico e todo o ensino secundário.

Das nove jovens que declaram ser religiosas, apenas uma afirmou ser muçulmana e as demais católicas. Todas residem com familiares biológicos, em maioria suas mães, principais responsáveis pelo custeio das despesas, incluindo os arrendamentos, situação habitacional mais comum. As jovens não souberam informar o rendimento familiar. No que tange à situação escolar, apenas uma delas estudou em escola privada e foi a única que não mencionou histórico de repetência de algum ano letivo na trajetória escolar.

A heteroclassificação garantiu que todas as jovens partícipes do estudo são negras, exceto uma delas que, embora seja branca, portuguesa e sem histórico de imigração, teve a permanência no grupo focal permitida após solicitação e anuência do grupo, a fim de evitar constrangimentos ou segregação no início da atividade. Reiteramos que as jovens afrodescendentes/negras foram convidadas em sala de aula, deixando evidente o critério de cor/raça/etnia/descendência. Consideramos que a presença da referida jovem não atrapalhou os objetivos do grupo, ao contrário, contribuiu para manifestarem algumas contradições, comparações e situações que vivenciam, sem ofensas ou mal-estar.

Quando questionadas sobre como preferiam se autoidentificar quanto à cor/raça/etnia/descendência, as jovens demonstraram enorme estranhamento. A questão de imediato não fazia sentido e normalmente pediam para repetir a questão, sendo quase sempre necessário explicar sobre autodeclaração e muitas vezes exemplificar com base nas experiências de países como Brasil e Estados Unidos da América – EUA, que adotam diferentes formas de conceber a autodeclaração. Estas exemplificações evocavam outras dúvidas, como: “O pardo é o quê?” (Raquel Lima), questiona uma das entrevistadas sobre uma das alternativas de cor/raça utilizadas no censo brasileiro. Outra, mostrando conhecer os critérios dos EUA e não concordar com suas denominações, afirmou: “Mas eu acho estranho ao mesmo tempo dizer afro-americano quando é ‘os negros americanos’” (Paulina Chiziane).

Ao questionar a identidade racial, explicávamos que a resposta não era obrigatória e que era uma questão aberta, ou seja, podiam livremente responder com o critério que mais fizesse sentido, ao que

retrucavam: “Por que as pessoas perguntam qual é a nossa cor se elas conseguem ver?” (Carla Fernandes), questionou uma das jovens africana sem ser convencida da importância da pergunta e dos censos étnico-raciais de forma geral. Uma das entrevistadas não se declarou e respondeu afirmando: “Eu acho que todas são iguais. Eu acho [que] não tem essas cenas de preto, branco. Não tem mulçumano, cristã, judeu. Não tem. Eu acho que é tudo igual” (Helena Lopes).

No grupo focal, após realizar explicações sobre a autodeclaração, exemplificar e mencionar os critérios, as jovens silenciaram e expressaram as seguintes respostas em diálogo:

- Eu nem sei como responder a isso (Paula Nascimento).
- Eu também não (Raquel Lima).
- Eu não sei (Selma Uamusse).

Consideramos que há múltiplos fatores para o estranhamento da questão da autodeclaração. O mais óbvio e notório é o fato de não vivenciarem esta política de autoidentificação racial nem nos países africanos (no caso das africanas) nem em Portugal. Daí reside uma importante discussão acerca da ausência de tais políticas, que podem evidenciar a resistência ainda presente nas sociedades contemporâneas em pautar a relação das diferenças étnico-raciais com as desigualdades e opressões. O enfrentamento político da questão étnico-racial perpassa por estratégias de evidenciar o debate sobre o racismo e as consequências impostas às identidades sociais em constante formação, especialmente na juventude.

Os argumentos expressos pelas jovens entrevistadas que denotam “sermos todos iguais” reitera uma narrativa presente em diversos contextos e discussões acerca de raça e racismo, que é a tentativa de escamotear os problemas sociais que mais acometem a população em diáspora africana/negra. A resistência aos censos, ao direito à nacionalidade e às políticas de ações afirmativas são pautas que representam a disputa em torno da questão étnico-racial em todo mundo. A identificação racial da população certamente não é a solução de tais questões, no entanto, diante do fato de haver enormes fossos de desigualdades sociorraciais, faz-se necessário que indicadores os explicitem e respaldem políticas públicas.

A maioria das autodeclarações das entrevistadas mencionaram o critério de nacionalidade e território, mas também mesclaram com categorias de cor/raça, como preta e negra. Conforme dito, a questão foi aberta, pois nos atentamos ao risco de importar categorias de diferentes contextos para tentar transpor em outra realidade. Embora o racismo seja um fenômeno mundial, as relações sociais possuem particularidades de cada formação social e questões localizadas. Em países africanos ou americanos as categorias possuem conotações contextualizadas.

As jovens entrevistadas, de forma geral, tiveram a tendência de se declarar tendo a nacionalidade como principal critério de identidade social. Destacamos que as cinco entrevistadas que são naturais de Portugal tiveram mais dificuldade de se afirmarem. Duas disseram “preta” (investindo em uma ressignificação do termo outrora pejorativo), uma “portuguesa” (repetindo o critério na naturalidade), uma outra “portuguesa com descendência” (associando nacionalidade e origem étnico-racial familiar)

e, por fim, uma jovem demonstra a contradição a que está exposta, se afirmando cabo-verdiana, quando nasceu em Portugal. Já as que nasceram em algum país do continente africano afirmam sua nacionalidade e em seguida associam uma afirmação com critério de cor/raça. Analisaremos melhor as diferentes respostas a partir das transcritas abaixo:

Sim, nasci na África, nas ilhas Cabo Verdianas, né? É considerado África também apesar de ser fora, mas é África. Então eu digo: eu sou africana, sou preta, sou negra só, uma qualquer. Tipo: pra mim não faz diferença. Tipo quando a pessoa vem falar comigo, vai me chamar pelo nome obviamente, mas se for por um – como é que se diz – uma pergunta de censo, eu afirmava logo de cara: eu sou africana, eu não sou afrodescendente. Afrodescendente é quem nasceu em outro país. Eu nasci logo lá, então não tem dificuldade em dizer (Djamília Pereira).

Sou a raça africana, eu sou. Ah, eu sou como eu sou. Ah, eu nem sei como explicar... eu sou como eu sou... (Isabel de Matos).

Eu acho que a descendência da minha parte, eu diria: eu sou africana. Não é questão, é porque eu uso mais isso. As pessoas me perguntam de onde eu sou, qualquer coisa eu digo: eu sou africana. Para mim é mais confortável isso. (Carla Fernandes).

Sei lá... negra, cabo-verdiana (Lúcia Furtado).

Notamos que as jovens tendem a fornecer diversos esclarecimentos nas suas respostas e mostram que não há uma definição ou critério pré-estabelecido. Ao se declararem que são africanas diferenciam-se por terem nascido em países africanos, mas também o fazem para afirmar a identidade que lhe é, *a priori*, determinada hegemonicamente na sociedade portuguesa pelo preconceito de origem nacionalista que não aceita a possibilidade de serem portuguesas. As categorias “preta” e “negra” são declaradas com muita eloquência, demonstrando que há uma reflexão sobre elas. As jovens que responderam integralmente utilizando os critérios de cor e raça, afirmaram:

Eu gosto daquilo que eu sou, né? Eu sou preta! (risos) (Anabela Rodrigues).

Eu não. Mas preta. É que os africanos são considerados: pretos! (Âurea Mouzinho).

A associação da população africana à cor preta e raça negra são construções históricas. Conforme traduziu Achile Mbembe (2014), África e negro são o resultado de um longo processo histórico de produção de questões de raça. São o signo de uma alteridade impossível de assimilar. Apesar de nem todos os africanos serem negros e nem todos negros serem africanos, falar de um é evocar o outro, pois um concede ao outro o seu valor consagrado (2014, p. 75).

Secularmente utilizados de forma pejorativa, os termos “preta” e “negra” parecem ser ressignificados pelas jovens, que demonstram orgulho ao se afirmarem desta forma. Isto também ficou evidente entre as jovens que nasceram em Portugal, mas estas estiveram mais motivadas em relatar o incômodo de ter que se explicar quanto a ser preta/negra e portuguesa. Associando a questão diretamente ao racismo, esta jovem começa a responder à questão da autodeclaração primeiro, afirmando que há racismo nas suas experiências exatamente por precisar sempre explicar que é portuguesa:

Ai... não digo que aqui também não tem racismo. Tem sim, até porque comigo já aconteceu algumas vezes.

Mas eu pretendo não ligar e seguir em frente. Eu sei o que eu sou, sei o valor que eu tenho e que as pessoas

me dão, por isso (...). Já me perguntaram também sim. E acontece sempre e eu digo: a minha mãe é caboverdiana e é normal que eu não saia, por exemplo, à cor do meu pai, por exemplo, da minha mãe é... Mas já perguntaram isso a mim e aos meus irmãos também já chegaram a perguntar. Aí eu digo: sim, eu sou portuguesa, mas o fato de eu ser mais escura não quer dizer que eu não seja daqui. Esquecem que há pessoas que tão a vim pra aqui, podem ter filhos aqui, podem não sair da mesma cor que eles. (Joacine Katar).

Outra jovem também inicia a resposta contextualizando as situações de racismo que vivencia, mas, ao contrário das anteriores, evita emitir as palavras “preta”, “negra” ao se autodeclarar:

Também eu sempre estudei cá e sempre me dei com pessoas de outras nacionalidades, mas também já senti de alguma forma, né? Às vezes nos transportes, se as pessoas olham não sinto tanto, mas já senti também as pessoas a assim olhar de maneira diferente. Não digo... se calhar as pessoas já se habituam mais a presença de pessoas de outros países, né? Mas ainda acho que ainda há algum preconceito por parte de algumas pessoas (...). Pronto, as pessoas parecem que às vezes não se querem ter que misturar, querem manter aquela distância. Eu não sou uma pessoa que ligo muito pra isso, sei o que eu sou, né? Eu não tô... as pessoas que me conhecem também não. Os meus amigos não têm esse problema, mas acho que há pessoas de fora que ainda tem muito. Não neste caso, cá tem a mente muito fechada e acham que as pessoas de fora é... É estranho. É diferente. Não é igual ao que tá aqui. Não sei, é estranho (...).

Eu dizia que eu era portuguesa com descendência. Tinha que dizer a minha descendência. Sim, não ia pela cor, porque isso já iam criar automaticamente uma... pronto...uma - como é que te ia te explicar - dizer... Se eu dissesse eu sou uma pessoa... Não sei. Podiam logo ver isso como uma maneira de me diferenciar do resto, dizer que não sou igual e acho que aí ia logo dizer, por exemplo, se eu dissesse sou uma... Aí podia vir outras características e não por igual ao resto. É isso. Acho que não ia por aí pela cor isso, eu dizia claro que sou portuguesa, tenho descendência, mas não ia dizer de modo que (...) podia querer afirmar que era assim de uma... por um lado negativo. Não sei, dependendo do sentido que tivesse, né? Ou podiam levar isso como algo negativo. (Mynda Guevara).

De forma geral, os afrodescendentes/negros em Portugal possuem várias situações de pertença étnica e cultural, origem e condições jurídicas face à legislação da nacionalidade. Dentre as jovens entrevistadas encontramos esta diversidade, como a dupla nacionalidade (portuguesa e caboverdiana, por exemplo), desde experiências de constrangimentos por terem nascido em Portugal e ter negado este direito civil. Esta realidade, que é uma das pautas políticas da questão étnico-racial atual no país, influencia fortemente as identidades desta geração.

As identidades sociais desta geração de jovens, com base na investigação apresentada, refletem uma dupla consciência, de cor/raça e nacionalidade, não anulando uma sobre a outra. Partindo da premissa de que as identidades são definidas historicamente e podem ser contraditória, já que estão em permanente deslocamento, é completamente aceitável que estas mesmas jovens produzam outras percepções de suas declarações e reelaborem estas respostas, pois a construção da identidade é processual e incompleta. De acordo com Stuart Hall, as identidades se situam nas coordenadas dos sistemas de representação, no espaço e tempo simbólicos e são intensificadas com o velho processo de globalização. Assim, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam,

somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (1997, p. 14).

Ainda de acordo com Hall (1997), há algumas hipóteses tendenciais que podem nos levar a interpretar as declarações identitárias destas jovens como mais defensivas, fortalecendo contra-etnias – ser “preta/negra e portuguesa” – ou a produção de novas, de caráter posicional e conjuntural, como “portuguesa afrodescendente” ou “lusoafricano”. A produção de novas identidades pode ser uma tendência na atual realidade portuguesa, pois:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que tiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. Pode ser tentador pensar na identidade, na era da globalização, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro; ou retornando às suas “raízes” ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização. Mas esse pode ser um falso dilema. Pois há outra possibilidade: a da Tradução. Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições (1997, pp. 95-96).

O autor conclui que estas pessoas são “o produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (ibid., pp. 96-97). Estas seriam as culturas híbridas, um dos tipos de identidades produzidos na era da modernidade tardia, dentre diversas outras a serem descobertas.

Os estudos culturais de Paul Gilroy (2001) e Stuart Hall (1997; 2003) nos dão base para entender que o racismo contemporâneo, alinhado ao nacionalismo e com aportes na cultura, forja a imaginação da ideia de nação unificada, no entanto, tal elocubração está em declínio. Para Hall (2003, pp. 327-328), “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora”, pois argumenta que negro não é uma categoria de essência, está inscrita na representação e imaginação que fazemos de nós mesmos, é histórica e cultural. Além disso, nos chama a atenção sobre o risco do binarismo e da mercantilização e estereótipos que têm sido marcados em nossas culturas populares e que estas representações podem não identificar quem realmente somos. Na conferência de abertura do congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) em Salvador, em julho de 2000, Hall conclui da seguinte forma:

O antigo modelo de centro-periferia, nação-nacionalismo-cultura é justamente o modelo que está se desagregando. As culturas emergentes que se sentem ameaçadas pelas forças da globalização, diversidade e hibridização, ou que fracassaram de acordo com a atual definição do projeto de modernização, podem ficar tentadas a se fecharem em suas inscrições nacionalistas e a construir muros contra o exterior. A alternativa não é agarrar-se a modelos fechados, unitários, homogêneos de “pertencimento cultural”, mas começar a aprender a abraçar processos mais amplos – o jogo de semelhança e diferença – que estão

transformando a cultura no mundo. Este é o caminho da “diáspora”, o caminho de um povo moderno e de uma cultura moderna (Hall, 2000, p.14).

Uma conjectura que fazemos a respeito das jovens entrevistadas relatarem situações em que são postas a necessidade de se autoidentificar e acabam por assumir o critério da nacionalidade ou ter que remeter a suas descendências, se dá pelo fato da questão racial em Portugal continuar a ser tratada como uma questão migratória apenas. No diálogo abaixo com uma das entrevistadas, que é portuguesa, fica evidente a não aceitação de sua nacionalidade não só em Portugal, mas em outro país europeu:

- Talvez se eu dissesse que sou cabo-verdiana... Porque as pessoas perguntam sempre qual é, natural de onde?

- Entrevistadora: Mas você é portuguesa?

- Sou.

- Entrevistadora: Então, o que é que você acha disso?

- (pausa) É complicado, porque muitas pessoas talvez perguntem: ah sou da onde? E digo que sou de Portugal, mas... Ah, mas, por exemplo, já vivi em França e meus colegas perguntavam se eu era portuguesa. Dizia que sim, então ficaram a duvidar: tu és portuguesa e és preta? Foi tipo assim às vezes. Se me perguntam se é portuguesa, pergunta constante, que as pessoas a perguntar (...). Há portugueses brancos e há portugueses pretos. (Chimamanda Adichie).

Ratificamos a ideia de Hall (1997) acerca da “tradição” e da “tradução”. Para ele, estas duas perspectivas estão presentes no mundo contemporâneo globalizado e afetam diretamente as identidades sociais. Eis o desafio dos confortos da tradição:

A globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. Algumas identidades gravitam em torno daquilo que Robins chama de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outros aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bhabha) chama de “Tradução” (1997, p. 94).

Tratar a questão racial como expressão das questões migratórias é minimizar e invisibilizar uma série de expressões de desigualdades e opressões presentes nas relações sociais, inscritas na história, manifestas nas políticas sociais e nas representações. A questão étnico-racial está posta em Portugal e se expressa, por exemplo, nas disputas envoltas às alterações da Lei de Nacionalidade, do censo étnico-racial e no fortalecimento do movimento antirracista.

A Lei de Nacionalidade aparece nas falas das jovens e foi problematizada por elas, especialmente durante o grupo focal, quando algumas situações foram relatadas para explicar o fato de haverem jovens que, mesmo nascendo em Portugal, não obtiveram a nacionalidade portuguesa:

Meu irmão nasceu cá e ele não tem nacionalidade. Meu irmão nasceu cá e eu tenho a nacionalidade de Santa Inês (...). Minha mãe é que tem que fazer, tem que mudar a nacionalidade. A minha mãe é que tem

que mudar a nacionalidade. (Paula Nascimento).

As jovens possuem muita dificuldade em explicar por que os seus processos foram negados e entender os motivos, demonstrando indignação:

Eu, por exemplo, nasci cá e meu primeiro documento foi – como é que é? – passaporte cabo-verdiano. Disseram que eu não nasci cá e os meus irmãos tiveram documento português primeiro do que eu e são mais novos. E através da escola é que eu consegui ter o português. Não queriam me dar mesmo (...). Porque, hoje em dia eu vejo que, por exemplo, esses exemplos que elas dão, eu já vi em muitos casos. Tipo eles dão a quem querem. A nós, as pessoas que são de fora, por exemplo, os africanos que são de fora é muito difícil agora terem o documento português, porque vem de fora, porque são negros e porque vem de países diferentes. Mas quem já nasce aqui eles dão logo, principalmente se for branco. E é verdade [que] eles dão a quem eles querem. (...) eles dificultam muito quem vem de fora, principalmente quem vem da África (...). Nasceu em Portugal, nasceu em um hospital, portanto são obrigados a registrar quando uma criança nasce. A criança tem que ser registrada logo. A mulher dá entrada lá, tem que dar entrada nos papéis que a criança vai nascer lá. Então não faz sentido se ela tipo, se ela nasceu cá, tem os papeis de cá, deu entrada cá, como é que ela não tem nacionalidade portuguesa? Tem que ter.

(...)

E também o passaporte cabo-verdiano foi através de minha vó. Minha vó tinha que escrever e não sei o que para mandar o documento.

Entrevistadora: E a sua avó mora aqui?

Não, mora em Angola. Ela tinha que mandar um documento escrito em que meu pai é cabo-verdiano e ela é cabo-verdiana e ela que tem direito para mandar o documento não sei que lá. Era uma autorização. (Sónia Vaz).

Os impactos desta ausência de cidadania, direito civil, se refletem objetivamente no acesso a políticas como a educação e o trabalho e, subjetivamente, impactam da conformação identitária. Consideramos que a legislação da nacionalidade, embora tenha tido avanços com alterações ao longo dos últimos anos⁸⁶, não mudou sua sustentação política alicerçada no critério do direito de solo. Esta divergência política acerca do direito de reconhecimento da nacionalidade é tensionada pelos

⁸⁶ A Lei da Nacionalidade n.º 37/81, de 3 de outubro, atualmente aplica o critério de solo associado ao de sangue, pois “constata-se que as alterações introduzidas no n.º 1 do artigo 1.º, alíneas e) e f) tendem a tornar menos problemática a atribuição de Nacionalidade portuguesa aos filhos de estrangeiros nascidos no território português. Já não é necessário título de residência legal dos pais, para que os filhos de estrangeiros nascidos no território português possam ter a Nacionalidade portuguesa de origem, basta que um dos progenitores aqui tenha nascido e aqui resida, ou ainda, desde que os pais não estejam ao serviço do respectivo Estado e residam aqui há pelo menos 2 anos. A versão anterior da Lei da Nacionalidade exigia que um dos progenitores tivesse residência legal há pelo menos 6 anos em Portugal, no momento do nascimento dos seus filhos” (Gomes, 2019, p. 23). Com isto, criou-se duas categorias, pois há diferenças entre os afrodescendentes de nacionalidade portuguesa de origem, que gozam de todos os direitos como cidadãos portugueses de origem e os de nacionalidade portuguesa adquirida que gozam dos direitos iguais aos dos cidadãos estrangeiros naturalizados.

movimentos sociais e antirracista ao tempo em que representa uma estratégia do Estado português em “proteger” a identidade nacional.

Quanto à identificação étnico-racial no censo populacional, em 2018 foi organizado um grupo de trabalho para pensar as questões étnico-raciais no censo de 2021 (regulados pelo Despacho n.º 7363/2018)⁸⁷. Com composição diversificada institucionalmente e após um percurso de reflexão, o GT recomendou a introdução de uma pergunta sobre a pertença/origem étnico-racial no censo de 2021 por considerar ser esta a melhor forma de retratar a diversidade e as desigualdades étnico-raciais no país, pelo que constitui um instrumento fundamental para alavancar políticas públicas informadas de combate ao racismo.

As recomendações do referido GT não serão levadas adiante no censo de 2021. Dentre as oportunidades que se perdem, estão a de pensar categorias e critérios de identificação étnico-racial para a população portuguesa, o que exige, inclusive, que os sujeitos brancos se percebam racializados e estejam mais envolvidos na discussão sobre o racismo, a xenofobia, a imigração, as desigualdades macroestruturais etc. Além disso, perde-se o ensejo de mudar a concepção de tratar a questão étnico-racial como uma expressão da questão imigratória, visto que ainda estão a cargo do ACM (Alto Comissariado das Migrações)⁸⁸, ou seja, entendidas como “competência restrita da política migratória” quando o entendimento é de que recolher dados étnico-raciais é considerar a diversidade populacional face à formação social do país. Para isto ocorrer percebe-se que ainda é preciso fortalecer um movimento contra-hegemônico na sociedade portuguesa que seja capaz de envolver mais grupos e atores sociais. Uma das tarefas urgentes seria, por exemplo, valorizar as iniciativas de identificação étnico-racial em inquéritos informais na saúde e na segurança, que já se realizam e se mostram importantes.

Na ausência de instrumentos de identificação étnico-racial da população portuguesa, constatamos que, para sistematizar informações sobre mulheres afrodescendentes no país se faz necessário recorrer a dados dos órgãos responsáveis pela imigração e apresentar narrativas que, além de indicadores, forneçam aspectos da realidade cotidiana de trabalho e reprodução material. Reproduzimos abaixo trecho de documento reivindicativo que evidencia a situação das mulheres afrodescendentes no país:

⁸⁷ Fonte: Jornal Público, 11 de abril de 2019.

⁸⁸ O Alto Comissariado das Migrações – ACM tem sido o órgão responsável por campanhas e denúncias, bem como todos os objetos e processos que tratem de discriminação racial, respondendo e representando o Estado Português. A Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) é, em Portugal, o órgão especializado no combate à Discriminação Racial. Esta comissão tem por objeto prevenir e proibir a discriminação racial e sancionar a prática de atos que se traduzam na violação de direitos fundamentais ou na recusa ou condicionamento do exercício de direitos económicos, sociais ou culturais, por quaisquer pessoas, em razão da pertença a determinada origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência ou território de origem, nos termos e limites previstos na Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto, que estabelece o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate à discriminação.

Portugal não está fora de um contexto mais *lato* em que a negritude e o feminino continuam a ser estruturalmente dominados e reprimidos. Para as mulheres afrodescendentes negras, para além do racismo, aliam-se às questões de gênero e de classe, sendo que essa interseccionalidade não tem sido considerada, nas medidas políticas do Estado português, na sua especificidade. Da discriminação racial à dominação em relações estruturais machistas e à exploração no mercado de trabalho, a mulher afrodescendente negra continua a estar sub-representada nas posições de poder nos espaços políticos, financeiros, sociais e culturais e, sobre-representada nos serviços (na limpeza, hotelaria e restauração) pouco qualificados, mal remunerados e com vínculos e condições de trabalho precários. Elas são muitas vezes o pilar das suas famílias e comunidades, com severos custos pessoais, porque suportam o peso da extensa e intensa marginalização a que as suas famílias e comunidades estão sujeitas. Num momento em que sobe ao poder, pela primeira vez, uma ministra da justiça negra - Francisca Van Dunem -, que poderia ser um sinal de abertura de uma agenda de políticas de ação afirmativa orientadas para estas questões, o silenciamento “holístico” dos desafios específicos das mulheres afrodescendentes e negras não poderia ser maior (Carta aberta, 2016).

As constatações dos estudos de Nuno Dias (2012) reforçam as questões expostas, pois verificam como os novos fluxos migratórios foram integrados no mercado de trabalho de forma diferenciada pela pluralidade de setores, com divisão sexual e racial do trabalho. Na sua análise, imigração e mercado de trabalho têm se influenciado mutuamente:

A construção, os serviços domésticos e a prestação de cuidados, a hotelaria e a restauração são áreas nas quais são manifestas as transformações ocorridas nas últimas décadas decorrentes da entrada de populações estrangeiras. É, por conseguinte, consensual a centralidade destes setores para compreendermos as trajetórias das populações imigrantes e a sua posição na estrutura social. O setor da construção, para a imigração masculina, e o setor das limpezas e dos serviços domésticos, para a imigração feminina, contribuíram determinadamente para o crescimento do número de trabalhadores imigrantes na economia portuguesa (...) (2012, p. 38).

Esta realidade é encontrada nas famílias das jovens afrodescendentes, pois as mães, que constituem 68% dos encarregados da educação de todas as turmas do 12º ano, são em grande maioria trabalhadoras de limpeza ou cozinheira, conforme termos usados pelas/os estudantes. Os pais que possuem profissão conhecida pelas jovens, assumem em quase totalidade a função de pedreiros. Os números de desemprego e trabalho informal são altos e afirmados para ambos.

Outra questão abordada pelas mulheres afrodescendentes jovens são os conflitos entre grupos étnico-raciais “minoritários”, identificados em diversos momentos de diálogos das entrevistas, como nesta discussão acerca da nacionalidade e do acesso às políticas públicas em comparação aos chineses e ciganos:

E também podemos ver diferença entre africanos ou qualquer outra etnia. Tipo: chinês tem muita facilidade em abrir uma loja, enquanto quando se é africano eles dificultam muito mais, não dão empréstimos ou algo do tipo. Dificultam sempre mais quando é preto. Mesmo se for de outra etnia, tu és asiático, és branco, né mesmo? Aqui em Portugal é tipo assim (Sónia Vaz).

A presença da população chinesa e cigana é questionada e explicitamente tensionada entre as jovens afrodescendentes/negras, conforme diálogo abaixo:

- Imaginar os ciganos chegando. Os ciganos têm tudo agora, (...) até casa se for preciso têm agora. Eles não têm as coisas mais fáceis, eles têm tudo. Não pagam nada, não pagam impostos. (Paulinha Chiziane).

- É verdade, os africanos trabalham, pagam bem impostos e mesmo assim... Por exemplo, eu, os meus pais estão à espera de uma casa da câmara há ANOS, ANOS. É sério! Há anos e eles não nos dão, porque os meus pais não são os donos da casa, né? Mas os ciganos, tipo, mal chegam cá e já tem primeiro que os meus pais. (Virginia Quaresma).

- Entrevistadora: E por que vocês acham que os ciganos têm essa facilidade de ter as casas?

- Nós não sabemos. Até fizeram uma novela para eles. (risos) (Selma Uamusse).

- Entrevistadora: Mas por quê? Os ciganos são valorizados? É isso que vocês querem dizer?

- Não... não. É medo. Quando mexe com ciganos, a família toda vem atrás. (Paulinha Chiziane).

Tal diálogo reproduz diversos estereótipos em torno das etnias em questão, conforme podemos observar. No bojo da conquista de mínimos sociais, como moradia, estão as disputas com os ciganos, desembocando inclusive na forma de organização e defesa destes. No âmbito da possibilidade de empreender e obter possibilidade de trabalho formal, a observação quanto aos chineses evidencia que consideram estar o povo asiático em vantagens e condições de se firmar no mercado português. Se associarmos estas diferenças expostas pelas jovens à cor/etnia/raça, temos uma perspectiva de hierarquização mais valorativa aos grupos sociais que mais se aproximam dos brancos. Os descendentes africanos, os PALOP, são a população mais alijada dos direitos sociais e mais susceptível a ser discriminada, em comparação aos ciganos, chineses e brasileiros⁸⁹.

A ausência de coleta de dados étnico-raciais impede de fazermos análises mais objetivas em torno destas questões. No estudo de Cabecinhas (2002, p. 283), ao pesquisar a atribuição de hierarquias aos grupos étnicos em Portugal, constatou-se que, na visão dos portugueses, os ciganos estão abaixo dos negros e africanos. Tal estudo pode representar a opinião de pessoas que vivenciam diferentemente estas relações sociais, tanto nos seus territórios, quanto no acesso a direitos sociais, ou até mesmo na negação

⁸⁹ Com uma baixa importância relativa da população estrangeira no total de residentes estrangeiros, Portugal contrasta ainda com a maioria dos países europeus por ter assumido um saldo migratório negativo entre 2011 e 2016 (ainda que desde 2013, em recuperação, aproximando-se o número de entradas de pessoas com o número de saídas). A partir de 2017, Portugal regressa a um saldo migratório positivo, por força de uma diminuição no fluxo de saída de emigrantes permanentes (houve alterações na legislação). Os brasileiros são o maior grupo migrante para Portugal atualmente. Ocupando os três primeiros lugares (tal como acontece desde 2002) mantiveram-se as nacionalidades brasileira (85.426 residentes, ou seja, 20,3% dos residentes estrangeiros), cabo-verdeana (34.986, ou seja, 8,3% da população estrangeira residente) e ucraniana (com 32.453, ou seja, 7,7% dos estrangeiros residentes) (Imigração em números, 2018). É necessário aprofundar pesquisas que abordem a relação política de Portugal com as ex-colônias, que certamente influenciam e se refletem nestes indicadores, especialmente com as variáveis de tempo de independência dos países e mestiçagem (Imigração em números, 2018).

do racismo. Outro estudo informa que as crenças racistas se organizam em Portugal de forma semelhante à de outros países europeus, pois a norma antirracista incide sobre o racismo flagrante, mas não sobre o racismo subtil (Vala, Brito, Lopes, 1999, p. 55), o que pode explicar a percepção das jovens negras sobre suas experiências, além da exposição sobre o acesso à política social de habitação.

No que tange à participação em movimentos sociais e grupos, informação coletada apenas nas entrevistas individuais, onze jovens afirmaram não estarem engajadas. O fato de a grande maioria não ter este envolvimento pode estar relacionado aos desafios de conciliar os estudos e trabalhos. Apenas duas jovens mencionaram participação em associações, sendo uma relacionada a projeto de trabalho na área de modelo e outra conta que, apesar dela não participar, a mãe “participa de uma associação de mulheres cabo-verdianas” (Áurea Mozinho).

O movimento social antirracista em Portugal tem sido o maior responsável por trazer à tona tais expressões do racismo na sociedade e nas diversas políticas sociais, desde a imigração às políticas de trabalho, segurança, habitação, educação e saúde etc. Dentre as diversas organizações e associações, destacamos os contributos das organizações de mulheres e populações afrodescendentes em Portugal através da Associação de Afrodescendentes – DJASS e a Federação de Mulheres Afrodescendentes – FEMAFRO, que são conduzidas por mulheres e jovens africanas e afrodescendentes para defesa e promoção dos seus direitos em Portugal. Em nível internacional, o SOS Racismo. No âmbito comunitário, com sede na Cova da Moura – Amadora, a Plataforma Gueto é um movimento negro que defende a autodeterminação de todos os povos através da resistência anti-imperialista/capitalista, anticolonialista e antirracista.

A participação das jovens nos trabalhos domésticos pode ser outro impedimento para que se envolvam em movimentos sociais. Em que pesem todas as atribuições que já possuem, quando não dividem as tarefas, são responsáveis por todas, inclusive compreendendo que a mãe está muito cansada do trabalho, eximindo, quase que naturalmente nos seus relatos, a presença de pais e irmãos em casa e a possibilidade da divisão dos serviços usufruídos por todos:

Sou eu que faço tudo praticamente, porque minha mãe vai trabalhar e eu que tenho que arrumar a casa, tenho que fazer jantar. (Anabela Rodrigues).

Sim, às vezes faz a minha mana, às vezes faz eu. Quando a mãe tá de folga, a mãe faz. Quando minha mãe vai pro trabalho, nós saímos da escola [e] às vezes vou pra casa da minha amiga, mas às vezes eu fico logo lá. Eu ligo logo pra mãe. Mas às vezes não, eu vou pra casa, arrumo, depois volto pra minha amiga. (Isabel de Matos).

Eu levanto seis horas, eu tenho que me preparar antes [das] sete horas. Já acordo os miúdos, tenho que escovar os dentes, vestir, dar (ao pequeno) almoço, levar pra creche, outro pra escola, depois eu venho pra aqui. Quando eu sair, vou buscar os dois, dar o banho, fazer a sopa e fazer comida. Depois eles estão aí a brincar ou a ver televisão, fazer dormir, porque o (...) é difícil dormir. Pra dormir tem que pôr uma música, tem que tá a cantar pra ele poder dormir e o (...) é quase a mesma coisa. É sempre assim. Fim de semana é lavar roupa, passar ferro. É assim excessivamente. (Joacine Katar).

Praticamente todas. Sou eu que faço tudo, porque minha mãe vai trabalhar e só chega à noite praticamente.

Sou eu que faço tudo. (Lúcia Furtado).

Ah, eu faço. Praticamente pode dizer que sou a única que faz, porque eu respeito. A minha mãe e meu irmão estão sempre cansados, mas isso também não quer dizer que eles não ajudam. Mas eu faço, por exemplo, eu chego em casa, eu dou um jeito na casa, que não dá pra dar de manhã, eu faço o jantar, vou buscar o meu irmão na (ama) dele. (...) É o que deve ser feito. (risos) É cansativo! Tudo bem que tem dias que eu tô cansada e tal, mas é o que deve ser feito. (Carla Fernandes).

Nota-se que o sexismo se expressa muito evidentemente nas relações privadas, no âmbito dos trabalhos domésticos. O fato de mulheres jovens afrodescendentes serem preparadas para assumir de forma ativa e prioritária as tarefas domésticas impõe a elas, além de um tempo menor de estudo, uma aproximação maior às profissões associadas aos cuidados e aos trabalhos a que já estão familiarizadas.

Dentre os registros do caderno de campo de pesquisa da autora, há documentada a participação em reunião com a educadora social e duas jovens afrodescendentes com o objetivo de fortalecer a participação estudantil na escola. Iniciando pela identificação de problemas estruturais, a profissional suscitou nas estudantes, eleitas entre as turmas para serem representantes, que registrassem e elaborassem relatório com solicitações de melhorias à direção. Na oportunidade, ficou evidente a parca participação política dos estudantes nas decisões institucionais, não havendo organizações estudantis autônomas e oficiais.

A identificação étnico-racial e a participação social são uma novidade da fase de vida das jovens afrodescendentes pesquisadas e estão muito imbrincadas na escola. Apesar de não haver engajamentos coletivos, as experiências tanto de descobertas pessoais quanto reflexões de seus contextos são muito comuns. Seguimos ao próximo tópico para analisar o acesso à escola e ao curso profissional e as experiências com as desigualdades sociorraciais e de gênero.

5.2 Educação, desigualdades e discriminações sociorraciais

Quando questionadas sobre a escolha da escola, da via de ensino profissional e do curso, as jovens entrevistadas relataram diversas situações que revelam nem sempre se tratar de uma escolha, expondo fluxos de encaminhamentos que expressam as desigualdades sociorraciais e de gênero na política de educação e nas relações sociais na escola. Nos subtópicos que seguem, tratamos do acesso à escola e ao curso, seguido de análises acerca dos conflitos étnico-raciais no agrupamento de escola TEIP investigado.

5.2.1 O acesso à escola e ao curso profissional

Quando questionadas sobre como se deu o acesso à escola, todas as respostas das jovens entrevistadas se relacionaram à acessibilidade da matrícula na escola, que participa do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP da política de educação de Portugal. O fundamento das escolas TEIP, conforme abordamos no capítulo 2, é de política compensatória, inspirada em modelos

dos EUA e Europa, nomeadamente a França e a Inglaterra, chegando a Portugal em 1996, com expansões nas duas últimas décadas.

As “escolas TEIP” surgem em contexto de maior democratização do acesso às escolas e crescimento das desigualdades sociais. Para Canário (2004, p. 48), a criação dos TEIP representam uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objectivo de promover a integração social de populações socialmente mais “fragilizadas”. No entanto, em sua análise crítica acerca da relação destas escolas com a exclusão social, o autor percebe duas perspectivas em questão, sendo uma orientada para a democratização da política de educação e a da modernização, que visa atender critérios de racionalidade econômica. No nível macrossocietário, concordamos com Canário que “a exclusão social constitui um fenómeno de natureza estrutural, que pertence à esfera do mundo do trabalho que se repercute na escola, mas que não é resolúvel na escola, nem pela escola” (2004, p. 50). São as repercussões das crises que vão exigir reformulações à escola, como equipamento da política de educação regulada pelo Estado. Desta forma, democratizar fornecendo acesso em “territórios prioritários” também significa atender à “modernização”, associada aos interesses do sistema capitalista:

A instituição escolar que promoveu o acesso massivo à escolarização, como instrumento de políticas públicas baseadas na “igualdade de oportunidades” está ela também profundamente afectada pelas mudanças do seu contexto. As mudanças verificadas no mundo do trabalho que estão na raiz dos fenómenos de exclusão social decorrem de processos de integração económica supranacional em que o poder financeiro tende a sobrepôr-se aos mecanismos institucionais tradicionais de exercício do poder político no quadro dos Estados nacionais. As mutações sofridas pelo Estado inscrevem-se no processo de transformação do Estado Providência que, no período áureo do fordismo, consubstanciou o compromisso político entre a democracia e o capitalismo. A crise desse compromisso (SANTOS, 1990; 1998) está associada a um conjunto de fenómenos aparentemente contraditórios: um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas; o progresso tecnológico e o conseqüente aumento de produtividade em vez de gerarem emprego aparecem associados, na Europa, a formas estruturais de desemprego de massas; o aumento e potencial da capacidade de produzir riqueza afirma-se em paralelo com a emergência, no coração dos países ricos, de formas extremas de pobreza. Este quadro é o resultado de um processo de “modernização” e de “progresso” que obriga a reequacionar o papel da educação e da escola (Canário, 2004, p. 52).

Nesta vertente reprodutora da escola, que responde aos interesses hegemônicos e dominantes do sistema global capitalista, não podemos conceber a democratização do acesso por si como uma possibilidade de transformação das causas, associando-a ao desemprego estrutural e precaridade do mundo do trabalho. No entanto, valorizar o acesso de todas as classes e grupos sociais racializados é fomentar que tenham minimamente equidade na competitividade imposta pelo sistema, não obstante o que realmente vislumbramos seja uma educação para emancipação humana.

No âmbito das escolas TEIP, tende-se a

Equacionar em termos “escolares” um problema educativo que se apresenta como um fenómeno social total, a relação entre a escola e processos de exclusão, nas zonas ditas “difíceis”. O carácter redutor do

conceito de “território educativo” presente nesta medida de política educativa manifesta-se, também, no modo como foram definidos, à partida, os territórios-alvo de uma intervenção prioritária. O ponto de vista e os critérios adoptados são de natureza administrativa e escolar, sendo que a participação de outros parceiros é remetida para uma fase posterior, sempre dependente da iniciativa das escolas, e com a atribuição de um papel instrumental, relativamente ao funcionamento do sistema escolar. Aqui radicam as principais dificuldades na construção de parcerias educativas a nível local (Canário, 2004, pp. 57-58).

O que o autor chama a atenção e coadunamos é a necessidade de articular a intervenção nos territórios com as causas das expressões da questão social e com uma rede de instituições relacionadas aos problemas enfrentados nestes territórios. Do contrário, a intervenção prioritária continua culpabilizando os indivíduos e descontextualizando a questão social. Basil Bernstein (1971, citado por Ferreira & Teixeira, 2010, p.337) também apresenta algumas críticas a partir do conceito de educação compensatória, como o fato do conceito desviar a atenção das deficiências na escola para a comunidade e a família, devendo-se, ao contrário, conferir mais importância às condições e contextos de ambiente educativo do que ao conceito de “educação compensatória”.

No caso da escola, localizada em Amadora (Distrito de Lisboa), cidade mais populosa e com território povoado com grande contingente da população afrodescendente, é notório nos resultados da pesquisa que o acesso é mais “facilitado” tanto pelo território da morada, como afirma uma das jovens - “Eu escolhi esta escola porque é mais perto de minha casa.” (Conceição Queiroz) -, quanto pelo critério de nacionalidade, que se destacam nas respostas, expondo uma “aceitação” maior dos “imigrantes” nesta escola em relação a outras:

Aqui na escola somos todos iguais. Aqui é uma escola de africanos, por isso somos todos iguais. Somos todos iguais, todos misturados. (Georgina Ribas).

Por exemplo, imagina que eu venho de um país qualquer e chego numa escola e me matriculo, sou logo aceito. Já se fosse entrar em uma outra escola não era aceito. Essa aqui que aceita mais (Sónia Vaz).

Uma amiga minha brasileira, que tinha vindo do Brasil, ela foi pra uma escola [e] não aceitaram ela, porque disseram que ela não era portuguesa, e quando ela veio pra cá, aceitaram ela. (Virginia Quaresma).

Percebe-se que as narrativas das jovens valoram positivamente que a escola considera que “somos todos iguais”, “misturados” e tem uma política de “aceita mais” ou de aceitar os não portugueses, sendo até nomeada de “escola de africanos”. Analisando um conjunto de relatórios monográficos elaborados por equipas do Instituto de Inovação Educacional – IIE, Canário (2004, pp. 58-60) percebe uma visão profundamente negativa, baseada em preconceitos e estereótipos de diferentes naturezas quanto às zonas em que estão localizados os agrupamentos de escolas TEIP. Para o autor, há um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo da “redução cognitiva” e do “evitamento experiencial”, que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras, que desvaloriza estas zonas de intervenção e suas respectivas populações. À guisa de exemplo, destacamos a concepção de família, posta em uma visão eurocêntrica, pois os relatórios mostram a tendência de compreender as famílias de afrodescendentes como família desestruturada, quando estes apenas se pautam em um outro paradigma de família, que é mais alargada e com fortes relações de vizinhança (2004, p. 60).

O acesso à escola, nomeadamente às escolas TEIP, pelas experiências das jovens entrevistadas nesta pesquisa, estão associados aos critérios de nação/nacionalidade, raça/etnia, classe social, dentre outros marcadores sociais. A aceitação de estudantes em situação de pobreza e com deficiência também é destacada nas comparações da escola com outras:

Até podemos ver também não só quem vem de outros países... nós temos aquela...como é que é...ressalva que acolhe as meninas deficientes e há muitas escolas que não fazem isso... simplesmente descartam... ah... elas não vão fazer nada aqui nessa sociedade... portanto descartam e aqui na escola... elas ajudam muito isso. Até também as pessoas que não tem comida... a escola faz muita coisa para que se tenha o mínimo de condições... até tem uma sala cheia de roupa quando alguém precisar...quando chove há pessoas que vem aqui pedir roupas... eu acho que essa escola por acaso pode não ser até a melhor escola do mundo... mas... aqui todo mundo pode apontar o dedo porque essa escola ajuda muito (Paulina Chiziane).

Sobre o acesso à educação e o real poder de escolher a escola, Cristina Roldão (2015) explica que há diferentes condições materiais e culturais das jovens e suas famílias em proceder, especialmente demarcadas por condição socioeconômica:

As famílias das classes menos favorecidas tendem, por sua vez, a “escolher” os estabelecimentos segundo, principalmente, os custos materiais e doméstico-familiares, “resignando-se” à escola da sua área de residência ou quando muito (...), evitando as escolas particularmente atravessadas pela exclusão social e escolar. Como se pode depreender do referido estudo, não se trata somente de uma impossibilidade material, mas também de uma distância cultural, pois enquanto as famílias das classes médias procuram não apenas escolarizar os seus filhos, mas garantir-lhes inserções escolares distintivas que, no longo prazo, são decisivas do ponto de vista dos benefícios sociais e económicos a que permitem aceder, entre as classes menos favorecidas não se observa essa lógica de ação, estando as “escolhas escolares” mais ancoradas aos constrangimentos materiais e do dia-a-dia do que a projetos de longo prazo e distintivos.

As famílias mais favorecidas desenvolvem estratégias residenciais orientadas, entre outras coisas, para territórios e estabelecimentos de ensino onde possam salvaguardar o carácter distintivo do percurso escolar dos seus descendentes, são elas e não tanto as das classes populares que têm o poder de efetivamente escolher. Quando isso não é possível, como pelo facto da admissão em estabelecimentos públicos se regular legalmente por critérios residenciais, são, por vezes, postas em marcha outras estratégias como o recurso a moradas “falsas”; a invocação de argumentos como a proximidade do estabelecimento de ensino face ao local de trabalho, o facto de outro membro da família frequentar essa escola, o desejo de frequentar uma “opção” rara só oferecida por esse estabelecimento; e têm, para além disso, a possibilidade de recorrer ao sector privado (Roldão, 2015, p. 161).

Somado a estas questões, estão os desafios da aprendizagem destas jovens, já refletidos nas suas condições educacionais. Como ponto comum das jovens que migraram, está o fato de relatarem que tiveram que repetir um ano letivo devido às diferenças nas políticas de educação em cada país ou problemas com a documentação exigida na matrícula, conforme estes relatos:

Tive que repetir o quinto ano. Eu nem passei em outras. Eu acho que é porque fica mais perto da minha casa, porque eu moro perto (Isabel de Matos).

Eu não morava aqui. Mudamos de casa para cá quando a minha mãe e meu pai se divorciaram. Mudamos

pra cá e tô aqui desde o décimo. Fiz aqui o décimo, o décimo primeiro e o décimo segundo (...). Eu estava cá, fiz o sexto, fiz o quinto e o sexto ano e depois morei...fui morar pra França. Depois quando voltei os meus documentos não vieram tudo. Ou eu vinha para essa escola ou em uma escola que tava sem os documentos, então na altura era o curso que tinha vaga. (...) Eu fui porque era a minha vontade. Fui pra lá, depois uma altura tinha que vir, só que os meus documentos da escola não vieram logo. Sempre que mandavam não era aquilo que precisava e depois aqui na escola de Portugal estavam a exigir muito e sem documentos não podiam. Documentos, documentos escola. Eu já tinha o nono ano feito, porque eu fiz lá o nono ano. É que eu tinha tudo feito que era para eu não vim pra aqui no próximo ano, então as escolas não aceitavam, foi a única escola que aceitou e era o único curso que tinha vaga. (Chimamanda Adichie).

Conforme exposto no quadro do perfil das entrevistadas, há situação de defasagem na idade das jovens em relação ao ano/série que estão cursando. Isto nos leva a uma outra questão apresentada que se relaciona ao encaminhamento da via de ensino profissional no nível secundário. Segundo relatam, o fato de terem esta defasagem era o argumento mais utilizado para indicar uma “vocaçãõ” desde o ensino básico aos cursos mais “práticos”, voltados a empregabilidade. Segundo Roldão,

O relatório *What Makes a School Successful?* (OCDE, 2010a) mostra profundas diferenças internacionais a respeito das dinâmicas de seletividade. Um dos traços distintivos do sistema educativo português prende-se com a pesada “seletividade vertical” que se prende com as elevadas e precoces taxas de reprovaçãõ (ver capítulo 7). Os níveis de “seletividade horizontal” parecem, contudo, ser bastante inferiores, embora essa análise merecesse um maior aprofundamento (por exemplo, tendo em conta a especificidade das grandes áreas metropolitanas). Parte dessa seletividade decorre de políticas dos estabelecimentos (políticas de admissãõ e de orientaçãõ escolar dos estabelecimentos de ensino; políticas de transferênciã de alunos e de agrupamento por nível de desempenho) e outra de políticas educativas mais gerais, como a diversificaçãõ dos programas curriculares no ensino básico ou a legislaçãõ sobre as políticas de admissãõ local (Roldão, 2015, p. 161).

Os resultados mostram que a acessibilidade da escola e a “disponibilidade da vaga” aparecem articuladas para garantir o acesso “preferencial” aos imigrantes ou portuguesas afrodescendentes:

Eu não sabia, era totalmente diferente em Cabo Verde. Não era assim escolher o curso já agora, lá é assim. Eu vim com décimo ano, tinha uma escola perto de minha casa (...), a minha irmã disse que aqui é mais perto da casa porque eu não conhecia o lugar, eu disse tá bem. Ela foi, o único curso que tinha vaga, porque eu tava a atrasar, o único curso que tinha vaga era o único que tinha curso, então eu disse a minha mãe que então eu vou ficar nesse curso aqui pra não ficar sem escola. Depois eu fui em uma semana, eu não entendi nada, nada, nada. Totalmente diferente, então eu saí. Eu saí e fiquei em casa até o mês de dezembro. A minha amiga disse que aqui na escola tem curso de restauraçãõ, cozinha, tentou me explicar. Eu vim pra cozinha, porque eu já sabia algumas coisas. Mas só que não tinha vaga no curso de cozinha, então me puseram na área de restauraçãõ, eu fui. (Conceiçãõ Queiroz).

O acesso dos grupos racializados a escolas TEIP e ao ensino profissional no nível secundário se relacionam intimamente, pois algumas jovens mencionaram que já tinham desde o ensino fundamental tanto a experiênciã do ensino profissional quanto a informaçãõ de que no ensino secundário poderiam escolher uma profissãõ e sãõ incentivadas a aderir aos cursos profissionais oferecidos pela escola. A

maioria, no entanto, problematizou algumas questões que influenciaram na escolha dos cursos, sendo uma das questões expostas a expectativa de que o curso profissional é mais fácil e prático do que as demais vias do ensino regular:

Normalmente foi um bocadinho difícil porque eu tava na Língua e Humanidades, então comecei a ter experiência, a ver como é que é. Mas depois também não gostei muito, até porque puseram ali por engano. Também eu tava numa outra turma de Ciência e Tecnologias, mas depois eu vi falar de Geriatria, a cuidar dos idosos, eu, como eu gosto também, assim como gosto de trabalhar com crianças (...), até porque eu não tava a me encaixar muito bem em Línguas e Humanidades. Até porque, por exemplo, há pessoas que vão na Geriatria só para fugir de algumas matérias. Há uns que não vão lá porque gostam, por gosto. Se uma pessoa vai lá pra cuidar dos idosos, depois vão assim: ah, ali não tem tal matéria por isso posso ir. Depois quando vão começar a ter experiência, contato com os idosos é assim: ai, arrependi! “no sei o que”, com cara trancada, “no sei o que”. Isso não pode. Se não tem amor... até porque a minha mãe também já trabalhava de... eu já tinha conhecimento. (Joacine Katar).

No começo eu fui no regular pra ver se eu conseguia mesmo passar isso mais aquilo, mas depois comecei a ver que era muito difícil. Também tinha vários cursos, várias opções, mas resolvi escolher esse porque eu acho que os idosos, tipo as pessoas mais velhas são mais de... como posso dizer... de apoio do que os outros. Por isso eu resolvi vir aqui pra ajudar, como fazer estágio e também se calhar tô pensando em seguir mesmo esse curso. (Lúcia Furtado).

Eu tentei continuar o regular só que não tava me dando muito bem, então tive que ir pro curso, até porque no curso tinha mais experiência. Abre caminhos para o trabalho também. (Yara Monteiro).

As experiências das jovens afrodescendentes nos levam a analisar se a “escolha” dos cursos profissionais se deu tomando como critério esta tal “facilidade” dos conteúdos, ao contrário dos cursos regulares e da reprodução do lugar das mulheres negras no mundo do trabalho, especialmente por mencionarem suas mães e o fato de já terem conhecimento de trabalhos associados ao cuidado e a serviços de limpeza e cozinha. As jovens explicitam que foi indicado que fossem para os cursos profissionais por ser um caminho mais fácil e ponderam que, ao final, foi a decisão mais acertada diante da necessidade de trabalhar para manter as condições materiais de cursar o nível superior. Mesmo que isso signifique ter que se adaptar ao curso, voltar a trabalhar e só depois acessar o nível superior:

Eu não queria este curso pra falar a verdade. Eu só vim pra aqui porque era mais fácil para acabar o décimo segundo ano e depois eu queria ir para cozinha e pastelaria, que é uma área que eu gostava, só não havia vaga. Eu vim pra aqui, que eu também achava muito interessante e agora tô bem aqui nesse curso. Não me arrependo (...). Ouvia as colegas dizendo que o normal era muito mais difícil que o curso. Era muito mais fácil porque passavas de ano logo, não reprovavas por causa das faltas, nem isso, nem aquilo. Por isso eu vim pra aqui, era muito mais fácil. É mais fácil mesmo. Só no final do ano tá um pouquinho complicado. (Georgina Ribas).

No meu caso eu me dava bem com o curso regular, só que curso não, desculpa, ensino regular. Mas tipo, eu não sei, eu tava no nono ano e disseram que, assim, o curso era um caminho mais fácil, que era mais fácil do que eu continuar no regular. O que eu quero não era seguir a carreira, no início não era ser design, era ter um curso. Como é que se diz, é um ensino superior, um curso superior no direito que é que eu gosto,

porque sou uma pessoa que gosta muito de falar. Esse caminho não dava jeito, só que me disseram que seria mais fácil esse caminho e acabei gostando, porque gosto de moda também. Obviamente pra o curso tem que gostar pelo menos de alguma coisa. Gostei, adaptei. Adaptei-me bem, mas eu penso em continuar a escola, tipo, mas primeiro eu acho que vou trabalhar, porque não tenho ninguém para me financiar, assim, uma escola superior. Agora tenho que trabalhar, depois lá pra frente, com certeza eu vou seguir aquilo que eu gosto, tirando a moda (Telma Tvon).

O argumento do encaminhamento vocacional como saída para o desempenho acadêmico ou má disciplina deste grupo social demarcado pela racialização e pelo gênero fica explicitado em suas narrativas, como as expostas a seguir:

Eu entrei aqui acho que foi quase dois mil e treze, porque eu demorei para encontrar vaga. Estava no oitavo. Foi o oitavo que eu reprovei. Como já tava a entrar no meio do ano e eu não consegui acompanhar a matéria, eu fui pra via profissional no décimo ano, porque eu achei o curso. Eu tava a tirar Línguas e Humanidades, mas já que lá era muito complicado então aconselharam-me que era melhor um curso profissional. Mas se eu quiser continuar a ir pra faculdade, sei lá, eu posso me candidatar a um exame nacional. Demorei um tempo e não fui porque me disseram, mas não fui porque eu quis, achei melhor pra mim. Então decidi ir, mas demorei um tempo, – depois que me aconselharam – demorei um tempo pra ir pro profissional. Né, ficar imaginando eu (pausa), as minhas notas no regular não eram tão boas quanto do profissional. Eu sabia que se eu continuasse no regular provavelmente eu [iria] reprovar o ano, então eu não queria isso, então eu fui para o profissional. E eu tô com uma ideia de quando eu acabar, – já vou acabar já – quando eu acabar, vou candidatar-me a uma universidade. Na verdade, quando eu escolhi nem sabia o que era (risos). Eu escolhi porque era o único curso que tinha vaga, o resto não tinha. (Carla Fernandes).

Houve uma diretora, que não vou dizer nomes, ela disse que eu não iria conseguir, então que o melhor caminho seria vir pra o curso. (Telma Tvon).

Diante desta última declaração, uma jovem destacou que, no caso dela, não havia problemas com desempenho, pelo contrário, tinha boas notas e teve sua capacidade de aprendizagem subvalorizada, sendo claramente induzida a escolher um curso profissional:

Sim, a minha diretora também disse, porque seria mais fácil e, tipo, do jeito que eu ia, apesar das notas, eu tinha boas notas, ela disse que seria mais fácil. Do tipo que eu não tinha capacidade de seguir naquela órbita, naquilo que eu tava. Só que na época eu não percebi desse jeito, hoje em dia eu vejo com outros olhos. Naquela época eu não percebi desse jeito, eu achava que ela tava a ajudar, só que hoje em dia eu penso, tipo, se calhar ela pensava que eu não tinha tanta capacidade como o restante dos meus colegas. Só que eu tinha, porque eu tinha boas notas, eu era uma pessoa muito aplicada. Hoje em dia ainda sou, né? Só que em outra área. (Selma Uamusse).

Outra jovem esclarece como se deu a intervenção da escola no encaminhamento ao ensino profissional:

Posso dizer uma coisa? Nós também, no nono ano, quando entramos aqui, passamos para o secundário. É, nós fazíamos uns testes que era ver. Acho que todas nós fizemos testes, que era para ver as nossas habilidades. Se dá mais para área de ciências, se dá mais para área... Acho que isso também influenciou as diretoras dizerem isso. (...) nós, no nono ano, quando ao passar do nono para o décimo, a escola faz uma espécie de teste. Os alunos tentam escrever muitas coisas e dar certos resultados, e os diretores acabam por

dizer: ah, tu tens que ir pra esta área, porque o teste disse que tu tens mais vocação pra essa área. (Paula Chiziane).

Bem, (...) já disse tudo. No início eu não queria vir para o curso, queria seguir o ensino regular (Raquel Lima).

Na escola, o profissional diretamente envolvido na orientação vocacional dos estudantes que estão concluindo o nono ano do ensino fundamental é o psicólogo/a, que desempenha funções de apoio socioeducativo, em consonância com o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, que promoveu o ingresso tanto de profissionais da Psicologia quanto do Serviço Social, Educação Social, dentre outros, nas escolas portuguesas, compondo os serviços de acompanhamento e orientação⁹⁰. A interferência citada pelas jovens, a orientação vocacional da escola está respaldada na alínea “e” das atribuições da Psicologia, que diz nomeadamente: “Conceber e desenvolver programas e acções de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo”. Esta ação não é uma iniciativa isolada de uma profissional nem tampouco desta escola. Os indicadores de pesquisas anteriores, que se preocuparam em sistematizar os dados por grupos racializados, já demonstram que esta é uma tendência da política educacional portuguesa:

No ano letivo de 2012/13, os nacionais dos PALOP têm cerca do triplo da possibilidade de se encontrar a frequentar precocemente uma via profissionalizante, isto é, logo no ensino básico (15% face a 4%) (...). Ao nível do ensino secundário, os nacionais dos PALOP têm cerca do dobro da possibilidade de frequentar uma via profissionalizante, em ambos os anos considerados. Por exemplo, no ano letivo 2012/13, 76% dos nacionais dos PALOP no ensino secundário frequentavam vias profissionalizantes, enquanto para os nacionais de Portugal essa taxa situava-se nos 36%. Não só o fosso da desigualdade é revelador dos processos de exclusão escolar a que estão sujeitos os afrodescendentes, como o é o facto da esmagadora maioria desses alunos se encontrar nessas vias. Entre 2008/09 e 2012/13, o encaminhamento para vias profissionalizantes no ensino secundário sofreu um acréscimo, especialmente acentuado para os nacionais dos PALOP (de 62% para 76%) (Roldão, *et al.*, 2016, p. 9).

Para as jovens afrodescendentes entrevistadas, a via profissionalizante no ensino secundário ficou demarcada nos contornos da ideia do ensino mais fácil e prático. Apesar de demonstrarem não ter sido uma escolha consciente de cursá-los, apresentam, em seguida, a atração pela possibilidade de acesso mais imediato ao mundo do trabalho, sem que isto inviabilize seu acesso à profissão sonhada e/ou ao nível superior futuramente. De fato, os trajetos de contratendência, examinados por Cristina Roldão (2015) existem e são estratégias de minorias étnicas de servir-se da escola para mobilidade social pela educação. No entanto, as experiências de jovens negras expostas nesta investigação têm indicado que estes percursos vão se tornando mais difíceis, pois enfrentam estratégias políticas de reprodução de desigualdades e exclusão social pelas vias de ensino profissionais no nível secundário.

⁹⁰ Mais recentemente, o Despacho n.º 20 de 03/10/2012, que trata das equipas na terceira versão do programa – “TEIP3”.

O argumento da facilidade dos cursos profissionais foram questionados as jovens, que, conforme diálogo do grupo focal transcrito abaixo, afirmam considerá-los mais fáceis do que os cursos regulares do secundário:

- São! (Rainha Nzinga).

- São, porque eu acho que estudamos, o que nós aprendemos é o que é mais importante nos cursos. É... é a área que estamos. Nós temos a área prática. É isso! Mais as práticas do que as técnicas. No regular é mais as técnicas do que a prática. O que é importante nos cursos é termos a prática daquilo que, se queremos ser designer, nós temos que trabalhar mais. Isso chega a ser mais leve nos cursos do que no regular. No regular até tem exames, tem que estudar um monte de coisas (Virginia Quaresma).

- E eu acho que nos cursos nós aprendemos só o que precisamos. Não aprendemos tudo e, daqui pra frente, não vai precisar. Tudo que precisamos, aprendemos só mesmo o que é necessário. (risos) (Yara Monteiro)

As jovens fazem algumas mediações ao demonstrarem que, apesar de não ser o que desejavam, passam a gostar do curso e percebê-los como importantes diante das condições materiais delas e de suas famílias:

Para falar verdade, no início eu achava pouco estranho (...) e agora eu gosto. Eu gosto do meu curso, eu gosto de trabalhar nisso para um dia quando eu sair daqui já ter trabalho, né? Não é bem o que eu queria, eu tava indecisa (...). A escola ajuda muito. Se eu desistir, eu vou arrepender, né? Porque eu vou precisar dele pra encontrar um emprego à altura, e eu sonho muito alto. (Isabel de Matos).

Porque... porque eu pensei: se eu for pro regular, não vou ter muita experiência. Hã... Como o curso tu podes ter trabalho logo, né? Fui estagiar, né? E nesse estágio que comecei a trabalhar, e até hoje eu tô a trabalhar no mesmo local que fui fazer o estágio há dois anos. Não quero sair de lá. (Telma Tvon)

Elas demonstram que o foco no mundo do trabalho é a maior vantagem, para além da ideia de serem cursos mais fáceis:

Eu acho que apesar de dizerem que o curso profissional às vezes é mais fácil, eu acho que é diferente, porque nós especificamos logo em algo, enquanto que nós temos as disciplinas teóricas também. E acho que temos logo a percepção do que é o mundo do trabalho, porque temos o estágio e aí entramos logo diretamente no mundo do trabalho. Em alguns estágios conseguimos logo ter trabalho, mas acho que acabamos por ter experiências de mais coisas. Acho que é mais, pra depois não depender. Só se quisermos ir pra faculdade, isso também temos que fazer outra preparação por causa de nós não darmos as... não temos as bases todas pra fazer os exames. Mas acho que o curso profissional acaba por ter mais vantagens, porque nós passamos por mais fases. Temos, por exemplo, temos a prova agora, a apresentação, a prova final, temos que fazer uma apresentação. Tivemos o estágio, tivemos em várias empresas e conhecemos várias coisas do mundo do nosso curso. Conhecemos fábrica, conhecemos ateliê, conhecemos lojas. Acho que acabamos por passar por mais sítios, que acaba por ser mais interessante pra nós. E no currículo ficamos com mais coisas. Acho que acaba por ser melhor, e eu gostei da experiência do curso. Eu gostei. (Mynda Guevara).

Como as jovens são egressas dos cursos, já fazem algumas avaliações, como demonstrar que os cursos profissionais não são tão fáceis e práticos como pensavam no início:

Mas é bem diferente. Antes gostava mais, mas eu não sei explicar. Aprender mais, por exemplo,

basicamente não aprendi muita coisa na escola. Você já percebeu o que eu quis dizer, não? Explicar tá difícil. No final é tudo diferente. Poucas aulas práticas, essas coisas assim. (Beatriz Dias).

O abandono do curso para esta jovem era uma possibilidade, visto a necessidade de trabalhar, ao que ela reavalia, face à necessidade da formação:

- Queria trabalhar cedo porque achei que já tinha idade pra trabalhar. Depois disse: não vale a pena. Como é que vou entrar no mundo do trabalho sem - como vou dizer - (pausa para pensar), como é que chama essa coisa?

- Entrevistadora: Sem a formação?

- Sim. (Beatriz Dias).

Com o objetivo de percebermos como as jovens concebem seus projetos de vida acerca do estudo e trabalho, especialmente o acesso ao nível superior e às profissões que almejam, questionamos sobre os planos pós-ensino secundário, visto estarem concluindo o último ano. A maioria das jovens mencionou a necessidade de trabalhar, regularizar os documentos, só em seguida, ponderam a continuidade dos estudos.

- Vou trabalhar nessa área. Eu tava pensando em ir para a universidade, mas já desisti. (Beatriz Dias).

- Entrevistadora: Por quê?

- Ah, acho que já tá na hora de trabalhar mesmo. Acho eu (Beatriz Dias).

- Entrevistadora: E o que você faria na universidade. Qual curso?

- Hotelaria. Eu tô perdendo muito tempo aqui já. Eu já saio daqui pra ir trabalhar, já chego cansada, imagina na universidade (Beatriz Dias).

Meu primeiro plano é tirar o documento. Sem documento aqui não pode nada. É o meu primeiro plano. É terminar a escola, encontrar um trabalho que me dê um contrato e fazer o documento, porque só falta o contrato de trabalho. E depois de trabalhar, e pra minha terra voltar, encontrar um trabalho melhor, né? Eu queria fazer um curso de língua também. Eu queria fazer, tirar um curso de línguas. Eu gosto de ser hospedeira de bordo, aeromoça. Eu gosto. (Conceição Queiroz).

Os principais relatos de menção ao trabalho vêm acompanhados do desejo da casa própria e da família por perto:

Eu, com uma casa própria, com uma família perto. Não gosto de tá assim muito isolada das outras pessoas assim. Eu, por exemplo, a minha família são... moram todas no mesmo bairro praticamente. É casa praticamente juntos, mesmo assim, mais o que. Mas também não ter só filhos próprios, eu gosto também de processo de adoção assim (Joacine Katar).

Com uma vida melhor, com minha mãe aqui, o meu pai (Conceição Queiroz).

Na vida profissional é com um bom emprego, um bom salário que dê para viver, é claro! Ah, vida profissional, claro, com a minha casa e vida pessoal. Imagino já, com a minha família, já começar a formar a minha família. Meu sonho. E é isso, e não ter que passar pelas dificuldades que às vezes passo (Carla Fernandes).

As jovens demonstram por vezes muita dúvida sobre o que realmente querem, especialmente as que apresentam maior preocupação com as condições materiais:

- Migrar. Agora eu quero ir pra Espanha (Âurea Mozinho).

- Entrevistadora: E o que você se vê fazendo?
- Trabalhar em pastelaria.
- Entrevistadora: Quais são os seus projetos para o futuro?
- Fazer a carta. Carta de condução (Âurea Mozinho).

No que se refere às profissões que sonham ou planejam exercer, foram citadas com mais frequência: hospedeira de bordo (aeromoça), médica pediátrica, enfermeira, fisioterapeuta, psicóloga. No geral, as jovens não definiram o curso de nível superior que pretendem fazer. Reconhecem as dúvidas e listam diversos desafios para que consigam alcançar seus objetivos profissionais, acadêmicos e pessoais. No âmbito dos desafios face às condições materiais e a falta de apoio familiar, expõem, por exemplo:

Tem dificuldades. Tipo em casa, por exemplo, quando o patrão demora a pagar à minha mãe. Eu não quero que ela volte a passar por isso também. Nem eu, nem meu irmão, nem a ninguém (Carla Fernandes).

Ah, quando uma pessoa duvida também da minha capacidade, fica lá a dizer: ah, essa cena é difícil; não vai nessa cena; isso aqui é difícil; “no sei o que”, pra que. Tipo, eu estou com a minha tia, eu não gosto muito de falar sobre isso porque problema familiar é problema familiar. Então coisas que acontecem em casa, ficam em casa. Coisas da escola, na escola. Mas só que ela me... não sei se ela quer me ver com a cabeça baixa, mas não vou fazer isso. NÃO; NÃO VAI FAZER; AH, ISSO NÃO (reproduz a fala da tia em tom de imposição). Sabe que ela nunca estudou. Eu compreendo ela, tipo tá bom, ela quer que eu seja isso, mas não vou ser isso. Pra que estudar? Vai ser babá? Eu disse assim: olha tia, babá também é profissão, mas eu não quero ser babá, eu quero ser pediatra, isso é meu sonho desde criança. Eu quero ser pediatra, pediatra. Antes eu pensava ser advogada, mas eu disse assim: NÃO, não quero isso pra mim. Eu não quero isso porque eu quero ser mesmo pediatra. Isso mesmo que me abala, quando uma pessoa assim duvida da minha capacidade: ah, não vais conseguir isso, ou alguma coisa assim. Isso me abala muito. Às vezes me dá vontade até de desistir, mas a dizer: não vou desistir; se cair uma vez, vou levantar duas vezes; não vou desistir. É só isso (Helena Lopes).

Algumas jovens afirmam que há a necessidade de cursar novamente o nível secundário para que possam continuar os estudos no nível superior:

Depois tenho que tirar mais alguns cursos, principalmente Línguas e Humanidades, que aí pra poder me alistar, estudar (risos), estudar (Chimamanda Adichie).

O projeto de vida existe explicitado nos sonhos das jovens, apesar de demonstrarem se contrariar ao analisar suas condições materiais de sobrevivência e as possibilidades educativas que lhes foram dadas até aqui:

- Quando acabar a escola quero ir pra universidade, mas também ao mesmo tempo não quero ir.
- Entrevistadora: Por quê?
- Acho muito complicado. Eu quero ser uma coisa que eu sei que não [vou] conseguir ser. Só depende de mim também. Tipo para um curso de Línguas e Humanidades, tenho que aprender a falar muitas línguas para ser o que eu quero, mas não sei.
- Entrevistadora: O que é que você quer ser?
- Hospedeira de bordo. E ser muito complicado para mim não sei. E dizem também que depende, que agora

ou antes, “no sei o que” que escolhiam as pessoas, que era o caso da beleza e da altura. Eu não entendo isso. Tipo não sei daqui a alguns anos como é que vou tá, por isso não sei se vou conseguir estudar e ter esse futuro pra mim. Não sei.

- Entrevistadora: mas como é que você se vê no futuro?

- Na restauração (risos), na restauração. Tô bem assim, não me falta nada. Tô com trabalho fixo e estou bem. Acho que aí vou continuar a ir, se depender de mim. (Georgina Ribas).

É notório no diálogo acima que entre o sonho e a realidade da formação acadêmica e possibilidades profissionais, a jovem se vê sem um projeto muito definido nem com condições materiais de planejá-lo. Retomar outra via de curso no secundário para conseguir se preparar para os exames ou focar no emprego que está “garantido”. Frente à estrutura de reprodução de desigualdades, as jovens afrodescendentes continuam a forçar uma contra-hegemonia, na medida em que seus acessos nas escolas e experiências nos cursos profissionalizantes são resistência:

Eu não gosto de pôr barreiras. Eu acho que se eu quiser, eu vou conseguir. Porque eu acho que se nós quisermos muito uma coisa e nos esforçamos pra isso, acho que somos capazes. Mas... eu pronto... eu acho que, mas isso sim... Se eu quiser, se eu sentir que mesmo aquilo que eu quero, eu vou fazer tudo pra eu conseguir, porque vai ser uma coisa que eu quero realizar e fazer isso do meu futuro. Então, eu acho que eu não vou deixar que imponha barreiras. Se eu tiver, se eu não conseguir hoje, vou conseguir amanhã. Mas eu não gosto de desistir das coisas que eu quero, portanto se eu quiser mesmo uma coisa, acho que não vou deixar que imponham barreiras (Mynda Guevara).

5.2.2 Conflitos étnico-raciais em território de intervenção prioritária

Os resultados expostos até aqui nos levam a ratificar as teorias de reprodução das desigualdades sociais através da política de educação, especialmente nesta investigação, que se propõe a analisar as experiências de jovens afrodescendentes no ensino profissional em uma escola que participa do programa TEIP. Os desafios nos processos de ensino e aprendizagem não ficam imunes aos conflitos étnico-raciais decorrentes da diversidade do perfil populacional da escola e as estratégias de combate ao abandono escolar, absenteísmo, indisciplinas, dentre outras questões enfrentadas.

Em um de seus textos, Canário (2004, p.61) questiona se “os alunos e a sua experiência constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem ou, pelo contrário, são encarados como o obstáculo principal à acção educativa?”. Eis uma pergunta muito propícia quando investigamos a realidade de escolas TEIP, visto que o perfil social de classes populares e os marcadores sociais de raça/etnia já são previstos pelas próprias implantações territoriais destas escolas. Assim, suas experiências, diversas e diferentes da cultura nacional portuguesa, poderiam ser fatores estratégicos de fortalecimento de uma aprendizagem contextualizada nestes territórios de intervenção prioritários, mas, concordando com as análises de Canário, ficam mais difíceis quanto maior for a distância social e cultural entre a instituição escolar e os seus públicos:

Nas zonas ditas “difíceis” (como é o caso dos Teip) a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como o principal obstáculo ao

desenvolvimento de uma acção educativa. Não há acção educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes (2004, p. 61).

No caso da escola pesquisada, sua presença em uma área periférica do distrito de Lisboa, na cidade de Amadora, já perfaz um “estigma” do público que será atendido, conforme analisamos nos tópicos anteriores. Ao serem questionadas sobre as relações no interior da escola, as jovens expuseram desconfiança em tratar do tema com a pesquisadora, especialmente sobre as situações ocorridas na escola, como podemos notar neste diálogo:

Beatriz Dias: É que ninguém liga aqui coisa nenhuma. A senhora chegou, tá aqui há muito tempo?

Entrevistadora: Não, tem pouco tempo.

Beatriz Dias: Vai ficar aqui ou não?

Entrevistadora: Não vou ficar porque eu tenho meu trabalho lá no Brasil

Beatriz Dias: Ah, ok. Eu não sei se agora aqui tem diretor, mas não sei. Mas antes tinha um que não resolvia nada na escola. Não sei nem se era pra falar isso. Às vezes tinha luta aqui quase toda hora.

Entrevistadora: Quem era que lutava?

Beatriz Dias: Branco, preto, preto. Preto, branco, branco.

Entrevistadora: Muitas brigas.

Beatriz Dias: Mas as brigas eram entre meninos... quando cheguei aqui.

Entrevistadora: Mas essas brigas tinham a ver com essas questões discriminatórias?

Beatriz Dias: Isso eu não sei. Eu só via a luta.

Não obstante esta justificável desconfiança e receio em apresentar situações opressivas na escola, a partir dos fatos narrados pelas jovens entrevistadas, percebemos que há nas suas percepções tanto graves denúncias que envolvem a escola antes de ingressarem na mesma, quanto situações de suas próprias vivências com colegas e professores que vão interferir diretamente na aprendizagem. No bojo das situações escandalizadas pela mídia anteriormente, uma jovem relatou:

A escola já melhorou desde que eu cheguei. Já tava a melhorar bastante, por isso até agora não houve, assim, essas circunstâncias. Pelo menos que eu saiba não. Assim, em relação... Ah, também mudamos de diretor. Aliás, soube pelas notícias que o diretor, o antigo diretor foi retirado do caso. Disseram que davam castigos assim com banho de água gelada e limpar casa de banho (...). Vi no jornal. Então foi banido. (Joacine Katar).

A aluna se refere a situações envolvendo um ex-diretor, amplamente noticiada pela mídia e que expôs não só o tratamento violento imposto aos alunos, mas que também destaca a escola como população majoritária de alunos de famílias de origem africanas. Neste sentido, compreendemos que se trata de uma associação implícita oriunda de conflitos étnico-raciais, que, de acordo com os relatos desta pesquisa, são constantes. Há, por exemplo, os que envolvem a linguagem, as diferenças comportamentais e culturais:

Às vezes por causa do sotaque ou da pronúncia no Português (...). A minha colega pediu ajuda e disse qualquer coisa de que a professora não ajudava e que então ela tinha pedido ajuda às colegas. E ela disse com, assim, o sotaque dela, e a professora virou e disse: não tem que ter igual às suas colegas. E disse da maneira que ela disse, mas disse numa maneira. Pronto, ficou mal e foi naquele sentido de se calhar. Pronto,

não sei se... Pronto, mas teve um... uma... aí, como é que se diz, uma intenção de rebaixar. Pronto, algum, não sei, mas o objetivo não foi bom. E pronto, a partir daí a minha colega não falou mais na sala. Foi isso que aconteceu, basicamente. E já teve outras vezes. Às vezes, certas atitudes que são normais pra nós, já levam pra o mal sentido. Por exemplo, falaram... às vezes é normal falar um bocado mais alto, assim já levam pra o tom agressivo e pra ser mal-educado. E pra... não digo com todas as pessoas, né? Mas cada pessoa tem uma maneira de ser diferente. Às vezes há pessoas mais, mais explosivas ou mais... Pronto que agem mais fácil as coisas. E já teve as que ficam a coisa como se fosse partir logo pra outras coisas. Pronto, é a maneira da pessoa ser. É só falar mais agressivo assim e já pronto, já parece cá tipo receio de reação de alguma coisa. Porque eu acho que as pessoas generalizam muito, é tudo igual, tipo, e no lado negativo, que lá. Porque há certos casos que fazem uma coisa, toda gente tem, todos os negros têm que fazer assim, toda gente tem que ser mal e acho que, que essa imagem há um bocado mal nesse sentido. E acho que, pronto, às vezes... às vezes eu acho que diretamente assim, mesmo que alguém tenha apontado o dedo, dizer alguma coisa acho que a mim nunca disseram. Já tive com pessoas que isso acontece, só por... E às vezes... por exemplo, eu tenho amigos negros e tenho amigos brancos, né? E já me aconteceu, por exemplo, em dias diferentes, pessoas diferentes, mas, por exemplo, um dizer uma coisa e o branco, e ou outro dizer outra coisa e a reação é completamente diferente, só pelo fato de a pessoa não ser igual, entre aspas. Não verem como... pronto... não (Mynda Guevara).

O depoimento acima suscita diversas questões nas relações em sala de aula e o impacto na aprendizagem. Fica evidente que, o comportamento expressivo na forma de falar, dado como natural por uma aluna, pode ser considerado uma indisciplina, nos moldes culturais em que a escola se pauta. Mais do que isso, esta atitude pode ser decisiva quando tem como consequência que uma aluna se cale nas aulas desde então, conforme relatado. Outro destaque da narrativa acima é a tentativa de homogeneizar as pessoas negras, na medida em que se atribui que todos têm o mesmo comportamento, desvelando uma proposta de essencializar o que é diverso, ainda que tomássemos um único país nos continentes africano ou latino-americano, isto já seria impossível, face às suas multiculturalidades inerentes.

Ao analisar pesquisas desenvolvidas em escolas TEIP, percebendo a relação escola e parceiros dos territórios em que estão localizadas, Abrantes e Teixeira concluíram que em geral as escolas têm projetos centrados em si, “e que olham para a comunidade de forma distante e estereotipada, a partir de um diagnóstico que poucas vezes vai além do superficial e que enfatiza os constrangimentos, mas raramente as oportunidades inscritas no tecido local” (2014, p. 33). As escolas de territórios de intervenção prioritária são políticas de discriminação positiva que, conforme ratificam diversas pesquisas (Abrantes & Teixeira, 2014; Mouraz, 2017; Teixeira; Leite & Fernandes, 2010), apesar de preverem maior autonomia às escolas para realizarem ações educativas contextualizadas com o território que se inserem, possuem inúmeros desafios de fazê-lo, decorrentes especialmente da prioridade que tem sido dada ao controle dos comportamentos dos alunos.

Coadunamos com os autores que a autonomia das escolas TEIP em se contextualizar e integrar com os tecidos locais não foi efetivada, “estas modalidades emergentes de governança têm-se reduzido

a meios instrumentais para diminuir os indicadores de violência e abandono escolar, contribuindo para o êxito da imposição da ordem escolar e da reprodução sociocultural” (Abrantes & Teixeira, 2014, p. 30). A integração, a nosso ver, perpassa pelo reconhecimento de que há um conflito étnico-racial latente e que os profissionais da escola podem estar ratificando opressões e desigualdades e reproduzindo-as, conforme se expressam nestes relatos:

- Tem instrutoras, tipo, aqui, novas. Por exemplo, ela é nova na escola e ela diz assim: ah, aqui nessa é escola é muito barulho; ah, porque não gosto de brigas; ah, porque isso e aquilo. Só porque, tipo, só tinha alunas negras, ela dizia que não sentia à vontade na escola. Dizia-a nos isso na sala (Selma Uamusse).

- Ela dizia que aqui só tinha selvagem (Raquel Lima).

Entrevistadora: Vocês já ouviram isso em sala? Que aqui só tinha selvagem?

- Já. Muito. Selvagem, animais... (Raquel Lima).

- Índios. Não sei o que tem contra índios. Coitado dos índios, né? (Telma Tvon).

A denominação dos alunos da escola como “selvagens”, “animais” e “índios”, exposta acima, denota explicitamente uma ideologia de superioridade que racializa o outro, visto como não civilizado. Remota ao passado colonial e ao colonialismo como um sistema ainda presente no imaginário de uma nação que ostenta esta “missão civilizatória”, permitindo tais categorizações explícitas de estereótipos e preconceitos. Nas análises de Rodrigues (2011, p. 174), “o pragmatismo do senso comum não é suficiente para percebermos o facto de que existem categorias e representações sociais que produzem rótulos e estereótipos”, além de entender que a representação não é simples reprodução, pois é uma construção que implica autonomia e fundação individual e coletiva.

Dentre outros preconceitos, materializados em discriminações étnico-raciais, aparece a religiosidade, também abordada como fator de abandono escolar:

Vou pegar aqui uma situação que aconteceu em dois mil e dezesseis. Sim, já houve aluna que desistiu de estudar aqui por causa disso. Ela tinha chegado de - como é que se diz – o sítio onde é que é (pausa). Ela era mulçumana, então a crença dela... Então, e diz que tem que andar de um certo modo, com uma certa roupa, então as pessoas não... Ficavam sempre: ah, “no sei o que”, olha como ela tá vestida hoje. Uma vez também ela já tinha dito que ficaram a chamar de freira, “no sei o que”. Acho que ficou perturbada, as notas desceram e ela saiu da escola. E agora pelo que eu tô a saber, porque falamos assim na rede social, ela tá bem (Joacine Katar).

Para as jovens entrevistadas, é notório que na relação com os profissionais da escola, de forma geral, não há empatia, conforme afirmam sobre não gostarem uns dos outros e imporem regras unilaterais:

Eu falo, às vezes, muito e os instrutores não gostam. A gente fala e eles não gostam, e respondem como não devia ou como devia. Assim, eles não gostam. E também não gosto muito deles e eles não gostam de mim... isso... (...) por exemplo, chegamos tarde na aula e somos punidos por causa disso, mas, tipo quando são os instrutores, não são. E acho isso errado, porque se nós não podemos, eles também não podem. Porque nós fazemos o que eles fazem também. Se eles fazem telefonema na aula e não nos pede com licença, nós também fazemos, como é óbvio. O professor pode fazer e nós não podemos fazer por quê? Senta em cima da mesa. Nós não podemos, eles também não podem. É uma regra da escola. Não podem uns, não podem

outros. É isso. (Georgina Ribas).

Não só entre os alunos e profissionais da escola, os conflitos étnico-raciais ocorrem também entre os alunos. Para as jovens entrevistadas, podem se tratar de “brincadeiras” entre colegas, conforme mencionam:

Nós na minha turma, nós brincamos assim. Mas, tipo, nós brincamos entre nós, porque nós, a maior parte da minha turma, é tudo [de] pretos. Portanto, nós brincamos entre nós, brincamos uns aos outros, mas não acho nada demais. Não são nada demais, tipo bocas, mas que nunca levam a lugar nenhum, porque nós somos todos amigos. Nós convivemos sempre, portanto é normal (...). Às vezes chamam uma preta e “no sei o que”, mas, tipo como nós somos todos pretos, ninguém leva a peito, porque, pronto, é uma coisa que passa (Anabela Rodrigues).

Ah, nós brincamos, né? Chamamos as brancas de pretas, as brancas nos chamam de brancas, essa já é nossa brincadeira já há muito tempo. É normal pra nós, já estamos habituadas, pra outras pessoas eu não sei (Isabel de Matos).

A reprodução de termos ainda carregados de estereótipos racistas, como o “preto”, apesar de ser visto como uma brincadeira entre colegas, pode estar naturalizando opressões e fazendo-as sentir de forma menos agressiva. Para além desta conotação, as jovens narraram diversas situações de violência física entre os alunos na escola:

Na escola o que não é bom, praticamente, é algumas confusões que acontecem aqui, principalmente às vezes quando vem uns cantores fazer uma palestra ou um miniconcerto aqui na escola. Sai sempre brigas. As pessoas não entram em consenso. Vêm-se pessoas de quinze e quatorze anos a fumar “no sei o que”. Não gosto disso. É até porque a escola não tem lá uma boa forma, porque eu antes de vim pra aqui, por exemplo, uma colega disse: ah, se vieses pra aqui vão te matar, vai estar morta, “no sei o que”. Eu quando eu vim pra aqui tava completamente cheia de medo, evitava os becos, quando tava, por exemplo, um caminho as pessoas assim, eu preferia dar a volta só pra não passar no meio. Mas depois eu descobri que o que disseram não faz sentido, é só fala mesmo (...) porque parece que no passado, hã... havia muitos conflitos. Já houve brigas, mas já teve policiais aqui também. Mas agora já está mais controlado, pelo menos quando eu cheguei aqui já não era assim como estavam a dizer (Jocaine Katar).

No caderno de campo da investigadora constam registros de observações destas situações de violência, que pareciam começar sem muito motivo aparente e findarem como se fossem “brincadeiras”. A forma de se tratarem nos espaços de convivência da escola de fato denota relações tensas e conflitantes. Questionamo-nos o que este comportamento diz sobre respeito às diferenças, conhecimento e aceitação das suas diversas histórias? Como poderiam ser incentivados a refletir como estão lidando com as relações e suas próprias expectativas sobre elas? As jovens afrodescendentes relatam se sentirem preteridas entre os colegas, nomeadamente citando como o fenótipo de cor/raça são determinantes:

No tratamento com os alunos, só porque os outros são brancos, outros são pretos “no sei o que”, professores ficam... várias coisas... por causa da cor, cabelo, essas cenas assim: ah, cabelo tipo, cabelo tipo esfregão, alguma coisa assim. Como, tipo, já me disseram. Que a minha amiga, ela me disse, quando chegou aqui na escola não conhecia ninguém, essas cenas assim, várias meninas que são brancas deixaram ela de lado, essas cenas assim, só porque ela é preta, “no sei o que” (Helena Lopes).

Houve ainda um relato de uma situação de provável discriminação com relação a um estudante com alguma deficiência, alertando a mais intersecções de marcadores sociais da diferença:

Por exemplo, nessa escola há alguns miúdos, não é que seja menos que nós, mas há alguns problemas e, às vezes, há preconceito por causa disso. Se tiveres, se um tiver a rir e outro tiver a chorar já é motivo para tarem a abusar. Como, por exemplo, tem um colega na nossa turma que ele entende as coisas, mas entende lentamente, temos que estar a constantemente repetir e constantemente a falar com ele lento para que ele perceba, porque temos sempre que ser claros para que ele não nos entenda mal. E, às vezes, por exemplo, se ele disser alguma coisa, as pessoas começam a rir, pode até não ser por mal, mas... (Chimamanda Adichie).

Com o objetivo de entender melhor as especificidades da escola em estudo, perguntamos às jovens como percebem as diferenças entre elas e os demais jovens que estudam em outras zonas, como no centro de Lisboa, em Cascais etc. A grande maioria, dez jovens nas entrevistas individuais, afirmou que não percebe diferenças, naturalizando: “Eu não, me sinto igual, igualzinho” (Beatriz Dias). Não podemos afirmar que as jovens entenderam a proposta da comparação entre zonas e se possuem parâmetros para fazer estas comparações. No grupo focal, dialogaram, refletiram que não deve haver diferenças, mas chegaram a um destaque racial seguido de um educacional:

Epa, em Cascais deve haver mais brancos do que outra coisa né? Mas, “pá”, pensa, porque a localização, também tem a localização, mas agora em termos como a escola funciona não posso dar a minha opinião porque eu não sei (Paula Chiziane).

Ademais, outras jovens afirmam diferenças no que tange a conflitos étnico-raciais:

Há algumas, por exemplo, eu, nas outras escolas não sei ao certo, mas eu creio também que nem todos ali são santinhos como tão a dizer aqui. Eu até, por exemplo, é que aqui tem mais... é... por ser muitos, muitas “raças” juntas, então eles ficam a confundir as coisas. Mas de um certo modo, o fato de ter tantas “raças” assim no mesmo sítio não é muito... É bom, assim conhecemos cultura, gastronomia, assim, das outras pessoas. Mas pra eles é confusão, mas nem sempre é. Já tivemos, mas aqui ajudam sempre qualquer um mesmo não conhecendo, podem ajudar só que tem alguns que tem deslizes assim. Sim, eu acho que a única coisa que devem dizer é que a outra escola pode ser mais organizada, mas essa aqui também é. Se calhar pelo fato de ter mais alunos, mais “raças” misturadas ou deve ser até porque tem mais segurança, também é boa. Tem porteiro, pra entrar tem que pegar sempre o cartão pra poder identificar. Às vezes há policiais aqui, sim (Joacine Katar).

Em uma das entrevistas concedidas, Cristina Roldão (2019⁹¹) explica que, desde as questões de linguagem a processos tão hostis como os preterimentos, as agressões verbais e físicas, todas são desfavoráveis ao ambiente propício das escolas, pois uma condição primordial para a aprendizagem é que as pessoas se consigam identificar com aquilo que estão a aprender. “Se tu não te identificas e se

⁹¹ Fonte: <https://ualmedia.pt/cristina-roldao-a-escola-esta-feita-para-uma-crianca-de-classe-media-branca-e-urbana/?fbclid=IwAR0kQEe0u9v56NmqzMAzamGKwLNAEitCWoiQuaJ6EHvjrGh1Yx-nSpUMKFU>. Acesso em: 29/05/2019.

nem tens o mínimo de sentimento de empatia é difícil. Ninguém aprende a frio, é preciso que se emocione (...). A escola, antes de tudo, tem que ter significado e tem de ser significativa para a minha construção”.

As formas de avaliação da aprendizagem ou absentéismo são outra questão que aparece nas narrativas de experiências das jovens afrodescendentes entrevistadas. Elas relatam que as ausências nas aulas ocasionam mais atividades escolares e sobrecargas às suas rotinas de estudo e trabalho:

É complicado. É complicado. Nos primeiros dois anos foi fácil até, porque [tinha] uma ou duas pessoas que nos ajudavam bastante. Mas agora, nos últimos anos, já estamos assim, pouco perdidos e, assim, com mais dificuldades, propriamente no primeiro e no segundo ano (...). Por exemplo, nós no primeiro ano, no primeiro, segundo ano, tínhamos o livro ponto, onde marcávamos faltas e presenças e tal. E agora não. Temos o sistema no computador, então isso tem que adotar os dois anos que a gente tem falta. É que modificou, então as faltas que a gente tinha, por exemplo, no primeiro ano estão a aparecer agora. Isto tá a complicar, porque se a gente, por exemplo, não consegue justificar as faltas de dezembro deste ano, também não vai conseguir justificar as faltas de dois mil e dezessete. E agora no sistema aparece falta de dois mil e dezesseis e a gente não tem como justificar essas faltas, e sem os módulos feitos por causa das faltas, nós não concluímos o curso. Então foram três anos, que vão ser três anos perdidos, porque não vamos concluir praticamente o curso (Chimamanda Adichie).

A relação destas jovens com o trabalho é sempre mencionada nas entrevistas, face às condições materiais de suas famílias. Sobre conciliar estudo e trabalho e as consequências de sobreposição de atividades escolares decorrentes das ausências, esta jovem afirma:

É muito difícil. Às vezes chega em casa meia noite, uma da manhã, e não dá para acordar cedo pra vir pra escola. Tá complicado (risos). Os instrutores vão me dar trabalho, tem que justificar, né? Os instrutores vão dar trabalhos depois pra eu recompensar. Alguns já tô a recompensar. Faltam cinco pra acabar, cinco trabalhos (risos). Muitas vezes já pensei em desistir do curso por causa das faltas e tá, assim, sendo muito complicado, trabalho, escola. Mas tem pessoas que insistiram pra eu ficar, continuar. Já que tô quase acabando não vale a pena tá a desistir agora. Já que começou, tem que acabar (Djamília Pereira).

O último ano dos cursos profissionais associa o componente de estágio curricular, visto por elas como uma alternativa e estratégia de conseguir empregos posteriormente. A este respeito, apontam diversas situações discriminatórias ao tentar acessar algumas instituições, conforme abordaremos mais adiante. Ainda no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, é notório que conseguem identificar e denunciar equívocos, como esta situação das aulas práticas:

- Às vezes, quando o professor está com boas energias para trabalhar, mas tipo, como é que vou explicar, (pausa) por exemplo, hoje o professor chega aqui, tem as aulas pra dar, só que ele prefere fazer outra coisa. Entendes como é que é? Tem uma professora, não vou dizer nome que não vale a pena, ela dá aulas, fazem sempre encomendas, deixa a aula de lado pra fazer encomendas de outras pessoas. Nós ficamos aí esquecidos pelo mundo.

Entrevistadora: Entendi. E isso lhe desmotiva?

- Claro! Éramos o que? Éramos quase trinta. Onde é que esse trinta tá? Já somos uns dezoito (Beatriz Dias).
Diante do exposto, dois pontos de análise são para nós mais relevantes a respeito dos processos

de aprendizagem face aos conflitos étnico-raciais nas escolas. Um deles é a contradição das escolas TEIP em serem pensadas a partir de um compromisso de discriminação positiva, demonstrando, portanto, reconhecer o público a que se destina e a sua inserção em “territórios de intervenção prioritária”, mas concretizarem uma intervenção que continua a reproduzir processos discriminatórios no trato real e cotidiano com os conflitos étnico-raciais. As estratégias de encaminhamento deste público aos cursos profissionais e as sobrecargas de atividades escolares podem estar tendo resultados em alguns indicadores de abandono e indisciplina, mas ao custo de asfixia da questão racial latente na escola.

Embora esta pesquisa tenha priorizado analisar as narrativas das experiências das estudantes, em comparações paralelas a investigações que envolveram professores, técnicos e diretores de escola, podemos perceber que as análises confluem, como concluem Abrantes e Teixeira acerca das intervenções das escolas TEIP:

Embora esta intervenção de cariz “compensatório” ou “reparador” seja importante, contribuindo para a pacificação, a coesão social e as redes relacionais, no contexto de escolas e bairros marginalizados, não é suficiente, por si própria, sendo necessária uma mudança das políticas educativas e territoriais que fomente ações emancipatórias, através da revogação dos mecanismos de dominação e exclusão (2014, pp. 38-39).

O outro ponto diz respeito à necessária formação para educação das relações étnico-raciais que deveria ser investida não só aos professores, mas a todos os profissionais que atuam nas escolas, já que o TEIP abrange esta diversidade de profissionais, justamente face aos desafios das questões sociais destes territórios. Por mais que já haja projetos e iniciativas valorosas não descritas e qualificadas neste texto, os resultados desta investigação apontam para a necessidade de se desconstruir preconceitos, ser capaz de respeitar e interagir humana e politicamente com tais territórios. Na sua obra “Ensinando a transgredir”, bell hooks ensina:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (2017, p. 51).

Para a autora referida, as resistências dos professores têm relação direta com a perspectiva em curso globalmente de, em vez de desenvolvermos uma perspectiva mundial, estarmos reforçando e revalorizando à volta ao nacionalismo estreito, ao isolacionismo e à xenofobia (ibid., p. 43). Outra questão discutida por bell hooks é a resistência à revolução de valores, fruto de uma cultura de dominação que promove vícios da mentira e da negação (2017, p. 44). Isto explica, por exemplo, as reproduções de violências simbólicas no cotidiano da sala de aula e da escola como um todo e a falta de preparo dos profissionais da educação em lidar com a diversidade cultural. Seguimos ao próximo tópico retomando outros aspectos destas reproduções para melhor aprofundarmos as contribuições para o ensino num mundo multicultural.

5.3 Representação e diversidade étnico-racial na escola

Conforme analisa bell hooks (2019), a manutenção da sociedade capitalista, patriarcal e de supremacia branca possui uma conexão direta com a naturalização de representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação das pessoas negras. No âmbito da educação, a reprodução das desigualdades sociorraciais ocorre também por meio da representação inferiorizada e estereotipada de pessoas negras e da invisibilidade e negação da história dos povos africanos. Citando o cineasta senegalês Ousmane Sembene, bell hooks nos chama a atenção ao papel do colonialismo neste processo, pois, nas palavras dele, não há modelos para o povo africano ou os africanos na diáspora, o colonialismo significa que nós sempre devemos repensar tudo (2019, p. 33).

A representação dos povos africanos nos manuais escolares e conteúdos abordados pela escola é uma das questões mais relevantes do processo educativo que pode reproduzir processos discriminatórios. Está completamente associada à visão de mundo e ideologias reforçadas pelas atitudes tanto dos professores, quanto de qualquer profissional da escola que venha a desvalorizar a diversidade étnico-racial da humanidade.

Consoante temos sustentado conceptualmente, a educação contribui nos processos de dominação através da representação, não estando alheia à reprodução ideológica do racismo. Mendes e Valentim (2012, p. 223) recordam que “as funções ideológicas da escola foram primordiais para o próprio nascimento dos sistemas de ensino contemporâneos, tendo-se constituído, desde o início, como uma valiosa ferramenta para a construção dos Estados-nações e das identidades nacionais”. Neste ínterim, os “manuais escolares assumem aí grande relevância, não apenas como veículo de transmissão de conhecimentos escolares, mas também pela sua influência na construção e disseminação de representações sociais” (ibid.).

A representação dos negros no material didático e manuais escolares foi abordada junto às jovens entrevistadas com o objetivo de perceber se a escola contribui para a reflexão da história da escravidão, colonização, resistências e questões contemporâneas da população negra na diáspora. A maioria das jovens afirmou que o assunto não é abordado: “É raro tocar nesse assunto. É sempre o mesmo, não muda. Acho que isso nunca vai mudar” (Chimamanda Adichie). A demonstração de indignação e pessimismo na fala da jovem denuncia que reconhece a importância de que a escola tratasse do tema, inclusive face à dificuldade de compreender questões sociais tão complexas, como ela continua: “Para mim somos todos iguais, mas haverá sempre uma diferença. Não tenho explicação, não sei explicar” (Chimamanda Adichie).

Em diálogo durante o grupo focal, as jovens afirmam que nunca ocorreu o debate das relações étnico-raciais na escola, sendo este momento de entrevista grupal a primeira vez que participam desta discussão na escola:

- Nunca falamos sobre isso (Paula Nascimento).
- Não fala (várias, em coro).
- Só agora começamos a falar sobre isso (Paula Nascimento).

- Hoje (várias, em coro).
- Entrevistadora: Hoje, aqui nessa atividade?
- É (várias, em coro).

Em que pesem estes relatos gerais, algumas jovens afirmam que há iniciativas específicas, algumas no auditório, unindo várias turmas:

Os professores, às vezes os alunos fazem também uma, como é que eu posso dizer, uma convocatória para juntam-se todos pra falar sobre isso. Às vezes vêm pessoas de outra escola pra falar também sobre isso. (...) fica lá a falar sobre preconceito que, né, muito... é... como posso dizer... Né correto ficar a julgar as pessoas pela cor ou por ser diferente. Isso mais aquilo. Muitas coisas (Lúcia Furtado).

Às vezes temos uma sessão no auditório também. Quando não é os professores, vem umas pessoas de fora. E já houve um que veio acho que é da Índia, uma ex-aluna (...), a dar uma palestra também. Acho que é em Guiné que mutilaram praticamente as mulheres. Foi muito emocionante, porque da maneira que ela tava a falar parecia que ela tava a reviver o que tinha acontecido (Joacine Katar).

Ou abordado por professores em sala de aula:

Às vezes na aula de (psicologia), a instrutora gosta de falar do racismo. Depois começamos a fazer debate, uns é contra outros a favor. Mas é só mesmo debate. Todos não gostam do racismo, mas é só debate. Depois uns criticam, outros tem que defender. Ah, dizer: ah que nós não podemos ter racismo com os outros porque somos todos iguais, não existe a cor (Isabel de Matos).

Mas entre nós, colegas, se calhar já houve algumas disciplinas em que falamos sobre isso. Mas é mais entre nós colegas que às vezes vemos alguma coisa, ou presenciamos alguma situação que nós comentamos e dizemos, e dizemos a nossa opinião. Estamos a dizer a nossa opinião de determinados assuntos. Pela escola acho que nunca tivemos assim uma... não há disciplinas em que nós... Por exemplo, a área de integração há, quando falamos dos valores das pessoas e só se estivermos falamos sobre isso, sobre a igualdade das pessoas. Mas tirando isso, não há assim grandes debates, assim, organizados pela escola sobre isso (Mynda Guevara).

Sobre o conteúdo do que é abordado, as jovens afirmam que não se lembram mais dos manuais escolares, pois estudaram isso quando tinham aula de História no nível básico e nem mesmo utilizam manuais nos cursos profissionais:

Não sei, porque já nós nos cursos já não usamos manual. É mais tipo escrever, e assim, das aulas mais produtivas. Mas já essa agora, já é semanal, portanto, já não. Aí já não me lembro, já foi tanto tempo (risos) (Anabela Rodrigues).

Isso foi lá, é na História praticamente, porque de décimo pra aqui, já não tem mais História. Mas falávamos das outras culturas como é que eram. Era de escravos também (Joacine Katar).

Ah, fala muitas coisas, mas só que eu... não vem a minha cabeça mais pra... (Lúcia Furtado).

Não lembro de nada (risos). Já não tem História há muito tempo, mas era mais na disciplina de História que essas coisas eram tratadas. História e Geografia também. Já não tenho isso há MUITO tempo mesmo (Áurea Mouzinho).

Isso foi no sexto ano, que me eu lembro... a escravidão... (risos) não lembro... (Djamilia Pereira).

Estes resultados nos apontam três questões a serem analisadas. Uma delas é o fato das jovens afirmarem a parca discussão da diversidade étnico-racial ou até o fato da escola ser majoritariamente

composta por afrodescendentes, africanas/os e portugueses de classes populares negros ou não negros. A segunda questão é que as abordagens que ocorrem pontualmente são iniciativas de determinados professores ou educadores, mas não uma proposta educativa institucional da escola. A terceira questão é o fato de, por estarem na via profissional do ensino secundário, não cursarem mais as disciplinas que resgatam as discussões históricas, como a própria disciplina de História. Este conjunto de fatores tem demonstrado a tendência de invisibilidade do debate sobre a diversidade e as relações étnico-raciais no âmbito de uma escola TEIP, como a pesquisada.

Quando avançamos a tentar entender sobre o conteúdo do que é minimamente abordado, as jovens relatam a valorização dos “descobrimientos” portugueses e a representação dos africanos, negros e pretos, apenas associados a escravos, esvaziada das discussões de fatos históricos como os genocídios e as resistências do povo africano:

Sobre os descobrimientos, os negros foram sempre os escravos. É o que eu ouvia sempre, é escravos. Os negros eram comprados, era isso que eu ouvia. Nunca ouvi falar de um negro descobriu ou um negro que fez. Eu acredito que haja. Eu, por acaso, não gosto muito de História, não sou uma pessoa que estuda muito História, mas dos negros o que sempre se ouve é que iam buscá-los pra serem escravos, ou pra...sim...basicamente, pra servir outras pessoas (Mynda Guevara).

Só. Só que os portugueses que descobriram Cabo Verde e só. Tipo, ouvi sobre discriminação aqui nessa escola...não... (Conceição Queiroz).

Era dito como apareceu os africanos, porque que eram escravos. Como eram tratados e o que aconteceu depois. Nós agora, nós não somos mais escravos e os portugueses também eram escravos em outros países. Isso e os índios que apareceram no Brasil, foram os primeiros a aparecer no Brasil, e falamos sobre isso (...). Não sei explicar mais. Acho que é bem claro pra nós, né? Nós entendemos mesmo o que querem dizer. Não é de uma forma – como vou dizer – tipo racista, tipo dizer assim: os pretos são...foram escravos, até hoje vão ser. Isso nunca aconteceu, nunca disseram isso, nem tentaram nem explicar nada disso. Disseram que já foram. Sim, já foram, nós sabemos todos disso, mas agora não, agora não há mais. Em alguns países ainda tem essas coisas... são...são...os negros ainda são escravos, isso eu vejo nas televisões, nos jornais, nas internets (Georgina Ribas).

Em diálogo no grupo focal, complementam:

- Os negros sempre eram os escravos. O que era importante era história de Portugal é o que eles querem (Raquel Lima).

- Só tinha teoria (Sónia Vaz).

- Só descobriram. Foram lá descobrir (Telma Tvon).

- Descobriram nada (Sónia Vaz).

- Só via riqueza. Os portugueses iam lá, que levavam os escravos lá para Portugal, vendiam. E onde é que eles viviam, os escravos, e as condições que viviam (Raquel Lima).

- Entrevistadora: Que condições?

- Moravam em senzalas e como traziam na parte de baixo dos barcos, no porão, tudo isso tem imagens (Yara Monteiro).

A pesquisa de Mendes e Valentim (2012), que mapeia os manuais escolares portugueses, já

analisou que a representação e o discurso exposto são de valorização das investidas militares portuguesas no continente africano, mas sem mencionar sobre a resistência da população dos territórios africanos colonizados, como reagiram à permanência dos colonos portugueses ou de que forma “interagiram”. A ausência de referências ao que existia antes da ocupação e presença portuguesa é uma problemática central também, pois quase não existem referências a formas de organização social e política dos povos colonizados, parecendo que as estruturas sociais pertencem em exclusivo aos europeus (2012, p. 227). Os autores mencionam que outros estudos que incidiram em manuais escolares chegam às mesmas conclusões, apontando outros resultados comuns nos manuais das disciplinas de História e Português:

Verifica-se também que o vocabulário usado para descrever os portugueses é mais vasto que aquele que é usado para descrever os africanos colonizados. Eventualmente, estes resultados podem apontar para um efeito de homogeneização do exogrupo, ou seja, um processo do tipo “nós somos todos diferentes, mas eles são todos iguais” (Valentim, 2008). Os actos dos portugueses estão também muitas vezes associados a um nome, a um agente, como se pode constatar pela frequência na categoria *personalidades* e pelo número de personalidades a que é feita referência. Este dado mostra-nos que existe uma personalização dos feitos dos portugueses. Estes têm rosto, enquanto os africanos colonizados (quase) não têm. Existe aqui uma individualização nas descrições dos colonizadores portugueses, em contraste com uma categorização grupal dos povos africanos colonizados (2012, pp. 227-228).

Algumas jovens mencionaram sobre o conteúdo que recordam, especialmente por explicitar a ideia de inferioridade dos negros:

Sobre a África, aqui em Portugal, eu já escutei várias cenas sobre a África, tipo a nossa professora, ficamos lá eu e a minha amiga a discutir com a nossa professora, ela disse assim: sabe que a África...lá só tem doença “no sei o que”...o que...o que... o que... várias pessoas da África trouxeram doença pra Europa. Professora, claro que não, né? Doença tem em toda parte do mundo. Sim, a África tem, é verdade, eu sou africana, mas África tem doenças, cenas assim, mas pra dizer assim que as pessoas da África trouxeram doenças da África pra Europa, isso eu acho que não é verdade. Eu só acho, não sei, mas a professora disse. Ficamos lá a discutir com a professora, ela ficou lá: é verdade, “no sei o que”... “no sei o que”... Tá professora, concordo, acabou o assunto. (...) A minha irmã, ela chegou em casa, ela me disse assim: ah, tu nem sabe o que aconteceu hoje. Eu disse: o que? A minha professora disse que ela não vai pra África mais nem amarrada. Eu disse: por quê? Ah, porque a amiga dela foi pra África, foi picada por um mosquito, ela morreu. Ela já não vai pra África nunca mais porque só tem sujeira, “no sei o que”, tem doenças, essas cenas assim. Eu disse: deixe passar, deixe, a África tem doenças, mas a Europa também acho que tem, em toda parte do mundo tem doença.

Entrevistadora: Com certeza.

Sempre nos é dito coisas muito erradas e querendo colocar a nossa terra como algo inferior (Helena Lopes).

Em diálogo no grupo focal, expõem:

- Só brancos, escravizados, negros nos matos, negros acorrentados, os negros tipo com roupas de trapos (Paula Chiziane).

- Entrevistadora: Em que disciplina vocês tinham essas informações?

- História (várias, em coro).

- Teve uma aula, aula não, um tema. Foi no... (a estudante solicitou apoio das colegas par lembrar quando foi) A história contada daquela... na aula de integração. Tivemos a história das religiões, só que do budismo, hinduísmo etc. Se centrou pra falar só, praticamente, do cristianismo e depois deu uma aula pra budismo, uma aula pra hinduísmo, e algumas assim, né? E nunca... E, tipo um episódio que eu me lembro, que ela respondeu o que é que nós achamos de bruxaria? Tipo, fazer mal às pessoas e, tipo, e ela falou, tipo, uma coisa que ela nem sabe, porque ela falou, tipo, acho que ela disse uma macumba, do tipo. E ela nem sabe o que significa, nem se importou em estudar algo do tipo para saber, simplesmente (Telma Tvon).

- Entrevistadora: E ela relacionou isso com os negros e com a África?

- Sim, sim, obviamente. As pessoas sempre falam isso, os negros são pessoas que fazem macumba. E nem sabe o que é macumba. Sempre a dizer. Qualquer coisa que acontece, foram os pretos, macumba. É sempre assim (Telma Tvon).

Nas análises de Beatriz Dias, estas reproduções persistem na educação e estão relacionadas à construção da identidade nacional portuguesa:

A identidade nacional e a narrativa hegemónica que glorifica os Descobrimientos é reiterada e reforçada através do discurso dos manuais. Este imaginário da excecionalidade do colonialismo português, da desumanização das pessoas escravizadas, tornando-as mercadorias, passa pelos manuais, que pensam na expansão como um ato de globalização e inovação. E coloca os portugueses como pioneiros deste processo, sem nunca discutir criticamente sobre essa necessidade de explorar os territórios, saquear as matérias primas e escravizar as pessoas destes territórios. Também era fundamental haver formação de professores numa moldura antirracista (Dias, 2019⁹²).

Entendemos que esta desconstrução só é possível com o próprio processo educativo, no âmbito das contradições da educação, que serve tanto à reprodução dos interesses dominantes quanto a possibilidades de novas produções. Para tal, deve haver uma formação contra-hegemônica que precisará reconstituir a História da África, da escravidão, das colonizações e sistemas de poder capitalista. Recontar a História significará inevitavelmente passar pela desconstrução de um imaginário coletivo que enaltece os “descobrimientos” e a função civilizatória a que Portugal se engradece de ter sido pioneiro. Conforme vimos, a identidade nacional portuguesa foi forjada nestas construções e, logo, não poderá permanecer inalterada em um processo de construção de educação para a diversidade étnico-racial e antirracista. Os desafios são muito grandes, mas os resultados também nos mostram a potencialidade que temos em promover discussões como estas na escola, por exemplo, especialmente pela riqueza de conhecimento e vivências intercontinentais que estas jovens possuem:

Ah, eu não sei, mas que as pessoas lá da África já sofreram tanto, né? Não sei se a senhora sabe, mas já. Já houve muitos escravos, né? Imensos. Por isso, África não foi, como é que se diz, tão sucedido assim. (...) Há pessoas que gostam de criticar, às vezes há pessoas que falam: Cabo Verde não tem isso, Portugal tem; Cabo Verde não tem aquilo, Portugal tem. Pra mim Cabo Verde pode não ter muitas coisas, né? Mas é onde que eu nasci e sempre vou ter orgulho. Portugal pode existir muitas coisas, mas eu sempre vou ser raça

⁹² Fonte: <https://expresso.pt/sociedade/2019-03-24-Discriminacao-E-preciso-olhar-para-as-consequencias-do-projeto-colonial-portugues-no-racismo-contemporaneo>. Acesso em 10/11/2019.

africana, por isso não, nada vai mudar isso. (Isabel de Matos).

5.4 Opressões e resistências cotidianas das jovens afrodescendentes

As expressões do racismo e do sexismo atuam de forma interseccional nas experiências de mulheres negras. Ainda no século XXI, as consequências sócio-históricas dos processos escravocratas, coloniais e capitalistas repercutem na vida cotidiana de jovens afrodescendentes/negras em todo o mundo. As representações sociais do seu corpo e as violências decorrentes disto refletem as opressões racistas e sexistas nas diversas dimensões da vida. Neste tópico, apresentamos as diversas manifestações destas questões a partir do relato das entrevistadas, demonstrando que resistem a estas condições, avaliando-as com criticidade, mantendo-se firme nos espaços outrora negados e avançando mais do que as gerações que as antecederam e lhes são referências.

No âmbito dos cursos profissionais do ensino secundário a que se vinculam, as jovens apontam experiências com o sexismo tanto na separação das áreas mais “orientadas” a cada sexo/gênero quanto nos tratamentos diferenciados entre meninos e meninas. Acerca desta separação sexual nos cursos oferecidos pela escola, uma jovem apresenta seu ponto de vista:

Eu acho que tanto a mulher pode tá no curso de mecânica, como um homem num curso de design de moda. Eu acho que isso não tem nada a ver. Tem a ver com os gostos da pessoa e pra aquilo que a pessoa mais gosta ou mais tem vocação pra fazer. Acho que não existe curso pra homens e pra mulheres (...). Por exemplo, nosso curso de design de moda, sei que não há, agora há uma turma que tem mais, tem alguns rapazes. Mas, por exemplo, na nossa não tem, não tem nenhum rapaz na nossa turma e... Mas isso já vai da cabeça das pessoas, criam aquela coisa que moda é pra mulher. Mas não, eu não acho que seja, não acho que haja necessidade de haver essa separação, porque cada um tem os seus gostos e vocações, né? (Mynda Guevara).

Outra jovem, posicionando-se de forma contrária à ideia determinista de haver habilidades inerentes aos sexos, destaca que a escolha dos cursos é influenciada pelas construções sociais dos papéis de gênero:

Há rapazes que tipo gostam de design, mas não vem por causa do povo falar. Mas, tipo, se a pessoa seguir a sua cabeça, não tem nada a ver (...). Tipo, multimídia também é só mais rapazes, eu ia pra lá fazer o quê? Digamos, assim, na cabeça deles, ela não tem jeito pra isto e “no sei o que”, blá blá blá. Não. Cada um segue o que quer. Quando a pessoa não faz aquilo que realmente gosta, por causa dos outros, sim vai dizer que isso é coisa pra menina ou coisa pra rapaz. Ou isso ou aquilo é... Isso eu acho completamente estúpida. Não tenho o que falar (Telma Tvon).

As jovens denunciam situações de tratamentos diferenciados, quando explicitamente são dados privilégios aos rapazes devido à condição sexual e aos papéis atribuídos ao feminino, como serviços de cozinha:

Por exemplo, às vezes nós temos aulas com os meninos segunda-feira e nós temos cinco horas, e, tipo, às vezes a rapariga... a gente tem que tomar na cozinha. E, tipo, as professoras vê os rapazes tudo sentados e, tipo, não diz nada. E depois nós voltamos é claro, né? Porque acho que não é justo, porque o curso é de

todos. E depois, ao fim acaba, pois no final do período, se *calhar* todos vamos ser a mesma nota e os rapazes não fizeram quase nada. Mas, por isso (...) porque as tarefas podem ser divididas por todos, mas elas acabam por fazer não propondo assim outra coisa pra fazer e depois aceitam. Limitam-se a aceitar e não fazem nada (Anabela Rodrigues).

É notória a indignação e resistência apresentada nas narrativas das jovens face às situações de sexismo nos cursos profissionais. Isto demonstra que há reprodução do sexismo, mas há um movimento contra-hegemônico de romper com o conservadorismo. Isto pode ocorrer com todas as estudantes do sexo feminino na escola, mas destacamos que a condição de mulher negra reforça ainda mais tanto a vinculação aos trabalhos associados ao gênero feminino quanto a representação de subalternidade de quais trabalhos este corpo negro se relaciona para servir e ser hipersexualizado, objetificado.

Ao pensar a condição da mulher negra como intelectual, bell hooks (1995) analisa que em geral toda a socialização das mulheres é voltada para ratificar que o trabalho mental é secundário aos afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Desta forma, as mulheres tendem a reproduzir atividades servis e não fazer do trabalho intelectual uma prioridade. As mulheres afrodescendentes/negras, mais do que qualquer outra, ao obter a atuação conjunta do sexismo e do racismo, são acometidas por uma iconografia de representação que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros, haja vista os processos de escravidão que representa até hoje o corpo da negra como uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva (hooks, 1995, p. 468).

Ao narrarem as situações de sexismo com discordância e indignação, as jovens afrodescendentes apresentam um processo de resistência que pressupõe uma descolonização de suas mentes. Conforme explica bell hooks, esta é uma tarefa imprescindível para a mudança. Valorizar o trabalho que desenvolvem, mesmo que não seja julgado assim, dentro de estruturas socialmente legitimadas, e intensificar o trabalho intelectual associado à descolonização das mentes é, portanto, tarefa de resistência ativa.

Os assédios sexuais são outras questões diretamente associadas à opressão feminina na sociedade. Nesta investigação, as jovens denunciaram situações que ocorrem dentro e fora da escola, e que, associadas ao racismo, operam de forma recrudescida ao imaginário do corpo hipersexualizado da mulher negra.

Eu já reparei que há muitos professores – vou dar o meu exemplo –, há muitos professores que me olham de uma maneira diferente, principalmente o professor de (...). Agora um professor aqui, que quando tá a me irritar muito, que é um “estorcozinho”. Mas eu não disse nada a ninguém. Sempre que aquele professor me vê, ele fica, tipo, a um olhar assim... Teve uma vez que eu senti até desconfortável, que eu tava de saia e uma blusinha assim sem sutiã, e eu tava a conversar com outro instrutor, eu tava a passar e ele olhando assim, como se eu tivesse a idade dele. E, tipo, eu passo muito por assédio, isso chega a uma altura que, assim, como mulher... Aliás, nem tem de ir tão longe, a partir dos meus dezesseis anos, eu comecei a passar por muito assédio mesmo, e agora a cada vez mais. Mas, tipo, eu não vou deixar de me produzir, porque nós mulheres temos esse direito. Tem direito de usar saia, tem direito de usar tops, tem direito de se produzir

pra me sentir bem. Mesmo até aqui na escola eu passo por assédio. Os alunos já é uma coisa, aceito mais, né? A idade, “no sei o que”. Mas, agora, os professores, eu continuo a sentir isso (Djamília Pereira).

O relato acima problematiza o direito da mulher de vestir-se como quiser, além de perceber o assédio como violência, especialmente quando o assediador é um homem mais velho e seu professor. Quanto às situações vivenciadas fora da escola, no ambiente de trabalho ou mesmo nas ruas, as jovens evidentemente ficaram mais à vontade de relatar, conforme falas que destacamos a seguir:

Muitas vezes, nos carros a apitarem ou os senhores das obras mandarem bocas. Olharem nos carros, já tem sempre os mais velhos, mais mesmo. Os senhores de idade já, que uma pessoa até fica... tem idade pra ser sua neta, mas sim, não é. Eu sinto muito desconfortável, porque acho que... não que uma coisa... É estranho. Como é que, pronto, pessoas tão mais velhas tem interesse por pessoas que não... não sei... É estranho (Mynda Guevara).

Às vezes, os homens passam no carro, ficam a tirar a língua de fora. Isso acontece várias vezes. Então lá na minha paragem, lá perto da minha casa, o outro vai dar... o homem passa no carro da volta e ainda volta pra vir, e ainda dá mais uma volta, que é pra passar e buzinar. (Djamília Pereira).

Um dia eu tava a sair da escola, um idoso passou perto de mim e me tocou assim no rabo. Não consegui nem... Não bati nele. Tipo, eu virei assim, falei assim: aí, o senhor... Ele ficou assim a me olhar, eu falei pra minha amiga: olha só o que esse senhor fez. A minha amiga voltou, vamos falar com esse senhor. O senhor disse assim: o que é que eu fiz? Disse: ah, o senhor me bateu. Ah, não fiz isso, desculpa, foi sem querer. Eu disse: tá, não faz mal. E deixei passar (Helena Lopes).

Quando questionadas sobre suas percepções ao fato de ser uma mulher afrodescendente/negra acarretaria agravamento das situações de assédio, as jovens associaram a hipersexualização de seus corpos e apresentaram outras situações:

Principalmente, já ouvi muito falar. Principalmente as mulheres negras, por ter um rabo maior e o peito maior, ser mais volumosas digamos assim (Yara Monteiro).

Eu já tive até convite para ir para cama (Paula Nascimento).

Eu saí à noite, por ser à noite, eu tava a ir pra casa e de repente passa um taxista. Tenho medo dos taxistas. Disse: quer entrar? Não, não, não. Eu simplesmente... tipo, eu tentei desviar do taxista, mas eu vi que ele tava me seguindo. Eu como sou um bocadinho esperta, né? Eu vi que ele tava a descer e fiz ao contrário dele, fui pra cima mesmo com o carro a me seguir. Eu tava com tanto medo que (...) e tava sozinha. E depois, tipo, eu vi que ele foi lá em cima e fez a (volta). Eu me abaixei, abaixei e vi que ele foi se embora e depois fui embora pra casa sozinha. Isso foi uma experiência (Paula Nascimento).

Quando eu estagiava, parava tipo homens de farda dentro de carro, dizia piadas. Teve um que me chamava: “mulatinha”, dá aí o teu número. Eu até andei a rua toda reto, virei e fui pra casa. Mas acontecia muito naquelas ruas. Vai sempre acontecer. Eu acho que vai sempre acontecer. O que é que aconteça, vai sempre acontecer (Yara Monteiro).

A hipersexualização do corpo da mulher negra é uma questão discutida pelo feminismo negro mundialmente. As análises de Grada Kilomba nos aproximam da realidade portuguesa na medida em que se propõem a trazer à tona episódios do racismo no contexto europeu a partir do uso do conceito de “racismo de género”, citando Philomena Essed: “O impacto simultâneo da “raças” e da opressão de

gênero desemboca assim em formas de racismo únicas para as experiências de mulheres negras e de cor (...) as suas manifestações se sobrepõem a formas de sexismo contra mulheres brancas e de racismo contra homens negros” (2019, p. 103). A autora nos adverte que o mito da mulher negra descartável, por exemplo, está embutido nas construções racistas que se fundam em papéis de gênero e como o gênero repercute na construção da raça e da experiência do racismo.

Outros relatos das jovens envolvendo as relações de trabalho ratificam esta ideia deixando explícito o que significa a presença do seu corpo de mulher negra nestes espaços institucionais. Na visão delas, é o racismo que se manifesta mais explicitamente ao tentarem acessar o mundo do trabalho:

Principalmente quando tá à procura de um trabalho, porque uma colega minha disse que no trabalho deles, no trabalho, que o patrão disse que só quer brancas, porque já tem muitas pretas lá (...). Quando eu estagiava no restaurante e a senhora – que era dona – quando eu saí, quando eu acabei o estágio, fui-me embora. Depois a minha colega que foi me dizer, disse: ainda bem que eu me livrei dessa preta (Djamília Pereira). Não que eu queira faltar respeito às brancas nem nada, mas tem outras que são muito racistas e, por exemplo, uma negra vai lá pra fazer entrevista de trabalho, faz a entrevista, mas deixa aqui, qualquer coisa lhe chamo. Pode ser que aquela negra tenha potencial, seja boa no que faz, mas prefere contratar a branca que não dá importância pro trabalho. Então, eu acho que, sim, influencia. Como também influencia, por exemplo, as pessoas, tipo num grupo social. Por exemplo, uma negra tem medo de interagir com o grupo dos brancos, porque tem medo de sofrer e passar por isso. Então, sim, em contexto da socialização e do trabalho, sim (Carla Fernandes).

Nestes exemplos, percebemos que a tônica do discurso destaca a cor/raça, ou seja, além do fato de ser mulher, ser mulher negra tende a determinar o lugar socialmente destinado, conforme evidencia a análise desta jovem que avalia as repetidas falas que essencializam quais experiências mulheres negras podem e devem acessar:

Várias pessoas. Só porque: ah, tal pessoa é negra, tem que trabalhar na parte de limpeza; ah, essa aí é branca, tem que ser enfermeira, tem que ser professora, tem que ser “no sei o que”; ah, só porque essa aí é preta tem que ser... Não, não pode ser assim. Cada uma de nós tem capacidade diferente pra estudar. Se uma preta, ela tem capacidade de estudar pra ser uma pessoa melhor, vai vir, vai ser. Não tem as cenas de branco, preto. Eu acho que não. Porque: ah, pra que que essa preta tá a estudar? Se ela não vai chegar a nenhum, nenhum sítio? Eu acho que isso também não, né? Porque (sentimento de incômodo na fala) eu acho que – sem ofensas – tem brancos aqui que, tipo, tem brancos que não sabem nada na escola mesmo, nada. Também assim, também é assim com pretos, tem muitos aqui que não sabem nada na escola. É assim (Helena Lopes).

Alcançar profissões de prestígio social e espaços de representação historicamente negados à população negra é uma possibilidade mais recente em termos geracionais. Conforme dados já apresentados nesta investigação, as mulheres afrodescendentes em Portugal ocupam majoritariamente os serviços de limpeza e cozinha. O acesso ao nível superior em cursos de deferência social é estrategicamente podado, haja vista os próprios resultados desta investigação que demonstram o encaminhamento orientado a escolas mais segregadas no espaço social e a cursos profissionais que dirimem o acesso aos exames nacionais e, por conseguinte, às universidades. As análises de Cristina

Roldão (2019)⁹³ são enfáticas ao afirmar:

No período colonial, tínhamos a população negra considerada não civilizada, e depois os assimilados. Até hoje, temos isso incorporado na maneira como a nossa sociedade se organiza: Portugal até está disponível para dar um espacinho pequenino a alguns negros que se comportam “bem”, isto é, de forma assimilada, então, às vezes, vamos encontrar pessoas negras em alguns lugares de destaque apesar dessa invisibilidade.

É ainda o sistema colonial que alimenta sequelas imaginárias do corpo da mulher negra, tido como “exótico”, passível de uma “admiração” constrangedora ou no inverso, uma invisibilidade, como relata esta jovem acerca de como é vista a sua aparência:

Eu acho que as pessoas olham mais para a aparência do que para capacidades, porque eu já tive várias experiências assim. Onde tinha um afro, assim, as pessoas não ficavam a olhar. Tipo, eu estagiei num local uma vez, por exemplo, e tinha as pessoas passavam que por lá e eu ficavam assim... (ela parece demonstrar para o grupo) e tinha outras pessoas que gostavam, pediam para tirar foto (Yara Monteiro).

Acho que já passei uma vez, numa farmácia aí que eu fui. Era pra comprar remédio só que eu não tinha o recibo. Era pra comprar o remédio urgente e fui lá. Depois, fui lá no meu trabalho, uma colega disse que foi lá e comprou sem a receita médica e eu fui lá novamente e a senhora me viu e não me atendeu, pois chegou um casal branco, entre aspas, como dizem, entrou e foram atendidos. Ela olhou pra mim e tipo não me viu. Eu saí de lá bem mal. Achei isso bem mal. Que foi por causa da minha cor mesmo que ela não fez isso, por isso saí de lá (Virginia Quaresma).

Quando não objetificado, os corpos das mulheres e homens negros são criminalizados. As jovens relataram diversas situações pessoais e coletivas – em suas comunidades – em que a violência policial e os tratamentos diferenciados de desconfiança a roubos são determinados pela cor/raça da juventude em questão. Dentre as questões ocorridas na comunidade, mencionam:

Foi uma vez que o irmão de minha amiga... eles foram... as quatro que era para ir saber do amigo que estava preso. Depois a polícia prendeu e disse que eles foram criar confusão na esquadra dele. Pois prenderam eles e bateram, deram com balas de borracha e aconteceram muita coisa.

Entrevistadora: Quando foi que aconteceu isso?

- Há um ano ou dois.

Entrevistadora: Você conhecia essas pessoas?

- Sim, porque elas são do bairro onde eu cresci (Âurea Mouzinho).

O caso relatado acima refere-se à acusação de agressão a seis jovens negros por um grupo de polícias da esquadra da PSP de Alfragide, que os acusara de tentativa de invasão no 5 de fevereiro de 2015, apenas por terem querido saber da sorte de um deles que havia acabado de ser violentamente espancado no bairro e conduzido pela polícia à esquadra. Ao findar dos julgamentos, a maioria dos policiais envolvidos não foi condenada e tiveram suas penas suspensas. Na opinião de Mamadou Ba, dirigente da SOS Racismo,

⁹³ Fonte: <https://ualmedia.pt/cristina-roldao-a-escola-esta-feita-para-uma-crianca-de-classe-media-branca-e-urbana/?fbclid=IwAR0kQEe0u9v56NmqzMAzamGKwLNAEitCWoiQuaJ6EHvjrGh1Yx-nSpUMKFU>. Acesso em: 29/05/2019.

A justiça, do modo como tem actuado, tem sido um dos principais (re) produtores de imaginários racistas dominantes e do consenso social em torno da impunidade que grassa nas instituições policiais. Portanto, o facto desta acusação ser tão cristalina e chegar a julgamento reveste uma importância capital. A sua dimensão e a gravidade dos factos imputados aos agentes tornam o caso inédito, o que lhe dá relevância social e política. Poderá ajudar a desmascarar o racismo dentro das instituições e os mitos sobre a isenção e a lisura das forças de segurança na sua relação com sujeitos racializados⁹⁴.

A ação policial frente à juventude negra, como no caso mencionado acima, é diferenciada pela forma violenta, agravadas pelo crime de ódio e discriminação racial, incluindo as manifestações verbais, como: “Então não morreste? Agora vai-te dar um que vais morrer”, “ainda por cima és pretoguês!”, “preto”; “pretos do caralho, vão para a vossa terra!”⁹⁵. Neste ínterim, outro fato de violência policial é lembrado como corriqueiro por uma jovem:

Tipo, um preto mantinha um bilhete comum e os policiais, – não sei o quê que aconteceu, não sei o início da história – vem a polícia a bater. Foi no comboio também. Branco é difícil você ver os policiais, tipo, a juntar em três, quatro, cinco. É difícil. Os pretos, não. Os pretos sempre vêm três, quatro policias (Conceição Queiroz).

Importantes relatos são narrados pelas jovens entrevistadas, conforme reproduzimos todos a seguir, com vistas a demonstrar exemplos de expressões do racismo no cotidiano deste segmento racializado da juventude, mas também destacando como a identificação crítica delas é aguçada e há evidentes demonstração de resistência:

Não, eu odeio ver essas coisas. Tipo, estávamos a entrar na BS... eu não sei como é que se diz essa loja, estávamos a entrar e estávamos assim... e, tipo, um preto e uma preta, né? Os dois são namorados, estavam assim e saiu de lá uma branca e o “coisa” apitou. A branca foi lá pra “no sei onde”, o segurança foi logo parar os pretos. Eu tava lá com meu namorado, eu parei já... eu vou ver... Tipo, eu já tava lá com o telemóvel, eu mesmo gosto de ver se essas cenas acontecem na minha frente e não é comigo, eu sempre paro, porque tipo assim, se estamos a ver uma coisa que tu sabes defender ou algo do tipo, eu sou uma pessoa [que] eu vou defender a minha raça. Desculpa lá, entre o branco e o preto, eu sempre vou defender o preto, sabendo que nós estamos certos. Desculpa lá, não vou deixar passar. O meu namorado tava a dizer, é tipo, a conversa não é conosco. A conversa não é conosco diretamente, porque indiretamente é, porque tão a parar porque ele é preto. Eu sempre digo, ele tá aprendendo muitas coisas comigo (risos), tão a parar porque ele é preto (Djamilia Pereira).

Teve uma vez que a minha mãe tava em supermercado e ela tava a fazer compras pra casa e pararam, e o segurança disse: ah, porque a senhora vai ter que abrir mala. A minha mãe disse: eu vim fazer compras pra casa, eu não vou abrir a mala. E tinha um senhor que era branco, e ele ia lá trocava de roupa e punha latas de atum e botava assim com outro casaco e entrava, e não sei se deram conta, mas a minha mãe deu conta e foram parar a minha mãe.

⁹⁴ Fonte: <https://www.publico.pt/2018/05/22/sociedade/opiniaio/de-que-cor-se-vestira-a-nossa-justica-no-caso-da-esquadra-de-alfragide-1830872>. Acesso em 17/11/2019.

⁹⁵ Fonte <https://www.publico.pt/2019/05/20/sociedade/noticia/julgamento-alfragide-decisao-1873346>. Acesso em 17/11/2019.

A minha mãe disse: porque eu sou preta estão a me parar, se eu abrir a mala, toda gente que está nessa fila e nas outras filas tem que abrir a mala. (...) Então eu não abro a mala. E minha mãe não abriu a mala e fez as compras dela e foi embora, e o policial não falou mais. É sério. Quando mostramos que sabemos o nosso direito eles “piam” baixo (Yara Monteiro).

Tipo, nós entramos na loja, os seguranças, tipo, vem atrás de nós. E, tipo, nós estamos a ver uma cena, ele está lá a olhar. Tipo, é desconfortável. E tá um branco lá no fundo e ele está atrás de nós (Selma Uamusse). As pessoas ficam, por exemplo, se tiverem sentados e eu for sentar lá, ficam incomodados, assim... ou então, no comboio, seguram a mala e assim fazem essas coisas (Paulina Chiziane).

A referência aos fatos elencados acima materializa as experiências de racismo, demonstrando que não se trata de um sentimento ou sensação das pessoas negras, mas que o racismo é real e visível em diversos espaços, e que pode independer de recursos ou acesso a informações. As jovens afrodescendentes entrevistadas também trouxeram à tona a discussão do privilégio branco e as questões dos relacionamentos afetivos, muito presente como dimensão importante da sexualidade da juventude. O conflito étnico-racial é exposto no que tange aos “benefícios” que a branquitude se propõe a enaltecer e disputar. Assertivamente a jovem relata compreender que isto não isenta de que as mesmas pessoas cometam discriminações raciais com a população negra, quando declara:

A moça foi pra praia – isso é coisa que acontece muito –, foram lá pra praia. Depois, no dia do trabalho vieram... a moça veio até mim e disse: ah, porque eu fui à praia ontem – tá assim do meu lado, – tô quase da tua cor. Fez assim e tocou assim na minha pele. Eu sou... (risos) naquele dia eu tava muito política, porque eu só ri. Tipo assim, eu olhei pra cara dela e ri. Não falei nada. Naquele dia eu tava muito calma, muito calma mesmo, senão eu dava uma resposta tipo: como assim, vai à praia pra ficar da nossa cor, mas com certeza não quer que o teu filho tenha um relacionamento com um preto. Mostra mesmo isso no tom quando falas. Mas é muito engraçado quando eles vão à praia e ficam do nosso lado a dizer que tão quase da nossa cor. Tão tudo laranja! (risos) (Selma Uamusse).

Para elas, há racismo nas relações afetivas e familiares, manifestados em situações, como:

Por exemplo, tem um namorado, pessoa preta tem um namorado branco. Os pais deles podem não gostar de mim porque sou preta. É o que acontece raramente? Não.

Outro exemplo... (...) por exemplo, se eu sou preta - vou tentar explicar... mas não sei -, se sou preta e tenho um namorado branco e temos uma filha branca, ela não pode gostar de mim porque sou preta. Não é gostar... (pausa) pode ser. (Beatriz Dias).

As situações expostas acima, que a princípio parecem ser exemplos hipotéticos, foram mais debatidas no grupo focal, quando a questão dos relacionamentos interraciais, especialmente na juventude em Portugal, foi muito rico de informações e reflexões:

- Assim, teve uma novela agora que, tipo, tem um namorado, só que a mãe dele é racista, não quer que ele namore porque tem medo da sociedade. Ela tem medo, como ela é uma pessoa riquinha, “no sei o que”, ela tem medo da sociedade, que a sociedade possa falar do filho dela, por isso que ela sempre faz alguma coisa pra que eles não possam ficar juntos (Virginia Quaresma).

- Entrevistadora: E na realidade? Tá na novela. Na realidade acontece isso?

- Sim (Rainha Nzinga).

- Acontece, porque eu acho que influenciados também pelas novelas. O que eu reparei é que desde que houve uma novela, “a única mulher”, desde que houve essa novela, assim, que a mulher era negra e o rapaz era branco, eu notei que começou a haver. Assim... influenciou um pouco aqui em Portugal ao ver casais branco com preto, preta com branco. Eu acho que as novelas influenciaram nisso um pouco. (Virginia Quaresma).

- A média... As novelas influenciam não só nesse sentido, em todos os sentidos. Eu comecei a ver casais assim que... ah, porque também que quando você vê nas redes sociais, porque viram a tendência ter branca com preto, preto com branco, e “no sei o que”, que é moda (Sónia Vaz).

- Posso dizer uma coisa? E, às vezes, tipo ele nem gosta da pessoa, só está por estar. Tipo, eu tô com a pessoa se eu gosto da pessoa (Yara Monteiro).

- E pra ter um filho moreno bonito, (risos) mulato. Para muitas pessoas, sim. Porque dizem que é a mistura (Selma Uamusse).

Entrevistadora: Mas quem é que procura? Os homens ou as mulheres?

- Os dois (todas respondem em coro).

- As mulheres brancas, as mulheres brancas procuram os nossos rapazes bonitos, os nossos rapazes (risos) (Selma Uamusse).

- Sabes por quê? Muitas das vezes porque eles querem ganhar delas, porque elas são ricas (Paula Nascimento).

- E há também isso. Às vezes podem gostar ou não. Alguns. Mas às vezes... (Yara Monteiro).

- E tem o interesse do *status* agora também (Paula Nascimento).

Entrevistadora: Status é de que lado? Quem é que quer status?

- O preto (Paula Nascimento).

- A branca também (risos) (Selma Uamusse).

O diálogo acima demonstra que a juventude tanto está experimentando, quanto problematizando os relacionamentos interracialis na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que relatam haver muita resistência às relações entre brancos e negros na sociedade portuguesa, a ponto de precisar ser incentivada pela mídia através das novelas, estar, portanto, “na moda”, elas questionam se são relações afetivas, baseadas em sentimentos ou ocorrem por interesse financeiro (do homem negro pela mulher branca) ou um “*status* sexual” motivado mais pelas mulheres brancas em relação aos homens negros.

Em sequência, o diálogo toma uma conotação mais voltada ao lugar da mulher negra neste triângulo (homem negro – mulher branca – mulher negra):

- Eu acho que é difícil ver. Tipo, nós, as mulatas a namorar um rapaz branco. É mais comum um rapaz preto namorar com uma dama branca (Selma Uamusse).

- É verdade (Yara Monteiro).

- Entrevistadora: Por que você acha que isso acontece?

- Não sei. Pelos gostos. Eu nunca vou namorar com um branco, mas vejo os rapazes a namorar com umas damas.

- Não é tão comum ver brancos com negras (Rainha Nzinga).

- Os rapazes pretos são os melhores na cama (Selma Uamusse).

- Não é nem isso (risos) (Rainha Nzinga).

- Nós nascemos como uma coisa... e como é que vou dizer? Pronto, como os brancos, às vezes, não falam bem conosco, não precisa sair tão muito bem. Nós metemos na cabeça que nós não vamos ficar com uma pessoa que não gosta de nós (Selma Uamusse).

- E pode gostar de nós, mas não vão nos aceitar por causa da família. Enquanto que os pretos aceitam as brancas (Yara Monteiro).

- Eu, no meu caso, eu não namoro com brancos porque eu não me sinto atraída (Selma Uamusse).

- Eu também não (várias falam em coro).

- Nem com os mulatos. Eu só gosto dos pretos mesmo (risos) (Selma Uamusse).

- Eu, mulato também não ligo muito. Tipo, pode ser o rapaz mais bonito do mundo, tipo for um preto mais feio, “no sei o que”, eu vou gostar mais do preto do que do mulato, porque é o que eu gosto. Não vou tá com o outro porque ele é bonito (Paula Chiziane).

Notoriamente as jovens negras reivindicam uma possibilidade de também poderem escolher. Já que constatam que, de forma geral, o homem negro quer a mulher branca e esta pode acessar tanto os homens brancos quanto os negros, construíram também os seus critérios de escolha: não sentir atração pelo homem branco (que pode gostar dela, mas não assumir a relação), nem pelo mulato (que se aproxima do padrão de beleza branco), e assumir que gosta mesmo dos pretos (reproduzindo seu estereótipo de “melhores na cama”). Estas questões suscitam outras: A mulher negra pode escolher? É *status* declarar que escolhem o homem negro? Ou construíram este desejo face ao preterimento, à hipersexualização de seu corpo marcado pela colonização?

Embora mereçam maior aprofundamento, estas análises são inferências a partir das discussões apresentadas pelas entrevistadas, que embora não tenham trazido à tona outras formas de relação e orientação sexual, são ricas de representações dos relacionamentos interraciais, já analisadas em estudos como o de Grada Kilomba (2019), fundamentada no clássico de Frantz Fanon (2008) e, por Schucman (2018), que baseada em outras pesquisas (Barros, 2003; Moutinho, 2004), oferece a seguinte síntese:

A escolha de um (a) parceiro (a) envolve questões raciais e também questões econômicas, de gênero, dentre outras, e que assim se estabelecem os valores no mercado dos afetos. Mulheres brancas se relacionam com homens negros, quando não são interessantes o suficiente para homens brancos – leia-se, fora do padrão de beleza exigido pelas pressões de gênero –, enquanto homens negros se casam com mulheres brancas, também, porque querem ascender socialmente e, assim, se apaga a herança negra na família, em especial, por causa da branquitude. Neste jogo, a mulher negra é a figura merecedora do menor valor porque pertence a duas minorias históricas (mulher e negra) (2018, p. 40).

O conflito étnico-racial é mais preponderante quando privilégios são requisitados. As jovens afrodescendentes descrevem muito bem esta experiência, também nos relacionamentos afetivos e nas amizades, conforme relatos que seguem:

Bem, a minha fase de infância foi passada em Cabo Verde. Eu acho que isso muda muito porque lá em Cabo Verde, aonde eu vivia, todo mundo era preto. Tipo, nas ilhas também, né? Só que nas ilhas é um pouco diferente. São um pouco mais claros e preferem um pouco, um pouco não, preferem estar com pessoas brancas, porque acham que o nível social, tipo, é melhor. Só que na minha ilha... é Santiago... a maioria é africana, o resto é mestiça. Mas, todo mundo é preto, por isso na minha convivência foi muito

suave. (...) Aqui nessa escola eu só convivi com pretos. Tipo, eu, na minha sala só tinha pretos. Então, não tenho assim como dizer como é que foi, porque eu sempre convivi com pessoas da mesma raça. Raça, entre aspas (Telma Tvon).

Por exemplo, as pessoas na rua, quando passo com uma amiga minha que é mais escura que eu, ficam a chamar de preta... isso mais aquilo. Ficam a chamar de nomes (Lúcia Furtado).

Desta forma, a tonalidade da cor da pele, a condição geográfica, socioeconômica, dentre outras, condiciona este “mercado dos afetos”, determina situações de maior ou menor discriminação racial e conforma uma importante reflexão: o racismo é ensinado.

Tipo, as crianças, por exemplo, metem uma pessoa branca e uma negra, dizem: quem é que parece mais ruim? Vai dizer logo a negra. (...) parece mais, parece mal, que é mal? Não dizem: as negras. Hã... quem é que gostas mais? Não dizem: as brancas. Já vi isso na internet. Eu vi. Isso é por causa da educação, porque se as crianças forem educadas bem, nunca vão dizer isso. Ah, eu, porque gosto mais de preto ou da branca; ou gosto mais do branco do que de preto; não gosto da cor preto porque é cor negra; é café, não gosto de café. Já vi isso e não gostei. Mas isso não é uma forma de educar as crianças, nunca debes apontar, gostas desses ou gostas daquelas, gosta dessa cor ou não. Eles têm que gostar daquilo que eles quiserem, não é porque os pais vão dizer: gosto disso ou aquilo, tens que gostar disso ou aquilo; essa cor não é tua, não podes gostar disso; não podes se dar bem com essas pessoas, porque elas não são da tua cor. Eu acho isso super mal. Não pode ser assim. As pessoas fazem o que elas querem, né? Porque são acostumadas a fazer e acho que, hoje em dia, isso acontece muito. As crianças são educadas pra não terem contato conosco... conosco... todos tipos da minha pele. É isso. Eu acho.

Entrevistadora: Você acha que elas são educadas assim aqui?

Eu acho. Eu acho. Já vi muitas crianças brancas na rua, tipo, ficam a ver pra mim, tipo... (estranho) ficam a ver pra minha cor... É (estranho)... Eu acho (estranho)... aí também... Porque nós somos de cor diferente, mas a mesma pessoa, temos a mesma cor de sangue, falamos a mesma língua, temos os mesmos sentimentos, falamos igual. Eu não acho diferente. A única diferença é da cor. Mas eu não acho diferença nenhuma. Isso pra mim não é diferença (Georgina Ribas).

Não obstante todos estes relatos, algumas jovens, ao serem questionadas mais especificamente sobre o fato de ser mulher e afrodescendente/negra lhe trazerem discriminações articuladas, emitem pequenas reflexões, como “talvez” (Anabela Rodrigues), “talvez, talvez...” (Âurea Mouzinho). Outras, em diálogo no grupo focal, ponderam que têm relação com a falta de representatividade na infância e vão aos exemplos das bonecas “barbies” e a falta de bonecas negras:

- Sim, porque antes não havia bonecos exatamente... só brancos, branco, branco, branco. Eu acho que a única boneca que houve assim eram as barbies, mesmo assim eram loiras (Raquel Lima).
- A minha mãe queria me comprar uma boneca (Paula Nascimento).
- Eu tive uma bege. Porque era raro... era sim (Selma Uamusse).
- Eu tive uma preta. E era raro encontrar. E eram mais caras eu acho (Telma Tvon).
- Mas escura não tem. Só teve esses (Paula Nascimento).
- Eu tive porque minha madrinha mandou uma dos Estados Unidos quando eu era pequena. Eu tive um bebê assim e ele era todo pretinho, mais preto que eu. Eu gostava mais. Eu até dei de presente para minha vó, a minha vó paterna, e ela cuidava bem da minha boneca. E tive mais bonequinhas assim, tipo, que minha

vó fazia (Telma Tvon).

- Mas aqui? (Selma Uamusse).

- Não, eu vivia em Cabo Verde (Telma Tvon).

- Mas lá é mais comum se calhar? (Selma Uamusse).

- Não. As bonecas, as de pano sim. A de pano sim, havia porque os nossos pais, os nossos avós, faziam de pano pra nós. Na Europa é muito mais caro, muito caro, eu acho (Telma Tvon).

Mais uma vez, a importância da representação é exteriorizada. Desde a infância, com as bonecas que não pareciam com elas, salvo raras exceções, a atual fase de juventude, mencionam a (in) visibilidade das mulheres negras nas suas vidas. Quando questionadas sobre a representatividade de mulheres negras na escola, nomeadamente sobre terem professoras negras, algumas jovens mencionaram que já tiveram. Todas as respostas são coincidentes quanto às disciplinas e descendência destas mulheres – africanas, caboverdianas – demonstrando assim se tratarem das mesmas pessoas. Foram ao todo duas menções do passado, sendo uma professora e um professor, e, no momento das entrevistas afirmam não terem esta representatividade.

Questionadas sobre a referência familiar de mulheres que acessaram níveis de ensino superior ao ensino secundário, a maioria das respostas apontam as irmãs mais velhas:

A mana (...) e tem primas em Cabo Verde que já tá na faculdade. Umás já tão a acabar (Isabel de Matos).

A minha irmã. Ela tirou até o décimo segundo (Âurea Mouzinho).

A minha irmã, depois de mim. Ela foi até a faculdade, mas só que depois desistiu (Carla Fernandes).

A minha irmã. Fez o décimo segundo e tá a pensar em ir pra faculdade (Djamília Pereira).

Foi muito comum que as jovens explicassem que estas mulheres estão nos países africanos que descendem e que conseguiram galgar espaços e visibilidade nas suas carreiras profissionais:

Na minha família... é que na minha família parece que todos conseguiram espaço. A minha bisavó foi médica, a minha avó é médica, eu tenho três tias também que é médica, uma é enfermeira (Joacine Katar).

A mãe na enfermagem. A minha tia é professora (Helena Lopes).

Também foi citada uma condição específica de uma tia mais nova, em situação de migração para obter condições de estudo:

É minha tia mais nova. Ela estudou até o décimo segundo ano em Cabo Verde, veio pra aqui pra fazer um curso. Acho que era... Tem uma escola aí no porto que tira as pessoas de Cabo Verde, vem pra aqui estudar, fazer o curso. Acho que é como universidade. Mas ela não acabou. Ela veio para Lisboa e depois não acabou o curso (Georgina Ribas).

E histórias que envolvem a mãe e a irmã, em relação dinâmica de estudo e trabalho:

Acho que foi a minha mãe. Sim, a minha mãe fez o décimo segundo e tirou um curso de... Ela tirou o décimo segundo, depois ela conseguiu entrar pra clínica e mesmo dentro da clínica ela conseguiu tirar algumas formações. Tirou a parte de... como é que chama?... da parte de laboratórios... acho que tem um nome... acho que... Não sei dizer o nome, que é um nome complicado, mas ela tirou. Fez algum... eu acho que ela fez um outro curso. Mas, sim, ela foi até o décimo segundo. A minha irmã também fez o décimo segundo, só que depois começou a trabalhar e parou a escola (Mynda Guevara).

No entanto, há entre as jovens entrevistadas, o pioneirismo da sua geração em terem acesso e

concluírem o ensino de nível secundário:

Acho que sou eu... (pausa) acho não, sou eu (Beatriz Dias).

Acho que vai ser eu. Acho que vai ser eu (Chimamanda Adichie).

Ao serem questionadas sobre suas referências femininas, todas as entrevistadas afirmaram que têm como principal parâmetro e admiração às suas mães. Ainda que algumas acrescentassem outra familiar ou uma celebridade, a mãe foi uma presença marcante e emocionada dos relatos. Destacamos alguns:

A minha mãe é chata (risos), mas como todas as mães. Mas eu acho que ela faz tudo, tipo, pra nos dar aquilo que nós não temos, ou que ainda não podemos ser no momento. Como ainda estou a estudar e, assim, ela que me dá as coisas, apesar de eu já ter idade de estar trabalhando, mas esperar acabar a escola pra eu ir trabalhar. (Anabela Rodrigues).

Eu nem se quervejo ela. Só vejo ela... é uma mulher que trabalha muito. Trabalha de segunda a domingo. Segunda a domingo, não sei pra que, mas... (Beatriz Dias).

A minha mãe me teve com uns quinze anos, já muito jovem. Meu pai tinha por volta de vinte. Sempre... Não é que eu não tenha uma boa amizade com ela, mas tenho. Nós somos meio tímidas uma com a outra, então não conseguimos ter uma conversa de mãe pra filha. Então, minha mãe teve de ser independente cedo, teve que deixar a escola pra trabalhar, para sustentar, e tanto a mim como a ela, e é isso. Minha mãe... durante... Depois de trinta e tanto, meu pai morreu e, minha mãe nesse tempo teve que ser mãe e ser pai. Nunca me deixou faltar nada. Nunca faltou nada, nem a ela e nem meu irmão. Então é isso. É o que mais me inspira (Chimamanda Adichie).

Os relatos acima associam às mães a mulher “guerreira”, a admiração é muito baseada no fato de conseguirem administrar o trabalho intenso e precário à condição material de sobrevivência, à base de apoio que conseguem fornecer para que elas alcancem outros espaços de estudo e trabalho. O orgulho da mãe, sempre acompanhado de emoção, se manifesta no reconhecimento de que migraram por melhores condições para suas filhas:

Ah... eu tenho orgulho da minha mãe, né? A vida da minha mãe não foi fácil. A minha mãe teve dois rapazes e duas meninas, então quem era mais pequeno, quem acabou de nascer, a minha mãe tava a trazer pra Portugal pra fazer tratamento, porque ele tinha problemas, mas ele faleceu já. Depois minha mãe logo ficou cá. Já tá cá... assim, acho que já tá cá há quinze anos. Mas ela batalhou, batalhou e nos trouxe, né? E eu tenho orgulho da minha mãe, do que ela fez por mim [e] até hoje continua a fazer (Isabel de Matos).

A minha mãe é a única. É minha mãe, né? Minha mãe é meu pai, ao mesmo tempo meu pai. O meu pai não tá aqui, ela é que faz o papel dos dois. Eu cozinho com ela. Eu aprendi tudo com ela e, praticamente, sou igual a ela. Tenho orgulho disso. (...) É físico, é psicológico, é tudo (risos). Ela é muito forte. É bastante (Georgina Ribas).

A minha mãe. Não é por ela ser a minha mãe, mas tipo, por tudo que ela faz por mim. Por tudo que ela já fez e ainda faz. E ela é a única pessoa que eu penso, eu falo. Quando dá vontade de desistir eu penso... você fala... não, a minha mãe já fez muito por mim, agora vou fazer por ela também. Estudar e dar uma vida melhor pra ela. Então, ela é mulher que me inspira. Tudo bem que eu não falo isso pra ela, porque senão ela já vai se achar (risos) (Carla Fernandes).

Grada Kilomba (2019) analisa esta representação da “grande mãe da raça negra”, exposta como “mulher guerreira”, “mulher negra forte”, relativizando o sofrimento silencioso que perpassam estas histórias. A ideia de “super-mulher de pele negra” pode ser uma construção política estratégica para superar as representações negativas das mulheres negras no mundo branco, mas que as aprisionam numa imagem e as impedem de exprimir as feridas profundas do racismo (2019, pp. 211-212). Sobre isto, acrescentamos um destaque nas narrativas das jovens sobre a ausência das referências femininas, que aludem à responsabilidade majoritária e solitária das mulheres negras nos processos de criação dos filhos. Destacamos o relato abaixo, pela alusão aos desafios destas maternagens:

Ah, eu admiro minha mãe porque ela é uma mulher forte e guerreira. Porque eu, na verdade, eu não conheço o meu pai. Então, ela lutou quase dois anos depois que conheceu meu padrasto, que ele também me segurou muito bem como uma filha. A minha mãe, ela engravidou de mim com dezoito anos, então ela tava na casa da irmã, porque ela é a única parte da mãe, mas do pai era só esses cinco ou quatro. Então, ela tava na casa de uma irmã mais velha, ela engravidou de mim, essa cena assim. A irmã a tirou de fora de casa porque ela engravidou de mim. Mas ela nem sequer... ela me contou isso... ela nem sequer pensou, tipo, eu vou tirar essa criança e “no sei o que”. Não, ela segurou forte e começou a vender na rua. Sim, ela começou a vender na rua pipoca. Assim, ela ia pra escola, essas cenas assim, quando eu nasci... depois de... Eu nasci, ela foi pra casa da outra irmã. Então, ela deixou ela ficar lá um pouquinho, mas só que a irmã levantava cedo, essas cenas assim, porque criança, assim, chorava de noite. Aí ela disse: olha, não vai poder ficar aqui, porque a tua filha chora, essas cenas assim, “no sei o que”. Então, minha [mãe] saiu e alugou uma casa. Então, ela foi pra interior, fora de Guiné Bissau e pediu a mãe dela pra lhe ajudar, uma menina assim pra poder me ajudar, porque ela tem que trabalhar, essas cenas assim, tem que ir à escola. Então, a minha avó lhe deu uma prima. A minha mãe levou a minha tia pra casa mais pequenininha pra ela poder ficar comigo e assim ela ficava comigo, essas cenas assim. Então, é assim que aconteceu. Quando eu completei dois anos, ela conheceu o meu padrasto. Ela – eu não sei, juro – o meu padrasto também é como um pai pra mim. Nunca, ele nunca me disse, ele nunca me falou assim: olha, não sou teu pai, “no sei o que”. Ele nem sequer tocou no assunto, mas na verdade eu sei que ele não é o meu pai (...). Hoje a minha mãe tá a trabalhar. Ela tem a sua casa própria, mora com meu pai e os meus dois irmãos. É isso mesmo, eu admiro ela em muitas coisas (Helena Lopes).

Uma análise mais profunda e negativa deste aspecto é apontada por Kilomba face ao risco de corroborar antigos estereótipos racistas ao retrato da mulher negra forte em paralelo ao homem negro irresponsável e, por fim, a família negra como “instituição” destruída (2019, pp. 212-213). A autora concluir que atentar a novas alienações promovidas pelas representações racistas, é, portanto, não se deixar reagir à ordem colonial de oposições binárias promovidas pelas narrativas racistas.

Após a mãe, uma atriz é citada por uma jovem, com referência explícita à representatividade da mulher negra: “primeiro lugar é minha mãe. Ah, segundo, pessoa que eu admiro muito, muito, muito. É porque ela é negra, essas cenas assim. É do Brasil também. É Thaís Araújo, eu adoro ela...” (Helena Lopes). Outra menção é feita a uma madrinha, com a qual a jovem afirma poder conversar com as coisas que não há “liberdade” com a mãe, certamente ocupada demais nos seus trabalhos. A irmã mais velha e a tia mais nova, com quem já se tem uma referência de mulher que estuda, trabalha, conquista sonhos

comuns também são aludidas, além da avó que ajudou a criar ou elaborou estratégias para contribuir.

Outras pesquisas que associem indicadores quantitativos e análises qualitativas são necessárias para aprofundamentos das relações sociorraciais da juventude afrodescendente em Portugal. Confrontar questões identitárias e subjetivas com condições macroestruturais e socioeconômicas nas relações entre homens e mulheres das diversas classes, etnias/“raças” é o grande desafio em busca da totalidade da realidade social. Por ora, tendo como objetivo apresentar as experiências de mulheres afrodescendentes/negras jovens no ensino secundário e profissional, consideramos que foi um processo intenso e superabundante de questões intrínsecas às questões racial, social e de gênero, sendo extremamente relevantes para toda a humanidade, posto que dizem respeito às relações sociais humanas.

A valorização da pesquisa pelas estudantes foi muito relevante, especialmente pela demonstração de que foi importante para elas enquanto desabafo, autorreflexão, criticidade:

- Entrevistadora: Eu quero agradecer muito a você.
- Já acabou? Ohh! (Mynda Guevara).
- Ficavas aqui o dia todo (Paula Nascimento).
- Entrevistadora: Eu quero agradecer, assim, mesmo, de coração.
- Eu que agradeço (Paula Nascimento).
- (...)
- Era para trabalhar aqui (Yara Monteiro).
- (...)
- E vamos tirar uma foto? (Paula Nascimento).
- Entrevistadora: Vamos. Como foi para vocês esta experiência com a entrevista da minha pesquisa?
- Foi a primeira vez que abordamos isto (Yara Monteiro).
- Entrevistadora: Mas foi constrangedor abordar essas questões?
- Não. Foi libertador (Yara Monteiro).

CAPÍTULO VI – Experiências de mulheres negras jovens na educação profissional brasileira

“A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista” (Lélia Gonzalez)

6.1 Identificação étnico-racial: o processo de tornar-se negra

As autodeclarações das mulheres negras jovens entrevistadas nesta investigação estão completamente associadas à forma que se manifesta o racismo na sociedade brasileira, já que a constituição de identidades sociais são construções sociais, no Brasil, forjadas com base na miscigenação, mito da democracia racial, políticas de branqueamento da população e de imigrações europeias. Ainda que as jovens entrevistadas demonstrem não terem dúvidas sobre sua condição de mulher negra e analisem suas experiências com base nas intersecções de raça, gênero e classe, trazem à tona dilemas, tensões e conflitos acerca das suas identidades racializadas, face às relações sociorraciais de um país que acreditou ser um “paraíso racial”.

O quadro 11 abaixo apresenta informações gerais das jovens entrevistadas, que têm seus nomes omitidos por pseudônimos escolhidos para homenagear mulheres negras que fazem parte e/ou contribuíram para a história de lutas e resistências do Brasil. Dentre o perfil das jovens entrevistadas⁹⁶, priorizamos analisar neste tópico a autodeclaração, por considerarmos mais relevantes aos nossos objetivos de investigação. Destacamos *a priori* características das jovens quanto à faixa etária, à religião e à situação de imigração. Referente à faixa etária, as jovens estão entre 17 e 21 anos, tendo a maioria 18 anos (10 jovens), idade mais comum em concluir o ensino médio, mesmo com a especificidade do IFBA em que os cursos possuem duração de 4 anos letivos. A maioria das jovens afirmou não possuir religião. Nenhuma delas se declarou candomblecista ou vinculada a alguma religião de matriz africana, o que poderia trazer à tona alguma questão de racismo em sua expressão religiosa, já que está relacionada diretamente à descendência africana no Brasil.

Não há situação de imigração das jovens nem de suas famílias, pois todas são brasileiras, filhas de pais brasileiros. Apenas duas jovens não são naturais da cidade de Salvador, sendo uma de outro estado e outra de uma cidade do interior da Bahia. As jovens residem em diferentes bairros de Salvador, desde os bairros mais centrais, no entorno do IFBA, às periferias do Subúrbio Ferroviário, orla marítima

⁹⁶ Não priorizamos validar informações sobre as condições socioeconômicas das jovens, portanto, apenas sistematizamos o que as jovens souberam informar. Podemos inferir que, em sua maioria, as famílias das entrevistadas não vivem em condições de extrema pobreza, visto que mais da metade reside em casa própria, possuem trabalho formal e renda média de 3 salários mínimos. No aspecto educacional, 9 das 10 famílias custearam escolas privadas para as jovens antes das mesmas ingressarem no IFBA. Na composição familiar, a presença da mãe é quase uma unanimidade, o que se apresenta muito fortemente na referência das jovens desde a identificação racial, às escolhas educacionais e o suporte e apoio na vida cotidiana, conforme abordaremos mais adiante.

e região limítrofe do município, conformando assim uma diversidade de territórios que expõem as contradições e desigualdades sociais da cidade.

Quadro11 – Perfil das entrevistadas (Amostra IFBA – Brasil)

Pseudônimo das entrevistadas	Idade	Local que mora	Autodeclaração	Naturalidade	Nacionalidade	Técnica que participou
Acotirene	20	Mussurunga	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Anastácia	18	Barbalho	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Beatriz Nascimento	20	Tancredo Neves	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Benedita da Silva	19	Capelinha de São Caetano	Parda	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Carolina de Jesus	19	Cosme de Farias	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Conceição Evaristo	21	Castelo Branco	Preta	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Dandara dos Palmares	18	Barbalho	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Esperança Garcia	18	São Caetano	Preta	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Elisa Lucinda	18	Vila Laura	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Ivone Lara	18	Pau da Lima	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Leci Brandão	19	Terezinha	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Luiza Bairros	17	São Gonçalo do Retiro	Parda	Petrolina-PE	Brasileira	Entrevista
Luiza Mahin	20	Pernambúes	Negra	Araçás - BA	Brasileira	Entrevista
Maria Felipa	18	Sete de Abril	Parda	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Maria Firmina	19	Cajazeiras	Parda	Salvador - Ba	Brasileira	Entrevista
Makota Valdina	18	Plataforma	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Grupo Focal
Teresa de Benguela	18	Boca do Rio	Negra	Salvador - Ba	Brasileira	Grupo Focal
Tia Ciata	18	Cabula	Parda	Salvador - Ba	Brasileira	Grupo Focal
Zeferina	18	Boca do Rio	Parda	Salvador - Ba	Brasileira	Grupo Focal

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O perfil étnico-racial das estudantes entrevistadas nesta pesquisa, conforme já explicitado na metodologia, foi tanto obtido por heteroclassificação, quanto pela autodeclaração das jovens, que se dispuseram a participar da pesquisa, logo, se identificando como negras. No momento da entrevista, não obstante os critérios oficiais adotados no Brasil, questionamos abertamente da seguinte forma: “Como prefere se autoidentificar quanto a cor/raça/etnia/descendência? Por quê?” As respostas a esta questão

ratificaram a complexidade da autodeclaração no Brasil, que teve a mestiçagem como um projeto de nação baseado na violência e em ideologias falseadas.

O Brasil realiza censos populacionais com recortes de cor/raça desde 1872, ou seja, antes mesmo da abolição da escravatura (1888) e Proclamação da República (1889). Desta forma, ainda que a questão não tenha pré-definido opções e critérios, foi comum que as jovens respondessem a partir de três categorias: “preta” (2 jovens) e “parda” (6 jovens), conforme utilizado pelo censo oficial do IBGE (soma de pardos e pretos perfaz a população negra do país) e, “negra” (11 jovens), face à construção política fortalecida pelo movimento negro brasileiro. Estes números reforçam que a maioria das jovens utilizam o critério racial e político cunhado pelo movimento negro brasileiro ao optar pela identificação política da categoria negra, não obstante que tenham utilizado também critérios de cor e mestiçagem adotados pela questão fechada de múltipla escolha do IBGE (neste caso, preta e parda). Ao se afirmarem, as jovens explicam os processos de “se tornarem negras”:

Me identifico como negra. Porque eu demorei um tempo para aceitar que eu era negra. Porque eu sempre via uma diferença de tratamento e de percepção das pessoas negras na sociedade, então foi difícil para mim aceitar que eu era realmente negra. Eu não gostava do meu tom de pele, tinha tempos que eu preferia não tomar sol para não ficar mais escura. Então, depois que eu entrei aqui e ao longo que fui crescendo e amadurecendo sobre determinadas questões eu comecei a me aceitar e amar o jeito como eu me vejo no espelho. É basicamente isso (Anastácia).

As jovens entrevistadas são todas brasileiras e, apesar de não recorrerem de forma central aos critérios de descendência e nacionalidade para afirmarem sua identidade racial, destacam a condição de “latina”, associada ao critério da cor da pele:

Negra. Eu me vejo como uma mulher negra. Latina também, se a gente tiver falando a nível internacional, né? (Risos) A nível global (...). Eu não sei exatamente quando foi, mas quando eu era criança minha mãe falava, não queria, ela me chamava de preta, de negra... “eu não sou negra mãe, EU SOU MARROM. EU SOU MARROM.” Aí eu pegava um lápis de cor preto: ISSO É PRETO, EU SOU MARROM. Aí, depois, aos poucos que eu fui entendendo questão racial e tudo isso, e comecei a me entender como mulher negra. (Elisa Lucinda).

Há pelo menos duas questões que consideramos estar imbricadas e são centrais para analisarmos estas declarações. Uma delas é o entendimento de que “a especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social” (Almeida, 2018, p. 84). No caso do Brasil, as experiências históricas e socioculturais construíram um racismo que não segregou legalmente, como o racismo aberto dos regimes de apartheid dos Estados Unidos da América – EUA e da África do Sul, por exemplo. Ao contrário, no Brasil e na maioria dos países latinos, é sofisticadamente “disfarçado”, nos termos de Lélia Gonzalez, “o racismo por denegação”:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, “graças” à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente

branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhecimento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de *“limpar o sangue”*, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (*grifos da autora*, 2018, p. 326).

A partir das análises de Lélia Gonzalez, é possível explicar como a identificação racial no Brasil é um processo subjetivo e sofrido, de forma que, tornar-se negra é uma conquista. Em comparação aos EUA, ela explica que a segregação explícita de lá reforçou a identidade racial, de forma que qualquer criança negra cresce sabendo quem é e sem se envergonhar disso, enquanto no Brasil, as vozes individuais são mais difíceis de se erguerem, sendo a força cultural a melhor forma de resistência. O branqueamento da população (pela mestiçagem ou pela ideologia de superioridade branca) atingiu e acomete ainda hoje as subjetividades da população negra em sua autoidentificação, por isto que se reconhecer negra no Brasil ainda é processual.

A outra questão é que, conforme analisamos no capítulo 2, o racismo no Brasil é de “marca”, não de origem, ou seja, discrimina a partir dos traços fenotípicos, de forma que, quanto mais a pessoa se aproxima das características físicas associadas ao negro, mais possibilidades de discriminações raciais tanto nas questões sociais (exploração e mobilidade social) quanto nas relações interpessoais. A cor da pele, a textura do cabelo, os traços negroides (formato de nariz largo e lábios) são características físicas que mais complexificam as relações e identidades raciais.

Os traços culturais também são mencionados como importantes para se definir quanto à cor/raça no Brasil, pois é conhecido que as pessoas negras são produto da diáspora forçada de seus antecedentes face aos processos de escravidão, tráfico e colonização, mas a História de seus antepassados é invisibilizada e negada, posto que não há possibilidades de reconstrução das raízes africanas e indígenas nas famílias negras brasileiras. Neste sentido, Gonzalez já em 1988, cunhou a categoria “amefricanidade” para “incorporar todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (2018, p. 329). A partir desta categoria, que permite pensar uma unidade específica “América”, “podemos resgatar um sistema etnográfico de referência, designando uma descendência não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram a América muito antes de Colombo” (ibid., p. 330). Nesta investigação, esta categoria nos ajuda a explicar diversos processos culturais diferentes nas análises da negritude no Brasil, desde a língua denominada por Lélia de “pretuguês” – marca de africanização do português falado no Brasil – aos próprios processos de identificação e conflitos raciais que explicitaremos a seguir.

Ao analisarmos os resultados desta investigação, notamos que o processo de se tornar negra, afirmado por Lélia Gonzalez como uma conquista, vem sendo construído pelas jovens entrevistadas ao longo da infância e tem na adolescência/juventude uma fase privilegiada desta compreensão. As características fenotípicas da cor da pele e o cabelo são as mais destacadas pelas jovens neste processo. A mestiçagem na família, o desejo de embranquecer, as influências familiares e da escola são centrais,

conforme veremos nas experiências de autodeclaração expostas a seguir:

Negra, desde pequena. Acho que foi algo ensinado por minha mãe. É, eu venho de uma família... meus pais são diferentes. Meu pai é branco, tem o cabelo liso, eu tenho outros irmãos por parte de pai e eles são brancos do cabelo liso e minha mãe é negra e eu puxei muito mais às características da minha mãe e aí minha mãe, sempre, desde pequena, sempre deixou sempre bem afirmado que eu era negra. Quando me perguntavam, tipo para preencher ficha e essas coisas, ela sempre colocava negra, então algo já foi construído dentro de mim (Dandara dos Palmares).

Ao se afirmarem pela categoria política “negra”, as jovens também levam em consideração a mestiçagem e a questão local de identificação dos privilégios raciais em Salvador, cidade de maior contingente populacional negro fora da África (mais de 80% da população autodeclarada):

Negra, porque, primeiro, que eu venho de um bairro onde as pessoas são negras. Raramente você vê... até uma pessoa branca ela sempre se identifica branca, assim, de Salvador. Se intitula amorenada assim (apontando para sua pele), mas eu me sinto negra pelo meu cabelo, pela minha tonalidade de pele, entende? E também como eu acredito que as pessoas me vêem (Acotirene).

A jovem abaixo reflete sobre a autoidentificação a partir da heteroclassificação e falta de representatividade de se ver em outras pessoas negras, quando estudava em uma escola privada de classe média:

Eu acho que eu saí de um mundo fechado, porque mesmo sendo uma menina negra, agora eu sou mulher. Mas uma menina negra, as pessoas não me enxergavam como uma menina negra por causa do meio em que eu estava, então eu acho que quando eu vim para cá, eu comecei a me enxergar como menina negra porque eu não tinha essa concepção. Eu estudava naquele colégio ali na Paralela e assim eu era a única menina negra da sala. Minha sala tinha quarenta e dois alunos e eu era a única menina negra e tinha um menino que era o único menino negro. Eram duas pessoas negras na sala de quarenta e dois alunos (Ivone Lara).

Ao estudar a classe média negra brasileira, Angela Figueredo (2012, p. 175) constatou que a grande maioria faz parte da primeira geração de ascendentes e não tem consolidado o capital econômico, social e simbólico desfrutado pelos brancos na mesma posição. O relato da jovem acima, oriunda de escola particular de classe média em Salvador, condiz com a análise de que a identificação racial é tardia em face da mobilidade social, pois quando os negros passam a ocupar espaços sociais e posições de destaque é que o reconhecimento da diferença e o sentido étnico-racial vêm à tona.

É recorrente que as jovens se reportem ao IFBA como espaço propício a sua afirmação como negras, exatamente pela experiência oposta da jovem acima, pois o Instituto é o espaço heterogêneo e múltiplo por classe e cor/raça, favorecendo mais o processo de identidade/alteridade e ressignificação pessoal:

Eu acho que o IFBA é bacana. Você ter esse meio que [é] uma junção, sabe? De realidades e de conhecimentos. Então, tipo, como eu falei eu só vim me enxergar como negra, o que eu acho um absurdo, com quatorze anos de idade, quando eu entrei no IFBA. Tipo, quando eu cortei o cabelo, quando eu passei pela transição, e, poxa, foi algo imprescindível, sabe? E eu acho que eu não trocaria isso por nada. Não trocaria isso por nada! (Teresa de Benguela).

O reconhecimento da origem afrodescendente através da relação com o cabelo, incluindo a transição capilar⁹⁷, é um caminho muito comum abordado nas narrativas das jovens. Tanto o apoio da escola, neste caso do IFBA, quanto o papel da mãe são mencionados como fundamentais no processo:

Eu me declaro negra. Eu acho que da minha pré-adolescência para cá eu vim me identificando com a raça negra, com todo passado histórico e também a questão de empoderamento agora, né?! Eu acho que eu resolvi aceitar o meu cabelo, parei de fazer tudo, cortei também como eu quis. Que eu me lembro, foi em dois mil e dezesseis para cá, eu venho, não sei, assumindo a minha raiz (Beatriz Nascimento).

Para Nilma Lino (2019), o cabelo é um dos importantes símbolos da identidade negra e, assim como o corpo, não deve ser visto simplesmente como dado biológico, pois são pensados pela cultura como veículos de expressão e de resistência sociocultural, mas também opressão e negação:

O cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo em um país miscigenado e racista é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira aprendeu a olhá-la como sinal não só de mistura, mas parte considerada socialmente e “biologicamente” inferior da mestiçagem (Lino, 2019, p. 18).

Em todos os ciclos de desenvolvimento e inclusive das relações afetivas mais íntimas, o processo de rejeição/aceitação de ser negro vai estar presente, podendo ser mais incisivo desde a fase da infância à juventude pelo próprio processo de percepção de si e construção intensa da personalidade. É notório que as jovens negras estão assumindo mais a negritude a partir da afirmação do corpo e, em especial, do cabelo crespo como expressão da afirmação identitária. Algumas jovens ratificaram mais explicitamente o processo de transição capilar associado ao maior entendimento da sua afrodescendência e a contribuição do IFBA enquanto espaço de formação política:

- Sim, eu me interessava muito sobre a minha descendência, eu acredito muito que eu tenho descendência africana, eu tenho certeza, eu me considero negra. Eu sempre me identifiquei dessa forma, porém, eu, por exemplo, eu alisava o cabelo antes, então foi depois de muito tempo que eu consegui, é, me libertar, né? Nesse sentido. Aí eu comecei a ter, tipo, ser mais ativa nas minhas raízes, vamos dizer assim, mas eu passei muito tempo alisando o cabelo. Acho também porque foi minha mãe que alisou quando eu era pequena, então eu fui crescendo e fui achando que isso era o correto.

- Entrevistadora: Quando você tinha o cabelo alisado você afirmava que era negra?

- Falava, mas não tinha tanta é (...), mais estudo a respeito, não me interessava tanto pelo assunto porque eu não sentia tanta diferença, e aí eu passei a sentir tanto a diferença quando eu deixei o meu cabelo natural.

- Entrevistadora: Quando foi isso?

⁹⁷ As jovens mencionam transição capilar ou BC (abreviação de “big chop”, termo em inglês que pode ser traduzido literalmente como “grande corte”) como o processo de ir cortando o cabelo alisado e deixando o cabelo crescer, sem aplicar mais produtos químicos que alteram o fio natural do cabelo crespo/cacheado.

- Foi depois da ocupação⁹⁸. Eu participei da ocupação aqui no IFBA. E aí eu fiquei aqui bastante tempo, e aí eu conheci outras meninas também, e aí a gente meio que foi se descobrindo em alguns pontos. E também porque teve várias palestras interessantes aqui, uma delas foi sobre isso e aí eu senti vontade. Aí eu cortei logo depois (...) (Leci Brandão).

Ainda sobre a relação do processo de autodeclaração, a transição capilar e a importância da representatividade no IFBA, reproduzimos o relato da jovem abaixo:

- Negra. Além dos traços físicos, cabelo crespo, a cor da pele, nariz e tudo mais, tem a questão social, tem a questão da minha nacionalidade, de onde eu nasci. São todas essas questões que acabam se cruzando.

(...) Até uma certa época eu sempre dizia que eu era parda, na verdade eu não sabia o que queria dizer nem uma coisa e nem outra, mas era um meio termo, né? Eu comecei a me identificar como negra, a dizer que eu sou negra há mais ou menos uns três anos. Não tem muito tempo se comparar a minha vida toda.

- Entrevistadora: Como foi? O que é que mudou? O que foi que aconteceu?

- A parte da transição capilar foi bem importante porque eu comecei a perceber como o meu cabelo era e a partir daí eu fui querendo conhecer mais sobre isso. Comecei a ler textos, fui ver vídeos e vi que essa era uma característica minha que queria dizer não necessariamente, mas era uma afirmação, um dado que eu era uma pessoa negra e a partir daí eu realmente comecei a abolir mesmo a palavra pardo. (...)

- Entrevistadora: E você acha que a escola ajudou ou atrapalhou esse processo?

- Ajudou muito. Ajudou porque várias meninas estavam nesse processo também, então eu podia conversar com elas, e aqui a gente vê pessoas, tem cabelos de várias formas, né? Pessoas de várias personalidades e eu pude entender que eu não necessariamente, para eu ser bonita, considerada bonita e tudo mais, eu teria que ter cabelo liso (Luiza Bairros).

As pesquisas de Nilma Lino também apontam que a experiência da identidade/alteridade – O “eu” se constrói relacionado a como é visto e nomeado pelo “outro” – é mais intensa no contato família/escola:

É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – criança e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professoras brancas. Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o *status* social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial (2019, p. 204).

O cabelo “alisado” ou crespo tem, portanto, um componente estético complexo em um país como o Brasil. Na família e na escola são espaços em que os padrões estéticos vão se contrapondo e ganhando novas representações. O IFBA revela-se como espaço mais propício nas experiências destas mulheres negras jovens de afirmação identitária e expressão estética negra, o que não exclui as contradições de haver também imagens negativas e contextos em que são inferiorizadas. A este respeito, devemos ter

⁹⁸ A “ocupação” mencionada pela jovem acima diz respeito a um período no ano de 2016 em que o movimento estudantil se organizou na escola, literalmente “ocupando” seus espaços e suspendendo as aulas para se posicionar contra as propostas governamentais de congelamento de investimentos na educação e reforma do ensino médio, mencionadas no capítulo 2.

cuidado em não produzir discursos de julgamento acerca destas expressões estéticas do cabelo alisado ou não, pois “se falar sobre a existência de padrões estéticos incorpora o trânsito entre diferentes culturas, quanto mais na sociedade brasileira, amplamente miscigenada racial e culturalmente” (Lino, 2019, pp. 196-197).

Dentre as respostas das jovens que se declararam “pretas”, um destaque importante foi perceber nos seus argumentos que não tanto se trata de um reconhecimento que utiliza ambos os critérios, de cor e raça, quanto é uma ressignificação da categoria preta/preto, historicamente utilizada para inferiorizar e subalternizar:

Geralmente eu digo que eu sou preta e pronto. Prefiro! Porque eu gosto de ser chamada de preta, eu gosto da minha cor, eu gosto da minha história, eu gosto de tudo que o passado tem. Me entender como negra, como preto. Mas eu prefiro também preto porque as pessoas geralmente criticam, usam como se fosse pejorativo e eu gosto do termo em si. Eu acho que é uma ressignificação.

Eu acho que esse processo realmente começou quando eu entrei aqui no IFBA, em dois mil e quatorze, quando, tipo, eu olhei a minha volta. Porque na antiga escola, no antigo bairro, todo mundo tem o mesmo tom de pele, todo mundo tá na mesma situação socioeconômica e aqui não, aqui era diferente. (Conceição Evaristo).

Percebemos que cor, raça, classe se interseccionam na análise acima, pois a jovem articula cor/raça e classe ao relacionar a situação socioeconômica da maioria da população do seu bairro com a cor da pele. Face às análises que tecemos a este respeito do racismo estrutural, concordamos com Gonzalez:

É nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema da estratificação social. Desnecessário dizer que a população negra, em termos de capitalismo monopolista, é que vai constituir, em sua grande maioria, a massa marginal crescente. Em termos de capitalismo industrial competitivo (satelitizado pelo setor econômico), ela se configura como exército industrial de reserva (2018, p. 65).

A cor da pele, além do cabelo, conforme temos visto, são marcadores fenótipos centrais da identificação racial no Brasil, e especialmente em Salvador, a “quantidade de melanina” na pele interfere nos processos de identificação e precisam ser devidamente explicados:

- Eu me identifico como preta, mesmo porque minha família toda é, eu também sou, mesmo que eu não seja retinta. É só isso mesmo.

- Entrevistadora: E sempre foi assim ou desde quando?

- Não. Assim, quando eu era mais nova – é que eu tomei sol, aí eu estou mais escurinha –, quando eu era mais nova eu era bem mais clara. Meu irmão ele é branco até. Só que depois de um tempo eu comecei a me identificar, porque na verdade eu era identificada como parda, só que eu particularmente não acredito que existe essa identificação assim. Entendeu?

- Entrevistadora: Sim. E quando foi que você pensou sobre essas coisas?

- Ah, foi quando eu entrei no IFBA. Aqui foi o meu primeiro contato com outra realidade que eu tive, porque eu estudava em escola pequena de bairro, então quando eu entrei aqui eram várias pessoas e nisso eu pude ter um contato mais amplo, tanto na questão política, quanto nessa questão de identificação (Esperança Garcia).

Dentre o grupo de jovens que se declararam “pardas”, notamos que o critério de cor da pele e o cabelo – mais ou menos crespo ou cacheado – são também fundamentais para trazer à tona as questões da miscigenação e a proximidade com o branqueamento. As jovens que se denominaram pardas estão justamente no processo de refletir sobre a mestiçagem nas suas famílias, as referências que possuem ao serem heteroclassificada racialmente em Salvador, além das suas possibilidades de escolha neste contexto, já que é a partir da diversidade e com a percepção destas diferenças que as jovens processam a identidade racial. Elencamos abaixo algumas respostas das jovens que se declaram pardas:

Parda, porque eu me considero parda. Tipo, eu acho que mais por tom de pele. Eu não sou tão negra, digamos assim, como as minhas amigas que tem o tom de pele um pouco mais escuro que eu. Se bem por apresentar também características de pessoas negras, como cabelo, nariz, mas eu me considero parda (Maria Felipa).

Eu não me considero branca porque eu não sou e eu também não consigo me considerar negra, então eu acho que eu estou tipo no pardo, meio termo. Entendeu? Eu tenho cabelo liso? O meu tom de pele ele não é tão claro e eu também não sou tão escura, e eu também não tenho os traços que são os traços considerados negros, então por conta disso eu me considero parda (Maria Firmina).

Parda, porque minha família não é toda branca e aí eu não me vejo como branca, até porque eu não sou e aí eu me identifico como parda. Só por causa disso. Mas não tem tantos negros na minha família e os que têm são bem longes, tem por parte de bisavós, avós. E aí eu não sei me identificar na verdade direito como alguma coisa. E aí eu me identifico como parda, porque eu acho mais fácil (Benedita da Silva).

Outra entrevistada abordou a angústia que sente em não conseguir ter uma definição tão simples de sua condição racial:

Eu fico muito assim, uma angústia, uma dúvida dentro de mim mesmo assim. Eu me considerava parda, até então nunca tinha visto problema. Para mim é algo tão irrelevante. Aí quando eu entrei aqui no IFBA que aí eu comecei a estudar. Aí eu comecei a martelar umas coisas assim na minha cabeça. Gente, mas pardo não é bem uma cor. Eita! Mas negra eu também nunca me enxerguei como mulher negra, assim, sabe? Eu tava comentando com elas, eu nunca passei por uma situação onde eu me sentisse de certa forma assim constrangida pela minha cor, sabe? Acho que também nunca me viram, a sociedade, assim como mulher negra, eu tinha cabelo liso também, eu dava progressiva. Essa transição capilar foi de um ano? É, um ano. Então, assim, eu fico nesse dilema, até hoje eu não sei te dizer direito (Zeferina).

Munanga (1999) já analisava como o mestiço brasileiro simboliza a ambiguidade de “ser e não ser”. Em uma entrevista, reflete que:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um

processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (2004, p. 52).

O diálogo transcrito abaixo reflete ainda mais intensamente o dilema da autodeclaração das pessoas mestiças e como a afirmação de ser parda é uma identidade “flutuante” para as jovens, que define uma resposta, mas não determina sua identidade étnica:

Parda. Minha mãe é branca, então, ao mesmo tempo que eu tenho a pele clara, dizer que eu sou branca seria negar a descendência que eu tenho do meu pai e os traços que eu herdei dele e, ao mesmo [tempo] dizer que eu sou negra também [é] de certa forma negar aquilo que eu herdei da minha mãe, porque biologicamente falando eu sou mestiça. Aconteceu de ser mestiça como muitas pessoas de nós somos, e é o que faz mais sentido para mim, porque por muito tempo eu vivi no limbo onde as pessoas ficavam falando: não, você não é branca; não, você é branca. Desde que eu me entendo por gente eu me identificava como parda, mas aí em dois mil e quinze minha ex-namorada, que era a minha namorada na época, falou assim: você não é parda, você é branca. Eu falei: oxe, (risos) não, pô. Ela se diz negra, mas é praticamente da mesma cor que eu. Aí ela mostrou, tipo, como o termo pardo não deveria existir e toda a problemática que tem acerca disso e aí eu fiquei: oxe, mas pardo não existe? Eu sou o quê? Aí eu fiquei nessa por muito tempo até que esse ano mesmo, em dois mil e dezoito, eu falei: não, é isso, eu sou parda, pardo existe sim, porque eu existo, eu tô aqui. E desde então não balançou mais (Luiza Mahin).

O diálogo desta jovem expressa a complexa análise contemporânea acerca da mestiçagem. Apesar de entender todo o contexto e pensar sobre estas significações, a jovem se sente mais confortável em assumir esta denominação, valorizando a descendência e traços fenotípicos herdados tanto da raça branca quanto negra, e esquivando a discussão política do termo, mesmo demonstrando obter consolidada informação e formação sobre estas questões. Ao mesmo tempo em que o sentido de parda é ser mestiça, notamos que há repúdio e negação a esta categoria, pois não reflete cor nem raça.

Diante das exposições das jovens, alguns questionamentos vêm à tona: Quem pode se manter no limbo, na indefinição e na negociação de sua negritude ou branquitude? A mestiçagem e o lugar do “pardo” é este espaço de “escolha”? Estas questões problematizam a categoria parda, cunhada pelo movimento negro brasileiro como “negras/os” ao somar-se com os autodeclarados “pretas/os”. O fortalecimento da identidade racial negra no Brasil teve como paradoxo a defesa do reconhecimento da mestiçagem e de que não há um único “padrão” de negras/os.

Esta discussão é ainda mais complexa se nos afastamos da análise social e histórica do racismo no Brasil. De acordo com recente pesquisa, o número de autodeclarados pretos tem aumentado no Estado da Bahia, havendo diminuição gradual do percentual de autodeclarados pardos e brancos⁹⁹. Ponderamos que há diversos fatores que podem influenciar estas variações. Conforme vimos no resultado desta pesquisa, o desejo de embranquecer, produto do racismo à brasileira, ainda é uma tônica e, por outro lado, as ressignificações positivas da categoria “preta” entre as jovens entrevistadas nesta investigação

⁹⁹ Fonte: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/questao-de-identidade-autodeclarados-pretos-ultrapassam-brancos-bahia/?utm_source=correio24h_share_facebook&fbclid=IwAR0FgJtOXxST7gchPkfl0VJx-ZjWqIdhR2Qx_JKgKbhBr3b-_6frdzfzhmc. Acesso em 24/05/2019.

apontam que esta questão, dentre outras, merecem aprofundamentos, a saber:

- O critério do IBGE é uma referência. Mas será que está acompanhando as transformações oriundas das ressignificações dos termos utilizados?

- Será que entre os autodeclarados pardos não há pretos que omitiram sua condição por se sentirem mais “confortáveis” na declaração pardo? E quantos pardos podem se declarar brancos (por opção ou falta de consciência racial) ou pardos se declararem pretos (por opção, consciência racial e ressignificação do termo, mas também por conveniências face às políticas de ações afirmativas). Dito de outra forma, quanto de subjetividade há nestas categorias face aos processos de racialização tão complexos?

- Apesar de sabermos que há uma notória valorização do orgulho negro para a qual o movimento negro contribuiu imensamente na construção social e política, há também pessoas brancas se declarando pardas/pretas/negras¹⁰⁰.

Sem querer simplificar estas questões, nem muito menos esgotar a discussão, retomamos as análises históricas, pois a “mulata”, assim como a “parda” surgem como um produto da mestiçagem, um meio termo no caminho que leva ao branqueamento, uma redução e apagamento de traços das negras africanas. Stuart Hall nos faz pensar a mulata como identidade “fragmentada e fraturada; construída em várias formas através de discursos, práticas e posições diferentes, muitas vezes cruzadas e antagônicas” (2003, p. 173).

Um termo que expressa esta questão e que tem sido mais discutido pela juventude brasileira atualmente é o “colorismo”¹⁰¹, explicado por Flávia Rios (2019) como um discurso sobre as hierarquizações baseadas no critério de cor que “não nega a negritude da pessoa parda, mas encerra no critério cromático a autenticidade da representação (...). Tendem a dar pequenas vantagens às pessoas negras de pele mais clara, embora não necessariamente permitam a este segmento livrar-se do racismo”¹⁰². Apesar de estar mais popular, o termo enseja velhas questões do racismo no Brasil. A análise de D’Adesky (2001), retomando conceitos da questão negra no Brasil, observa esta imprecisão face à cor na autodeclaração da negritude como processos que envolvem o desejo de embranquecer:

¹⁰⁰Este fato apresenta enormes disputas, implicações e desafios ao movimento negro/antirracista atualmente. Um exemplo contemporâneo são as necessárias bancas de verificação raciais para coagir fraudes pelos candidatos de ações afirmativas nas candidaturas para acesso aos concursos de trabalho e instituições de ensino públicas. O sistema de “cotas” raciais nas Universidades públicas brasileiras se inicia em 2001 na UERJ e se caracteriza com a primeira política social compensatória voltada exclusivamente à população negra brasileira.

¹⁰¹ O termo colorismo ou pigmentocracia foi desenvolvido por Alice Walker, no ensaio “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, imprimido no livro “In Search of Our Mothers’ Garden” em 1982.

¹⁰² Fonte: https://www.geledes.org.br/o-que-o-colorismo-diz-sobre-as-relacoes-raciais-brasileiras/fbclid=IwAR2N_oQRCLSE38ZgUbOle_VpYfXf9ZJ7pTGhf6IykdZiScRK0aUNAQ37bQA. Acesso em 29/11/2019.

A caracterização cromática expressa, além da cor propriamente dita, sobretudo desejos e valores. Desejos de ser (branco), desejo de não ser (negro), desejos de aparentar (branco). E, na medida em que esses desejos representam valores (poder, beleza), eles manifestam uma relação hierarquizada entre um elemento (branco) do conjunto e as outras categorias (negro, jambo, sarará etc.) desse mesmo conjunto. E do ponto de vista do dominado (negro), essa multiplicidade de categorias cromáticas lhe permite estrategicamente, e “mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo do modelo tido como superior, isto é, o branco (2001, p. 137).

Destarte, devem ser considerados nesta análise os diferentes contextos regionais dentro do próprio Estado da Bahia que influenciam na classificação. O trânsito racial nas diversas regiões do Brasil e a diversidade do que que significa ser pardo, ou seja, não branco, merece muito aprofundamento de discussões. Não obstante haver tantos discensos acerca da decisão do movimento negro em somar pardos e pretos para conformar os negros no Brasil, é fato que estamos a mercê das perigosas disputas em torno da negritude. No Brasil, também é fato que, enquanto a branquitude pode ser diversa e policromática, o racismo impõe a pessoa negra em imagens fixas e estereotipadas. Referimos a um processo de consciência negra, nos termos de Steve Biko:

[...] ser negro não é uma questão de pigmentação, mas o reflexo de uma atitude mental. Pela mera descrição de si mesmo como negro, já se começa a trilhar o caminho rumo à emancipação, já se está comprometido com a luta contra todas as forças que procuram usar a negritude como um rótulo que determina a subserviência (1971, p. 65).

Avaliamos que esta geração de mulheres negras, apesar da complexidade da questão racial no Brasil e dos desafios que possuem em resgatar a História e as análises já produzidas para ir à raiz da discussão de forma sempre responsável, estão atentas às contradições e opressões que as suas identidades racializadas lhes impõem.

6.2 Educação, desigualdades e discriminações sociorraciais

6.2.1 O acesso à escola e ao curso profissional

De acordo com os resultados desta investigação, o acesso das jovens ao IFBA/Salvador e a escolha pelos cursos de ensino médio são influenciados pela incessante busca por uma educação de qualidade, pública e gratuita, face às desigualdades sociorraciais expressas na educação da cidade de Salvador – Bahia, conforme argumentaremos. As jovens relembram que não fizeram as escolhas nem de acesso à escola nem ao curso:

- Entrevistadora: Como foi a decisão de vir para o IFBA?
- Não foi minha (risos). Eu não queria nem fazer a prova para falar a verdade.
- Entrevistadora: Por que você não queria?
- Não é minha área. Eu não queria fazer o curso técnico. Se fosse só o ensino médio, eu ficaria tranquila só de vir para cá, mas é completamente fora do que eu quero fazer para minha vida. Aí eu não queria de jeito

nenhum. Não fiz a prova com vontade de passar. Mas aí é isso. Nós estamos aqui.

- Entrevistadora: E quem era que queria que você viesse?

- Minha mãe (Luiza Mahin).

Importante salientar que o IFBA é a única escola pública da rede federal na capital baiana. Gestada pelo governo federal, coexiste na oferta de nível médio com a rede estadual (que também possui ensino profissional), o colégio militar e as escolas particulares. Possui processo seletivo de ingresso, para o qual os estudantes têm de realizar inscrição e se submeter a exame (prova teórica) de conhecimentos do ensino fundamental, devido à enorme procura pelas vagas. Destacamos ainda que o acesso ao nível médio no Instituto é condicionado ao ingresso em um dos oito cursos ofertados regularmente em nível de ensino médio/integrado, ou seja, as disciplinas correspondentes ao ensino médio estão integralizadas à formação técnica dos cursos profissionais. Os resultados nos mostram explicitamente que a escolha da escola foi por indicação, enquanto a escolha dos cursos não foi uma prioridade, pois nem ocorre de forma consciente pelas jovens nem por orientação “vocacional” a estas.

As jovens mencionam indicações de diversas pessoas, tanto familiares quanto professores do ensino fundamental, que, preocupados com a formação das jovens, planejam para elas desde a inscrição no processo seletivo do IFBA às possibilidades de empregabilidade e acesso ao nível superior que poderão ter face ao ingresso e conclusão do curso. A indicação recebida pelas jovens de estudar no IFBA está totalmente associada ao argumento da qualidade de ensino desta escola.

Eu meio que fui seguindo a corrente mesmo. Eu estudava em um colégio estadual que tinha uma professora que ela dizia que eu era muito inteligente e tudo mais. E ela falou: “eu vou te inscrever no processo seletivo do IFBA”. Eu falei: “ah, tá bom”. Eu nem sabia o que era. Eu só falei: “ah, tá certo”. E aí ela me inscreveu, ela me falou o dia da prova. É tanto que eu nem acompanhei o processo, ela só foi me falando, tipo: a prova é nesse dia; você tem que ir nesse lugar tal hora e tudo mais. Aí eu vim fazer a prova aqui no ICEIA e eu passei. Eu falei: “ah, legal, né? Vou estudar lá.” (Luiza Bairros).

Eu fiz um pré-IFBA. Como minha mãe trabalha em salão, ela tem contatos com outras pessoas que já tem um entendimento maior. Aí eu fiz o pré-IFBA, aí eu fiz a prova e passei (Leci Brandão).

Irmãos e primos mais velhos que já estudaram ou ainda cursavam o IFBA são referências na família muito comuns que incentivaram as jovens a fazer o mesmo. Destacamos ainda o imaginário coletivo da cidade que, desde gerações anteriores, acompanham e têm na trajetória política e histórica da instituição, referência de formação humana e profissional com engajamento no mundo do trabalho. O quadro 12 ilustra as mudanças de nomenclatura do IFBA desde 1909 (surgimento) até 2009 (quando se consolida a rede de educação profissional). Vale ressaltar que por ser uma Instituição centenária, sua história se funde ao surgimento e consolidação da política de educação e as alterações se dão em nível político-programático, face às diferentes conjunturas econômicas, os rebatimentos e o papel da educação profissional em cada contexto.

Quadro 12 – Mudanças na nomenclatura do IFBA de 1909 até 2009

Anterior	Atual	Decreto / Lei
-	Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia	Decreto nº 7.566/1909
Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia	Liceu Industrial de Salvador	Lei nº 378/1937
Liceu Industrial de Salvador	Escola Técnica de Salvador	Decreto-Lei nº 4.127/1942
Escola Técnica de Salvador	Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Lei nº 4.759/1965
Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-Ba)	Lei nº 8.711/93
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Lei nº 11.892/2008

Fonte: Cem anos de Educação Profissional no Brasil, EDUFBA, (2009, p.18).

Da escola de aprendizes e artífices, conhecida como “escola do mingau” por servir este alimento à população pobre e alijada do processo educativo, o atual alcance educacional do Instituto é amplo, uma vez que a sua atuação abrange as diversas modalidades de educação profissional técnica, especial e Educação de Jovens e Adultos - EJA. O IFBA oferta ensino médio nas formas curriculares integrada, subsequente e o nível superior (dentre estes, cursos de engenharia, bacharelado e licenciaturas), além de cursos de pós-graduação presenciais e educação à distância. No imaginário da sociedade baiana, ainda que estas pessoas não façam as devidas mediações de contextos e da relação educação e trabalho, o IFBA carrega a identidade da escola que potencializa e transforma realidades pessoais e familiares através da educação e ingresso no trabalho formal e mais estável:

Meu irmão, ele passou por muita necessidade, passar fome mesmo. Aí um colega dele falou da prova do IFBA, aí ele disse assim: poxa, eu vou fazer. Ele fez e entrou aqui. Ele entrou aqui, sabe, malmente sem saber como era e tudo. A gente na época não tinha internet, a gente não podia comprar computador, era caro. Aí ele entrou, aí ele fez o CEFET aqui e tudo. E aí ele conseguiu entrar na Petrobras. Aí ele me falou. Aí ele pagou um cursinho para mim, aí eu consegui (Acotirene).

O fato de aliar ensino de qualidade, natureza pública e gratuita da instituição é deixado claro pelas jovens ao justificar porque foram convencidas a estudar para o processo seletivo e ingressar no IFBA:

Na verdade, assim, como eu sempre fui focada nos estudos e minha mãe não tinha condições de pagar uma escola particular para mim pelo fato de ser só ela dentro de casa. Eu sempre me dediquei mesmo sendo escola pública porque era a melhor do bairro. Tipo, era bem concorrido lá, as pessoas dormem na fila por ser não totalmente pública, uma parte financiada pelo governo, mas uma parte financiada por um homem. Então, querendo ou não, acabava tendo uma educação melhor em comparação a outras escolas. E aí eu sempre me dediquei muito aos estudos e eu não queria ir pra outras escolas públicas do meu bairro por saber do ensino um pouco inferior que tinha à minha e por pensar muito no meu profissional, na minha profissão, né? E aí minha mãe olhou assim pra mim e falou: estude pra ir pro IFBA, que eu não tenho condições de pagar mil e quinhentos reais mensalmente, que é o ensino médio em escola particular assim. E aí foi o que eu fiz. Estudei, me preparei na oitava série toda pra fazer a prova daqui e deu no que deu. Eu tô aqui me formando já (risos) (Maria Felipa).

É notório nas respostas que as jovens oriundas de escola particular, como a narrativa acima, veem no IFBA a possibilidade de a família não precisar custear um valor exorbitante aos seus orçamentos ao investir na educação dos filhos, sendo assim uma excelente alternativa. Já para as jovens oriundas de escola pública, o IFBA é mais do que isso, pois pode garantir mobilidade social e projetos de futuro impensáveis antes, especialmente ao compararem a educação que é ofertada pela rede estadual de ensino com a do IFBA, tanto na postura dos professores quanto no compromisso dos alunos com a aprendizagem:

De início eu não tava tão a fim de vim pra cá. É, eu acho que eu decidi vim pra cá mesmo por causa da questão da educação. Você tem uma qualidade melhor do que a educação da rede estadual, por exemplo, lá os professores não tinham um pulso mais firme com os alunos, não ligavam tanto para educação, a avaliação era duas atividades em sala que ia valer a nota da unidade, sabe? A gente não tinha aquela necessidade de estudar realmente para aprender, só pra passar mesmo. Aí eu quis vir para cá por causa disso, qualidade de ensino pra eu conseguir os meus objetivos, que eu tô correndo atrás ainda, e aqui mesmo me ajudou bastante. (Beatriz Nascimento).

A perspectiva de acessar o nível superior, escolher o curso dos seus sonhos, realizar-se profissionalmente e obter mobilidade social é um projeto vislumbrado pelas jovens e que as estimula a ingressar no IFBA:

Era a minha única oportunidade de ter um ensino de qualidade. Entendeu? Eu não queria fazer o técnico, por exemplo. Não quero. Eu nem sabia o que era. Eu quero entrar no ensino superior, mas nas escolas que eu estudava eu não via, assim, um futuro. Sabe? Eu olhava para mim, uma coisa que mudou, por exemplo, quando eu vim para o IFBA, eu cheguei até pensar que eu podia cursar medicina. Quando eu estudava no colégio estadual isso era uma piada para qualquer pessoa. Entende? Tipo, você dizer que vai fazer medicina, sabe? Podia acontecer? Podia. Mas a gente sabia que eram raros os casos. A maioria das pessoas sonhava tipo assim: eu vou trabalhar na padaria, vou virar vendedora. Eu pensava que esse seria o meu caminho então. Mas eu queria uma educação de qualidade, então eu vim pra cá (Acotirene).

Ao avaliar a qualidade do ensino, as jovens mensuram o IFBA como “o melhor colégio de Salvador” e parecem acomodar o fato de cursarem a forma integrada como apenas um aditivo da formação:

Quando eu entrei no IFBA na verdade eu não tava pensando no curso em si, eu não tava pensando mais no ensino, porque eu não ia poder estudar em colégio particular. Eu estudava em colégio público desde a quinta série e pra ter um estudo melhor eu optei o IFBA. Hoje em dia eu gosto do meu curso, mas quando eu entrei aqui, eu entrei mais pelo ensino mesmo, para não ficar em qualquer colégio, porque eu sabia que esse era o melhor daqui de Salvador, além de ser técnico, né? Você já sai encaminhada (Carolina de Jesus).

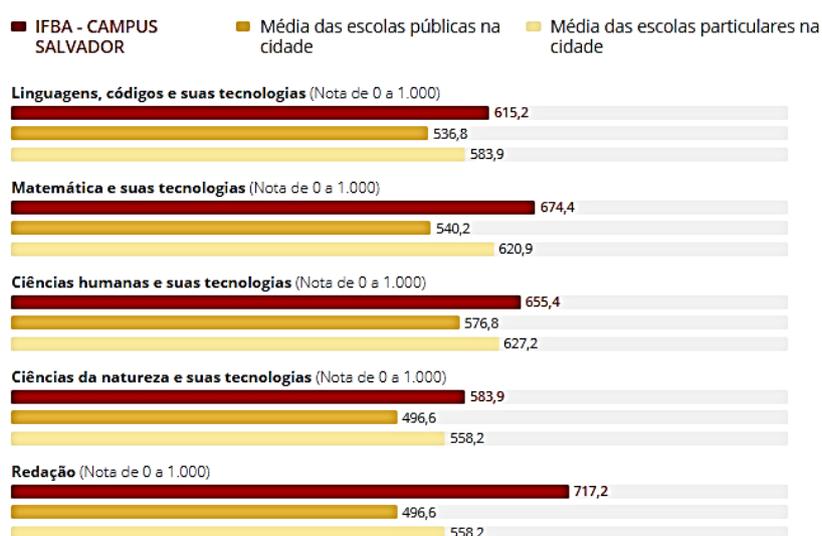
De fato, os resultados da avaliação do IDEB confirmam a posição do IFBA como a melhor rede de ensino médio da Bahia, apesar de nenhum estado brasileiro ter atingido a meta para este nível de ensino, e até mesmo as escolas privadas ficaram aquém do esperado:

A Bahia teve o pior desempenho do país com média 3,0. Uma realidade bem distante daquela apresentada pelo Instituto Federal da Bahia cuja média das 12 unidades que foram avaliadas foi de 5,28. O índice alcançado pelo IFBA representa quase um ponto acima da meta estipulada pelo IDEB para as escolas

públicas em 2017, que era de 4,4. O IFBA Campus de Salvador teve a melhor nota: 6,4, índice que só foi superado por uma única unidade de ensino privada da capital baiana. A nota do IFBA de Salvador foi superior a todas as demais instituições de ensino públicas e privadas avaliadas pelo IDEB, incluindo os dois colégios militares, que obtiveram 5,0 e 4,8 (IDEB, 2018).

Em outra pesquisa, que mensura o desempenho das escolas em uma perspectiva comparada, podemos perceber que em todas as áreas do conhecimento, o IFBA tem nota superior tanto em relação às escolas públicas de Salvador (rede municipal e estadual) quanto às escolas particulares.

Figura 4 - Desempenho do IFBA - Campus Salvador



Fonte: Portal G1. Raio X das escolas do Brasil¹⁰³.

A discussão da qualidade referenciada do IFBA, especialmente na capital do Estado, Salvador, precisa ser problematizada. Elevar a escola a um patamar de referência e “excepcionalidade” no âmbito da qualidade de ensino é também explicitar o grande fosso de desigualdades na política de educação pública e gratuita. A escola pública no Brasil reproduz e produz desigualdades na medida em que, desde os primórdios de expansão escolar no século XX, o alcance populacional, a ampliação da duração do ensino e ações dos diferentes níveis de governo são repletos de avanços e retrocessos. A relação da escola pública com a pobreza, desta forma, amplia para menos as possibilidades de reduzir desigualdades (Algebaile, 2009, p. 131).

No século XXI, em que pese a democratização do acesso e as políticas educacionais que visam a permanência, respaldadas especialmente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação pública sofre sucateamento de

¹⁰³ Os dados utilizados na ferramenta, que reúne informações sobre todas as escolas do país, provêm do censo escolar 2018, Enem 2018, Ideb 2017 e Saeb 2017. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/raio-x-das-escolas-do-brasil/#/page/?estado=29&cidade=2927408&escola=29196442>. Acesso em: 30/11/2019.

verbas e investimento precário na formação e gestão dos profissionais da educação. Falta de professores, não cumprimento do programa e conteúdos, estrutura precária, são algumas das questões consequentes de uma política de desmonte dos serviços públicos, que se reflete na qualidade inferior da rede de ensino pública em detrimento do ensino ofertado pelas escolas particulares.

No âmbito de uma cidade como Salvador, a expressão da desigualdade sociorracial na educação é mais explícita, nomeadamente pelo fato da população negra ser a grande maioria e se encontrar segregada nas escolas públicas e escolas particulares de pequeno porte, localizadas nos bairros periféricos das classes populares da cidade. Na modalidade da educação profissional pública esta questão se expressa em indicadores, podendo ser objetivada em dados como os expostos abaixo. A população mais pobre, negra e do sexo feminino é o maior contingente de atendimento.

Quadro 13 - Matrículas - Educação Profissional

Número de Matrículas na Educação Profissional - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Cor/raça - Município Salvador/BA – 2017														
Total ¹⁻³	Sexo e Cor/raça													
	Feminino							Masculino						
	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
28.764	16.722	5.580	634	3.661	6.751	76	20	12.042	4.510	632	2.329	4.496	52	23

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).
 3 - Inclui matrículas das seguintes Etapas de Ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente, Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrado à EJA de níveis Fundamental e Médio, EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular, Especial e/ou EJA.

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica, 2017.

A desigualdade sociorracial pode ser mais percebida entre os estudantes do IFBA/Salvador quando esta escola se torna mais heterogênea por classe e raça, especialmente após a democratização do acesso e implantação da política de ação afirmativa no acesso desde 2006 com a metodologia de cotas sociais e raciais, conforme abordaremos no próximo tópico. Por ora, salientamos que a “excepcionalidade” da educação no Instituto faz parte de uma série de contradições da política de expansão da rede federal, que conta com financiamento diferenciado, provimento de concursos públicos para diversas áreas profissionais da educação, com equipes multidisciplinares, planos de cargos e carreira, garantias de estrutura minimamente adequadas ao funcionamento, condições de trabalho, autonomia relativa face à estabilidade do serviço público, recursos para assistência estudantil, dentre outras prerrogativas não alavancadas pelas redes estaduais e municipais.

Como o acesso à escola está envolto aos determinantes da qualidade do ensino público e gratuito, a escolha do curso profissional é uma mera ação decorrente que reforça a todo o momento que a opção se deu pelo ensino do Instituto. Quando questionadas pela escolha do curso, apenas 3 jovens mencionaram o interesse no curso profissional e, mesmo quando isso ocorreu, relacionam ao fato do

prestígio da escola e/ou ao fato de ser pública e gratuita, como podemos perceber na narrativa transcrita abaixo, onde fica evidente que as condições materiais/financeiras da família determinaram o ingresso da jovem no IFBA como possibilidade de ter também mais uma profissão:

Quando eu tinha, eu tinha sei lá, doze anos, minha mãe já começou a me falar: porque tem essa escola, o IFBA; é uma escola técnica; é boa para você ter um ensino técnico além do ensino médio. E eu ficava: é; tá bom; tudo bem. Eu sempre fui, tipo, ah, se vai ser melhor para mim eu vou lá e faço. E eu tive uma situação bem difícil com minha mãe por um tempo, não me lembro direito quando foi, acho que foi por volta de dois mil e dez, que ela ficou desempregada. Não era assim algo que eu queria fazer, nada que eu sempre quis fazer. Foi tipo assim, eu vi que eu precisava de uma segunda opção e se o IFBA era o que ia me dar a segunda opção, eu ia fazer (Elisa Lucinda).

As jovens que mencionaram o interesse no curso profissional também relataram o processo seletivo e o desafio em escolher uma profissão técnica tão jovens ainda, sem alguns entendimentos sobre os cursos, as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho:

Na oitava série eu não tinha muita noção que eu tenho hoje sobre escolher uma profissão, e aí quando eu vi a propaganda, acho que foi nas redes sociais que tinha a propaganda, aí eu fiquei encantada com aquilo, aquela propaganda do curso técnico, de gente fazendo no laboratório, eu fiquei encantada com aquilo e também fiquei encantada com o processo seletivo, ainda mais quando eu entrei no preparatório com toda aquela coisa de passar, de vestibular. Aí eu gostei muito da questão do processo seletivo. Aí eu botei na cabeça: não, eu vou me dedicar, eu tenho que passar. Entendeu? Eu acho que foi mais aquela emoção de processo seletivo, de você fazer uma prova, passar naquela prova, se sentir desafiada a fazer aquilo. Aí eu acho que foi isso a minha energia durante o preparatório. Eu fiquei muito encantada com a parte técnica, tanto eu me achava super de exatas. Quando eu entrei aqui que eu realmente sabia de exatas, eu sabia até de outras áreas, eu vi o que eu me identificava mais e aí eu passei e aí eu fiquei com aquele êxtase. Sabe? Quando você passa, no primeiro dia. Aí fui vendo a realidade (risos). Muita coisa ruim. Alguns momentos foi... Mas eu começava a superar o que era exatas. Eu sou mais madura hoje pra escolher (Makota Valdina).

As jovens mencionaram uma diversidade de situações envolvendo a tomada da decisão e a facilidade da vaga por menor concorrência é uma das questões apontadas: “Eu escolhi por concorrência” (Acotirene) e “justamente porque eu queria muito entrar aqui quando eu fazia o cursinho, lá eles falam sobre todos os cursos e tal, e eles comentavam que o curso (...) é o curso mais fácil para entrar (...)” (Carolina de Jesus).

A maioria das jovens escolheu o curso de forma aleatória, sem uma avaliação de qual curso correspondia melhor a seus interesses acadêmicos e profissionais: “Foi mais eliminação mesmo, porque eu detesto Química e os outros cursos. Geologia também não desceu aí eu fiquei entre Eletrotécnica e Mecânica” (Leci Brandão). Outras jovens declararam sem receios: “Eu fiz uni dune tê.” (Luiza Mahin); “Ah, vai ser esse aqui, mas eu nem pensei a respeito disso” (Luiza Bairros).

A indicação de alguém da escola que estudava ou alguma referência familiar de profissão também foram mencionadas como critério ou pista para escolha do curso profissional, mas o que as jovens mais ratificam é a dificuldade de escolha da profissão e a falta de vínculo com os cursos, o que fazia elas

pensarem em evadir:

- Entrevistadora: E você já pensou em desistir ao longo desses quatro anos?

- Ah, já. Todos os dias, de verdade, de verdade.

- Entrevistadora: Por quê?

- Porque primeiro que eu realmente concluí que eu não gosto do meu curso, não é uma coisa que tenha a ver comigo, com a minha personalidade, que eu quero fazer no futuro. Eu gosto muito do espaço daqui, eu acho que é um espaço que dá pra fazer várias coisas, sabe? Várias abordagens. Mas o meu curso em si é uma coisa que me desanima demais. Parece que eu tô perdendo tempo. A todo momento que eu tô aqui poderia tá fazendo outras coisas que eu gosto. É isso (Luiza Bairros).

O sentimento de arrependimento pela escolha do curso profissionalizante é evidenciado a partir do segundo ano quando se inicia um contato cada vez maior com as disciplinas específicas da área profissional do curso:

A gente teve contato com o curso, de certa forma foi o ano que a gente começou a ter contato com o curso e os professores. Eles não ensinavam assim como a gente esperava, era uma coisa e a gente esperava outra, então aquilo meio que desestimulava a gente. Eu falei assim: pô, eu tô fazendo o que aqui? Tipo, eu não tô aprendendo nada. Então muitas vezes eu pensei em sair. Só que só em pensar em ter que voltar tudo de novo, aí eu preferia continuar (Maria Firmina).

Isso do curso é realmente... eu não... Se me perguntassem hoje assim, se eu pudesse voltar no passado, eu não faria, de forma nenhuma (Zeferina).

Não obstante, tamanhas desilusões com o curso escolhido sem a devida análise e conhecimentos prévios, além da falta de maturidade para tal decisão, 4 jovens de diferentes cursos relataram algum tipo de vocação para a área escolhida, especialmente no decorrer dos estudos. Dentre elas, destacamos:

Eu sabia o que era Geologia, eu não entrei aqui perdida não, mas assim, não era tão boa, era gosto de Geologia. Mas hoje não, amo Geologia, quero fazer Geologia, quero voltar aqui para o IFBA e quero voltar como professora e quero ter métodos próprios e quero revolucionar dentro da Geologia. Hoje eu tenho essa visão. Quero fazer tudo que esteja ao meu alcance, principalmente para o ensino (Ivone Lara).

Eu gosto de exatas, por mais que não seja, tipo assim, né, aquela “nerdizona dez”. Mas eu acho uma área interessante. Eu acho eletrônica uma área bem interessante e que tem crescido muito no mercado, acho que juntamente com a tecnologia que tem avançado muito, vem a eletrônica (Maria Felipa).

Porque primeiro, minha irmã, ela na época tava fazendo Farmácia e eu ficava vendo as coisas de Química, e eu ficava super encantada com aqueles mecanismos de reação de orgânica, várias coisas de síntese, tal, de bioquímica, toda essa particularidade da Química bonitinha e aí eu fiquei encantada. Aí quando eu vi que tinha o curso de Química, eu quis. E também, na oitava série a gente vê um pouco de Química, mesmo que seja algo totalmente superficial, já dá pra ter uma noção de quão vasta é a Química e quão bonita ela é. E aí só quis fazer e hoje eu gosto bastante (Benedita da Silva).

Face a estes relatos, podemos inferir que se o IFBA não ofertasse cursos profissionais, isso não impactaria a procura pelo ingresso ao nível médio da Instituição. No entanto, é exatamente a história política que constitui a rede federal de educação profissional que garante seu destaque enquanto ensino referenciado na maioria das cidades brasileiras que se faz presente. Como esta investigação partiu

prioritariamente das experiências das mulheres negras jovens, apontamos que é necessário investir em pesquisas mais contundentes acerca das desigualdades sociorraciais do ensino público na cidade de Salvador.

Não obstante os relatos apresentados, a defesa do ensino médio integrado é uma tônica que não podemos deixar de fazer. Para isto, reproduzimos uma reflexão inquietante prestada em entrevista por um educador e pensador da educação profissional no Brasil:

Do ponto de vista contra-hegemônico, da classe trabalhadora, qual é a nossa luta? É que a educação forme todos de maneira igual, que todos dominem as ciências, as letras e as artes – e que isso aconteça mesmo na sociedade capitalista para que, pelo menos, todos tenham as mesmas condições nesse mercado competitivo. E, no meio disso tudo, está o Estado. Como o Estado está dentro de uma sociedade capitalista, ele, em geral, atende aos interesses do capital, embora também possa atender às demandas da classe trabalhadora. Apesar de essa ser a lógica geral para praticamente todo o planeta, isso acontece de forma diferente nos países de capitalismo avançado e nos países periféricos como o nosso. (...)

Eu penso que a regra geral é educação pública, gratuita, de qualidade e presencial porque estamos falando de uma prática social. Educação não é apenas acesso ao conhecimento, mas um processo de formação do ser humano. A escola é um espaço de convivência com o outro, onde se aprende que as pessoas são diferentes e que todos, de qualquer opção religiosa, orientação sexual, cor ou etnia, merecem respeito.

Conforme analisa Marise Ramos, o currículo de ensino médio na forma integrada expressa, filosoficamente, uma concepção de formação humana que quer atingir as diversas dimensões da vida. Não visa apenas a educar para o mundo do trabalho, mas sim, educar para a vida, tornando os sujeitos da educação o centro da finalidade da instituição de ensino, a integração de conhecimentos gerais (disciplinas propedêuticas) e específicos (disciplinas dos cursos técnicos) se dá pela busca da totalidade, que reconhece e valoriza o diverso ao superar a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional.

Para que a educação pública e profissional continue sendo acessada pela classe trabalhadora e negra, mas, no jogo das contradições contribua na produção de profissionais qualificados ao mundo do trabalho e à superação das desigualdades e opressões, o currículo integrado dos cursos técnicos precisa ser defendido.

6.2.2 Desigualdades na diversidade: “1º ano ainda é processo seletivo”

As desigualdades na educação foram denunciadas pelas jovens em diversas temáticas abordadas nas entrevistas, mas, priorizamos destacar as questões levantadas por elas no que se refere à percepção após ingresso ao IFBA e as comparações tecidas entre os grupos de jovens de suas comunidades e de outras escolas. A questão socioeducacional referente ao processo de adaptação no ingresso ao IFBA teve 59 seleções de citações associadas via sistema *Atlas.ti*, ficando atrás apenas do código das opressões nas escolas, que teve 99. Os dados expressam que as desigualdades sociais na educação também têm cor/raça, portanto, são sociorraciais, pois as experiências das mulheres negras jovens acerca dos

processos de ensino em Salvador revelam os diversos níveis de segregação e exclusão que se reproduzem, desde questões estruturais da política às relações no interior da escola.

As questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem no interior de todos os cursos do IFBA foi o mais significativamente abordado pelas jovens, seguido das questões discriminatórias, da “inclusão seletiva”. Os problemas mais mencionados pelas jovens no que tange ao processo de ensino e aprendizagem se relacionam com o número exacerbado de disciplinas, a forma como os conteúdos são cobrados e a ausência de articulação entre os conteúdos e os cronogramas das disciplinas. Os relatos delas vêm repletos de emoção, de tensão e de tristeza ao se deparar com dificuldades oriundas do processo formativo no ensino fundamental, as quais impactam na compreensão dos conteúdos da etapa do ensino médio.

Eu tava assim muito, muito feliz, muito feliz, aí quando eu comecei a estudar, eu fiquei triste. Mas não triste por estar aqui. Porque foi o momento em que eu vi, porque que as pessoas diziam que o ensino público era ruim, porque eu fiquei assim: meu Deus do céu, já tava passando pro terceiro ano no ensino no estadual. Aí quando eu entrei aqui, eu não sabia, eu não aguentava (...). E aqui, né, se perder dois anos você sai. Então quando você perde um ano seu coração fica do tipo assim: tu tu tu. Entendeu? Você tem que conseguir. E eu pensava assim: meu Deus, eu não tenho condições de pagar, então ou eu passo ou eu passo, porque senão já foi a minha oportunidade. Tinha momentos assim que eu pensava que não ia dar pra mim, entendeu? Porque foi muito difícil (Acotirene).

O impacto do ingresso no IFBA para esta jovem, que inclusive já havia avançado nos anos do ensino médio em outra escola, mostra o quanto a desigualdade do processo de ensino é evidente, fazendo-a perceber o ensino público como “ruim”. A narrativa trás à tona também a conseqüente repetência no 1º ano do IFBA, além do medo de ser jubilada e não ter condições de arcar com a continuidade do ensino. Em seguida, a mesma jovem sistematiza algumas questões problemáticas da cobrança exacerbada que passou a receber no IFBA:

A quantidade de matérias, o curto período de tempo que você tem para estudar todas elas. Tipo assim, no meu segundo ano eu tive dezessete matérias. Os professores daqui, eles não cobram assim, tipo: ah, faça uma resenhazinha. Eles cobram demais, entendeu? (...) Primeiro que a maioria deles fazem provas só com questões de concurso, então, eles davam uma lista de cem questões, aí às vezes dizia assim: vou dar um ponto de graça pra vocês, aí passava uma lista de cem questões e dizia que ia valer um. Aí a gente se matava pra fazer. Só que, assim, professor de Matemática passa uma lista com cem questões, o professor de Sociologia passa uma resenha pra gente fazer com cinco folhas, o professor de Filosofia passou um estudo pra gente fazer, o de Geografia passou um seminário, o de História pediu pra gente fazer um documentário, o da área técnica pediu pra gente fazer um relatório de uma visita. Então, assim, tinha semanas que a gente, todo mundo ficava assim: a gente vai morrer. Nossa, tinha semana lá que você olhava assim pros colegas e eles estavam assim: gente eu não aguento mais, semana mortal (Acotirene).

Além das dificuldades decorrentes do ensino fundamental, da aprendizagem de conteúdos básicos para a continuidade nos estudos no nível médio, o nível elevado de exigência dos professores e o volume de atividades impactam na aprendizagem das alunas. A questão não está presente apenas no 1º ano de

adaptação, apesar de ser o mais incisivo, mas perdura ao longo dos anos seguintes e evidencia as desigualdades das trajetórias de aprendizagem das alunas em disciplinas específicas, como é o caso da língua estrangeira. Esse fato é ainda mais agravado para as alunas pobres devido à falta de acesso a esses conhecimentos em seu processo de escolarização.

Eu me lembro que eu tinha muita dificuldade no Inglês, Inglês nunca foi uma matéria pra mim, imagine só, aí passei pro segundo ano toda feliz, aí chega a professora de Inglês... aí ela... gente vai ser oral... prova oral e prova escrita... eu fá pra aquela aula... era a pior aula do ano... a pior... porque, primeiro que foi como se eu voltasse pro primeiro ano quando eu fiz a primeira vez e eu visse a segregação novamente: colegas que já tinham terminado, já tinham feito cinco anos de Inglês e tudo... e eu? Tipo assim... pessoas que não sabiam inglês na sala, eu e uns dois... a galera conversava inglês com a professora e eu não sabia nada (Acotirene).

Em relação às dificuldades na aprendizagem, tanto os estudantes oriundos da escola pública quanto de escola privada sentem-se impactados pelo processo pedagógico desenvolvido no IFBA: “Eu entrei aqui sendo a melhor aluna da minha antiga escola, com várias medalhas de honra e aí chega um professor de Física no primeiro ano: seis! Eu nunca tinha tomado uma média abaixo de sete ou oito na minha vida” (Zeferina). No entanto, as diferenças são mais severas aos que estudaram na rede pública, como avalia esta jovem:

Eu acho que eles tinham mais dificuldade sim, porque eu sinto que existe uma negligência muito grande para com os alunos nas escolas públicas, então eles careciam de base, que uma coisa que eu sempre via, eles nunca tinham visto antes, então era meio... não era estranho porque eu sabia que existia, mas era triste de ver que uma coisa que eu sempre via na minha vida toda, que era normal, pra eles era uma coisa de outro mundo, por exemplo. Então, mais um detalhe é que é muito bom ressaltar, que eu sentia que o esforço do aluno que vinha de escola pública, não todos, é óbvio, era muito maior do que o esforço do que vinha de escola particular. Eles tavam sempre fazendo o dobro do que, por exemplo, eu tava fazendo. Enquanto eu já tava anos à frente, eles ainda tavam chegando na metade do caminho, então eles tavam sempre se esforçando pra chegar ali. Então eu sentia, não aqui no caso nunca cheguei a ver isso. É, mas eu sentia que os alunos das escolas particulares, eles não davam valor ao que eles tinham, eles não faziam por merecer o que eles tinham tido e aí quando eles chegam aqui, eles sentem o choque da realidade, que é o fato de terem pessoas que nunca tinham visto o que eles já viram (Anastácia).

Estes relatos explicitam as desigualdades tanto entre o ensino público e privado, percebido na conjuntura de ingresso ao IFBA quanto entre o IFBA e as demais escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino. Evidenciam ainda os problemas do IFBA em lidar com estas díspares realidades em seu currículo integrado, forma do nível médio em que ofertam os cursos. A respeito do desafio de acompanhar o conteúdo do ensino médio face à defasagem dos estudantes oriundos das escolas públicas, uma das estratégias da escola, mencionadas pelas jovens, foi o Curso Introdutório ao IFBA – CIIF, que tem o objetivo de contribuir na aprendizagem de conteúdo do nível fundamental mais relevante ao acompanhamento do processo de ensino no nível médio. Uma jovem elencou seus problemas em não dar conta de uma adaptação ao ritmo de estudos do IFBA e do conteúdo que precisavam apreender:

Para mim o CIIF não ajuda, o CIIF não consegue ainda dar essa base desses alunos. Chega aluno aqui, da

minha sala tinha uma menina que ela não sabia fazer conta de somar, continha básica, dividir, nem sonhando. Os que já vêm de um colégio particular, mais bem preparados, consegue bem, mas a maioria não vai, não agrega todos os alunos aqui não. Precisa ainda rever muito como é que você trata esses alunos, porque são realidades totalmente diferentes que se encontram aqui na instituição, são diferentes mesmo, eu vejo que no colégio particular você tem realidades parecidas, no colégio público você tem realidades parecidas, mas o IFBA parece que é um caminho que junta várias realidades, que junta mesmo, várias pessoas que, sei lá, o pai é dono da Petrobrás e o outro que o pai é o gari. Então você junta realidades aqui diferentes (Dandara dos Palmares).

As realidades opostas sugeridas pela jovem acima dizem respeito às desigualdades de classe e a relação da escola pública com as classes populares. Neste sentido, o CIIF revelou-se como uma estratégia insuficiente por não corresponder ao almejado “nivelamento” e adaptação dos alunos, já que em alguns meses não há como dar conta de anos de processo de ensino precarizado. Consideramos este problema a maior expressão da questão social na educação, agravada pela segregação racial que está instalada na rede pública de ensino de Salvador. No IFBA, esta demanda vai se instalar e ocasionar o problema da reprovação em massa no 1º ano dos cursos, conforme aponta esta jovem: “eu acho que você não deve ter aquele IFBA que reprova setenta por cento, reprova oitenta por cento e que tem orgulho de dizer que os alunos aqui do primeiro ano perdem” (Ivone Lara), demonstrando estar atenta a esta problemática, comparando em seguida os estudantes oriundos de escola pública e os de escola privada e sugerindo o que a instituição deveria fazer para contribuir:

Essa questão do aluno que vem do Sartre COC e vem do Colégio Estadual, hoje tem colégio municipal que tem até a oitava série, você entende que é muito mais difícil de você nivelar? O aluno do Sartre COC já vem pronto ou ele vem com uns retoques assim, com umas coisas de matéria técnica assim pra pegar. O aluno do municipal não, ele tem deficiência do fundamental 1. Eu acho que IFBA deveria ter um programa pra tentar suprir essas dificuldades, algo em paralelo com o ensino médio, porque o que acontece quando você vem de colégio estadual aqui? Geralmente, pelo menos que eu tenha analisado ao longo de todos esses anos, é se você vem de colégio estadual ou você não tem uma base, até mesmo colégio privado, mas colégios privados que o ensino se equipara a colégio estadual, você tende a perder o primeiro ano, porque você está recuperando o que você não teve no ensino fundamental. Então você tá com o livro, vai pegar um livro IESI pra estudar matemática, você tá com IESI matemática do primeiro ano e um livro de fundamental dois aqui, porque você está estudando IESI, mas tem coisa do fundamental dois que você não entende. E como é que você vai fazer isso? Entende? Existem muitos alunos que não querem estudar, existem muitos alunos. E eu tenho que assumir isso enquanto estudante, existe muita gente que está aqui dentro que eu não sei por que está aqui dentro, porque não quer estar aqui dentro. Mas eu acho que a gente tem que dar suporte a quem quer estudar aqui dentro. Então poderia ser feito algum plano de recuperação, ou até mesmo que fosse feito no segundo ano, não sei. Você teve dificuldade em alguma matéria: olha vamos fazer um programa aqui; vamos fazer um levantamento das dificuldades dos estudantes; oh, a gente vai abrir um curso destinado à função do segundo grau; vamos abrir um curso destinado a, não sei, a fazer a função do primeiro grau, a modular. Porque às vezes você não consegue aprender tudo, às vezes você não consegue aprender sozinha, você não consegue aprender com vídeo-aula e você tem receio. Eu encontrei pessoas

muito boas aqui no IFBA, professores muito bons, professores excelentes que me auxiliaram a caminhar (Ivone Lara).

Concordando com a análise acima, é salutar que o problema da reprovação no 1º ano dos cursos do IFBA/Salvador seja visto em sua complexidade. *A priori*, pela lente da desigualdade macrosocial da política de educação, pois culpabilizar os estudantes por estes processos ou considerar que as respostas do Instituto não são de sua responsabilidade ou podem ser simplificadas e limitadas em algumas ações, uma vez que “o problema veio do ensino público fundamental”, é querer se dissociar de uma rede educacional pública que não pode ser vista de forma fragmentada, fora da totalidade social.

A consequência da dificuldade de adaptação perpassa diversas questões estruturais e organizacionais diferenciadas do Instituto, como o tempo de curso do ensino integrado e número de disciplinas, mas, o que mais se destaca nos relatos das jovens face a tantos desafios é o sentimento de esgotamento, cansaço, baixa estima e desencadeamento de processos de adoecimento:

Nenhum outro curso tem a carga horária como a minha, então eu acho que é bem cansativo e as exigências, sabe, de todos os professores, por todos os lados, que você quer ser o melhor, mas não dá. O dia só tem vinte e quatro horas e praticamente oito, dez eu tô aqui dentro (Maria Felipa).

Bom, teve as dificuldades com relação ao aprendizado, porque eu não conseguia aprender o que o professor dava na aula, eu não conseguia estudar, eu não tinha um método de estudo. Eu me sentia muito cansada sempre, porque o ritmo daqui é pesado demais e eu não tava acostumada a isso. Não tava acostumada a estudar e nem a sair de casa seis horas da manhã e ter que chegar seis e ainda ter que estudar. Eu não tava acostumada a isso, eu só queria dormir. Foi uma época muito complicada e, principalmente, eu me sentia muito sozinha (Luiza Bairros).

Eu chegava em casa, eu chorava, eu chorava mesmo. Eu desabava. Eu falava: não consigo, eu não entendo. Eu fiz uma prova que manchou toda de lágrimas assim, se eu não tava entendendo... E foi muitos momentos que eu vi minha mãe se sentindo culpada, entendeu? Porque ela pensou: eu poderia ter sacrificado alguma coisinha pra tentar colocar ela num colégio melhor pra ela não estar passando por isso. Eu vi que naquele momento ela pensou, tipo assim, saia, entendeu? Mas, como eu disse a ela, ela massificou tanto o estudo ser tão primordial pra mim que eu, nem que ela dissesse saia, eu ia sair. Não vou desistir, não mesmo. Depois vieram outros problemas, outras matérias mais complicadas (Dandara dos Palmares).

A relação com os professores, a cobrança demasiada e a valorização da hierarquia foram elencadas como os principais desafios:

Todas as matérias parecem que têm que desafiar, todos os professores parecem que eles sentem que eles têm que desafiar, todos ao mesmo tempo. Isso é complicado. Aí acaba com a saúde mental dos alunos e esse é o principal ponto negativo (...). Também é muito essa questão de hierarquia que tem, é professor-aluno que parece muito hierárquico. Um ou outro professor que é um desvio de regra (Luiza Mahin).

Eu fiquei, assim, o ano todo praticamente sem dormir. Eu ia dormir no quatro pra acordar seis e meia e ficar fazendo trabalho o dia todo e perdendo aula pra fazer outros trabalhos e eu me embolei toda. Enfim, eu desenhava muito, eu desenhava de virar a noite, de tá na mesa desenhando e ver o sol subindo. E, tipo assim, eu falava com os professores que aquilo não era normal, aquilo não era coisa pra gente tá fazendo. E que realmente não era, podia ser reduzido, mas eles não reduziam porque eles queriam que a gente tivesse

preparado pra tudo. Não desmerecendo esse lado, mas tipo, tinham coisas que não precisavam ser feitas, porque nós somos, nós estamos fazendo curso técnico, mas nós somos adolescentes, dezoito anos, dezessete, no máximo vinte. Então tipo, foi bem difícil, foi muito difícil (Anastácia).

As contradições face aos desafios mencionados, a troca de experiências e a qualificação dos docentes também são considerados elementos diferenciadores do processo de formação:

O ensino aqui ele é melhor do que nas escolas públicas e escola particular, porque você tá lidando com professores que são bem formados, professores que muitos, assim, não conseguem passar, não conseguem ensinar da maneira como deveriam. Mas também tem muitos professores que, através mesmo de experiências que eles contam, também meio que faz com que a gente cresça, tanto como pessoa quanto profissionalmente, isso é uma coisa que pra mim eu considero muito bom, que me fez enxergar coisas de um jeito diferente. Entrei aqui de uma forma e hoje eu me considero uma pessoa diferente (Maria Firmina).

Interessante ainda no bojo destes paradoxos do Instituto é perceber a análise de que, entre as violências narradas acerca do processo pedagógico, há um processo de transformação da forma de ver o mundo, de perceber as desigualdades, de ter que obter mais autonomia tanto para resolver seus processos burocráticos e acadêmicos quanto para reaprender a se organizar para os estudos e uma nova dinâmica de controle de horários e disciplina:

Eu acho que o que mais diferencia aqui é a liberdade. É, eu acredito que aqui no IFBA a gente entra... eu entrei com quatorze anos prestes a fazer quinze. Então a minha antiga escola tinha aquele diretorzinho, aquelas tiazinhas do corredor: “vá pra sala, não pode sair antes de bater tal horário”. E aqui não existe isso, então aqui você vai se você quiser ir pra aula, você não é obrigado a nada. Então toda essa liberdade foi o que mais me diferenciou da minha antiga escola. E é como eu sempre falo, aqui você tem que ter cabeça, tipo você quer mesmo, quer ir pra aula, então vai, se você quiser, você não vai. Mas entra aqui focando sabe, porque é muito fácil pra você se perder, eu falo no sentido de aula, você não ir pra aula. E querendo ou não a gente tá no mercado de trabalho, hoje em dia tudo é concorrido, sabe? Por uma besteira você fica pra trás. (Maria Felipa).

Pai e mãe não entendem que você tá indo pra um colégio diferente, que você vai precisar chegar mais tarde, e que eles vão entendendo aos poucos, né? Não é fácil pra eles entender de vez, e fora aquela questão de que antigamente era um colégio pequenininho, né? Qualquer coisa você ia pra o diretor; no IFBA não, né? Para você ir para o diretor, meu Deus, tem que passar por muita coisa antes e então tem tudo isso, pedagogo, coordenador, tem toda uma burocracia, e tudo que você vai passando nos primeiros anos também e vai se adaptando. Mas foi um ano de conhecimento mesmo, de adaptação (Carolina de Jesus).

Eu consegui enxergar isso com o IFBA. Porque o IFBA, ele exige. São muitas demandas e você vai se descobrindo como é que você funciona aqui dentro. Foi bom porque eu não precisei descobrir isso nem na universidade nem na vida profissional, descobri logo aqui, com quinze anos de idade, quatorze para quinze anos. Então eu acho que ele dá essa oportunidade pra as pessoas, não só pra mim, mas as pessoas como um todo. As pessoas descobrirem, olha eu preciso melhorar nisso, preciso melhorar naquilo. E esse ponto é muito positivo, e é quanto o social, eu acho que saber lidar com as diferenças foi muito importante, mesmo sendo uma mulher negra (Ivone Lara).

O relato de dificuldade de aprendizagem continua nos anos seguintes, não sendo, portanto, uma questão de adaptação apenas posta no 1º ano: “Fica mais fácil? Teoricamente deveria ficar, mas como

você tem que se nivelar lá atrás, já chega nos outros anos exausto. Você chega no terceiro ano pedindo pra morrer, porque realmente não dá mais, é muito cansativo, é estressante” (Conceição Evaristo). Até o 4º e último ano dos cursos, as mesmas problemáticas se somam às novas cobranças acadêmicas, como o estágio e a preparação para o ENEM (acesso ao nível superior). A possibilidade da certificação do ensino médio ofertada via ENCCEJA ou CPA não se dá por pressa em concluir, minimizar o tempo de curso e acessar o superior, mas sim por não querer perdurar o desgaste: “Esse ano, no quarto ano eu tenho dezessete matérias. Então é o momento que você vai fazer estágio, que você quer fazer outras coisas na sua vida e você tem dezessete matérias no IFBA. Mas eu não desisto, sabe?” (Carolina de Jesus).

No que concerne aos estudantes com deficiência, as jovens que participaram do grupo focal foram enfáticas e empáticas em suas afirmações sobre este processo de “inclusão seletiva” e os agravamentos de mais um marcador social da diferença, articulado ao processo de ensino e aprendizagem:

- Os meninos surdos, eles entram no primeiro ano. Tem cotas para deficientes, né? Mas, assim, eles conseguem ser aprovados, eles conseguem entrar no IFBA, mas muitos deles não conseguem se manter. Eu acho que a nossa sala no primeiro começou com oito, só um ficou (Makota Valdina)
- Não, não, na verdade na nossa turma não tem mais. A única menina que sobrou em (...), que entrou com a gente, ela repetiu e tá no terceiro ano, mas só uma (Zeferina).
- E até agora a gente não sabe se foi porque ela quis (Teresa de Benguela).
- Ela era a única pessoa surda daqui e a gente não tem obrigatório um curso de Libras, então quem consegue se comunicar em Libras é porque teve um curso ou buscou aprendeu por si só, mas você tentar aprender por si só e ainda se adequar a todo aquele horário do IFBA, sabe? É outro processo, e eu acho que eles não têm muito acompanhamento aqui, sabe? (Makota Valdina).
- O português é a segunda língua deles, não é a língua materna, e é, pelo menos um professor em específico que eu observei isso, ele é um professor de Filosofia e ele utilizava textos muito densos, muito técnicos, que a gente que fala português desde sempre, que é a nossa língua mãe, a gente tinha problema de compreender o texto, porque era uns textos assim, textos dos filósofos mesmo, ele passou do Platão, do Boécio, os originais, sabe? E eram textos complicados de serem entendidos e ele queria que ela, de qualquer forma, mesmo tendo que lidar com outras quatorze, quinze matérias, desse conta (Teresa de Benguela).
- Tem intérprete também, mas também acaba sendo complicado para o intérprete entender e passar (Makota Valdina).
- Eu acho que a principal questão deles aqui é a falta de preparo dos próprios professores também, porque o que a gente sente a falta de paciência muitas vezes, uma não compreensão, sabe? Eu acho todos os professores pra entrar aqui, não que eles falem Libras, mas que eles sejam preparados para lidar com alunos surdos, sabe? E a gente também, porque no segundo ano a gente fazia muito trabalho com ela e era bem complicado (...). Assim, eu ficava tentando entender o lado dela também, e ao mesmo tempo era um trabalho muito extenso e precisava fazer divisão do trabalho, e eu sabia que eu não podia dar a mesma carga pra ela dos textos. Eu destrinchava, colocava as anotações para passar pra intérprete, pra intérprete passar pra ela. Ainda assim tem que ter um preparo, porque se você não tiver paciência, às vezes você é grosso, você exclui a pessoa do trabalho, dá a parte mais fácil, e os professores sentem isso também (Zeferina).

- E assim, a intérprete, ela era incrível. Tipo, o acompanhamento, sabe? Ela fazia coisa que eu não acho que era obrigação dela fazer, mas ela fazia, tipo mandar mensagem para gente: pessoal, olha tem esse trabalho, né? (...) está no grupo de vocês? O texto é qual? (...) Se os professores tivessem um pouquinho mais de dedicação, acho que teria sido mais fácil pra ela continuar no curso (Teresa de Benguela).

Durante as entrevistas, uma das jovens mencionou de forma interessante a expressão “inclusão seletiva” para resumir o fato de que, mesmo tendo passado por um difícil processo seletivo para ingressar no IFBA, permanecer aqui é se sentir incluído em partes, pois a seleção contínua, expressa nas segregações entre oriundos de escola pública x privada, quem tem “base” x quem não tem. Selecionamos alguns relatos que trazem à tona estas questões envolvendo o fato da instituição parecer não aceitar e já não considerar como um dado a desigualdade socioeducacional do município a que está inserida:

O bom é que chega um momento em que muitos já estão nivelados, agora lá na minha turma, por exemplo, agora quarto ano, eu não sou mais aquela menina que vim do Estadual, eu sou mais uma do IFBA, entende? Porque isso aconteceu no primeiro ano, por isso que o pessoal fala: primeiro ano ainda é processo seletivo, primeiro ano é você contra o Sartre COC, é você contra o Salesiano (...).

Deus sabe como eu tentei, mas enquanto colegas meus estavam aprendendo o assunto eu tava tendo que pegar a base. Passei por muitas vezes assim, tipo, o professor ensinando o assunto: ah, agora a gente vai aplicar produtos notáveis. Eu ficava: o que é produtos notáveis? Eu não sei, aí eu tinha que ir para casa estudar o que era produtos notáveis, tal, revisar fração, revisar isso, revisar aquilo. Enquanto isso, já chegou a prova, aí às vezes eu já tinha pego a base, mas não tinha ainda chegado no assunto (Acotirene).

Esta jovem demonstra entender que o problema está na política pública desigual de educação, na precarização do processo de ensino da rede pública de ensino do Município e do Estado. Mas, quantas podem estar se culpando e não tendo condições de elaborar o problema como social e não pessoal? Até que ponto a escola indica esta questão como social e não culpa cada jovem pelo seu “fracasso” na aprendizagem? E qual a responsabilidade da escola e seus profissionais neste processo, já que o ensino e aprendizagem envolve muitos sujeitos, para além de apenas o aluno?

Duas pesquisas realizadas em âmbito de tese de doutoramento no IFBA/Salvador nos ajudam a explicar duas principais questões sistematizadas neste tópico. A primeira delas diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem no IFBA, perante as denúncias expostas nesta investigação pelas jovens negras entrevistadas. A segunda, aborda as desigualdades sociorraciais do município de Salvador e as demandas decorrentes expressas no IFBA, especialmente após a garantia e impacto das ações afirmativas, por meio da metodologia de cotas sociais e raciais.

O número de disciplinas, o tempo de curso, a integração curricular dos conteúdos, específica do nível médio na forma integrada é notoriamente alguns dos desafios do IFBA/Salvador, já apontado em outras pesquisas, como a de Alberto Leal (2018), que analisa a formação humana em um dos cursos técnicos integrados, face às propostas de reforma do ensino médio e o processo de ensino desarticulado das questões geracionais de acompanhamento dos adolescentes. Concordamos com a análise de que, mesmo que a integração avance, a temporalidade de quatro anos dos cursos devia ser mantida, afinal a

missão institucional tem como horizonte à formação histórico-crítica, pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ibid., p. 181). Além disso, conforme apontam as pesquisas, os estudantes indicaram a necessidade de formação continuada para os docentes, especialmente no que diz respeito à didática, às práticas pedagógicas e metodologias em sala de aula. O autor conclui que há “dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, formação geral e formação profissional, e a falta de diálogo entre as áreas de conhecimento persistem” (idem), o que é obstáculo a uma formação humana integrada.

A pesquisa de Naiaranize Silva (2016), também realizada no IFBA/Salvador, coaduna com a análise acerca das desigualdades sociorraciais expressas na educação, que tentamos tecer nesta investigação. Para a autora,

Todas as desigualdades da sociedade brasileira convergem para a escola. A desigualdade econômica, a desigualdade racial e própria desigualdade cognitiva, no sentido da desigual forma de produção do conhecimento dentro do ambiente escolar. O debate sobre as desigualdades na educação permeia todo o estudo e confirma a compreensão de que, embora o acesso à educação básica atenda hoje praticamente 100% dos estudantes, ainda não permite romper com as dicotomias presentes na educação que envolve velhas desigualdades como aquelas que se referem à qualidade da escola pública e da privada e outras dimensões que afetam o sucesso escolar de uma parcela da população, caracterizada pela desigualdade étnico-racial e econômica (ibid., p. 233).

Esta reflexão, oriunda dos estudos da área da sociologia da educação, coaduna com as perspectivas apresentadas no capítulo 2, pois articula as teorias da reprodução social na educação ao racismo estrutural. As jovens negras entrevistadas experimentam bem estas intersecções ao concluírem que a maioria dos estudantes “sem base” é oriunda da educação pública, são negras e pobres e a causa disto está no processo histórico de formação social brasileira:

Cor, origem e raça. Aí é complicado. Tipo, a maioria das pessoas que não tem uma boa base são pessoas negras. Isso, são pessoas negras e pardas na verdade, e isso vai muito de todo esse processo histórico que a gente já conhece, que os negros foram sempre deixados de lado, esse tipo de coisa. É, essa questão da base prejudica muitos alunos por n questões, porque os professores do primeiro ano não têm paciência para alunos que não tem uma base. Muitos professores falam: ah, se você não sabe isso, você não devia estar aqui. Esse tipo de coisa (Luiza Mahin).

As articulações de classe e raça também são expostas pelas jovens oriundas de escola privada ao analisarem as diferenças socioeconômica, racial e cultural no IFBA:

Eu me sinto diferente porque eu conheci pessoas de diversas realidades e por isso eu acho que eu tenho uma certa visão sobre determinadas coisas que as outras pessoas não têm. Tipo, os meus amigos que continuaram no Marista, eles nunca iam saber as coisas que eu já passei aqui com outras pessoas ou as coisas que as outras pessoas que estudam aqui já passaram, então eu acho que eu consigo ter essa... não sei, não tô conseguindo encontrar a palavra, não sei se é intercâmbio entre essas (...). Aqui tem gente que não sabe se quando chegar em casa vai ter o que comer, aqui tem gente que não tem nenhuma janela em casa para bater um vento pra refrescar durante a noite, tem gente que não tem onde dormir, tem gente que não sabe se quando chegar em casa os pais vão estar em casa, tem gente que tem que cuidar de filho quando chegar em casa. Então, tipo, o pessoal que estudava comigo antes, tem essa noção de que existe, mas não

vai ter exatamente esse contato direto com esse tipo de realidade, com esse tipo de pessoa, entendeu? Por exemplo, uma das minhas amigas, ela chega em casa e ela não sabe se ela vai ter o que comer, ela não sabe se ela vai ter água pra beber, ela não tem um box no banheiro, ela não tem um ventilador, o telhado dela é de Eternit, que esquenta muito. Então é basicamente isso, eles nunca vão saber (Anastácia).

A democratização do acesso, materializada mais contundentemente com as ações afirmativas, permitiu que, através das cotas sociais e raciais¹⁰⁴, a equidade – princípio constitucional brasileiro – se efetivasse no processo seletivo do IFBA, garantindo acesso majoritário aos estudantes oriundos de escola pública, negros e pobres:

Olha, eu acho que tem um pouco a ver com as cotas, que possibilitou que mais gente entrasse. E também com a divulgação em si da escola, porque eu acho que tem alguns cursinhos, alguns professores divulgando fora. Eu mesmo só descobri do IFBA por causa do meu antigo professor do colégio municipal (...). Tipo, começou a divulgar mais a escola e como teve, começou a ter cotas, começou a dar possibilidade às pessoas, tipo, pobres de baixa renda e pretos entrarem mais aqui na instituição, porque, né, concorrer contra alunos de escola particular é meio complicado (Conceição Evaristo).

Enquanto mulheres negras jovens, a percepção das opressões no âmbito das relações interpessoais vai igualmente se transparecer em suas análises:

No primeiro ano essa coisa é mais, mais forte, porque a partir do momento que você entra no processo seletivo você quer saber também: ah, com quantos pontos você ficou? Você foi pela ampla concorrência ou pela cota? Entendeu? Tinha até alguns professores que estimulavam essas discussões na sala e eu já achava errado, né? Porque às vezes a pessoa não precisa saber, né? Desnecessário, né? (Tia Ciata).

Os estudantes cotistas, especialmente no bojo da segregação do 1º ano dos cursos, são discriminados como se o fato de terem ingressado por cotas já carimbasse a “falta de base” e incapacidade, fadando-os ao fracasso escolar no IFBA:

No primeiro ano, tinha sim uma discriminação, principalmente naquela minha turma que eu iniciei aqui, que aquela turma em si é um pouco problemática. Tinha um povo bem preconceituoso, um grupo que realmente achava que, se achavam superiores por ter vindo de escolas particulares, por serem brancos, por terem todos os privilégios. E eles não só se achavam superiores, faziam isso durante as aulas, se mostravam o tempo todo e tinham respaldo de alguns professores pra se amostrarem. Eles tinham um excelente histórico escolar, eles usavam isso pra tipo oprimir outros estudantes, a maioria negros (...). É tipo, as pessoas geralmente acham, aqui dentro principalmente, que só porque você é negro, você é incapaz, você é cotista, você entrou tipo por caridade, não porque você teve o seu mérito mesmo, na sua diferença em relação à qualidade do seu estudo com os outros alunos. Então, é um negócio meio complicado (...). Não de forma direta, mas você percebe a diferença, principalmente no começo, no primeiro ano, que é a peneira.

¹⁰⁴ Com as referências da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/2012 e da portaria nº 18/2012-MEC, a reserva de vagas do IFBA é primordialmente “social”, pois estabelece 50% das vagas para estudantes que integralmente cursaram todo o ensino fundamental em escolas públicas, no caso dos que desejam ingressar no ensino médio da instituição e realiza a seleção do nível superior via Sistema de Seleção Unificada – SiSu. Os estudantes são, portanto, inicialmente identificados com critérios socioeconômicos de renda familiar e escola de origem para conformar a cota social. Depois, a autodeclaração afunila possibilidades de cotas raciais.

A peneira tipo, você assim, o que acontece... quando você entra, você vê que tem uma galera mais privilegiada, a outra tá mais lá atrás, e isso é perceptível com os professores, tipo, ficam mais em cima de uns, dando mais atenção, dando mais espaço pra falar do que outros (Conceição Evaristo).

O sistema de cotas no Brasil, apesar de amplamente debatido e ratificado sua constitucionalidade¹⁰⁵, é constantemente contraposto discursos do mérito, que perpassa a questão de valores morais e do entendimento de que há falta de capacidade dos estudantes cotistas em ingressar e permanecer nos cursos, além da ausência de igualdade da política, que discrimina e não valoriza os esforços individuais. Entendemos que não há mérito em não ter tido privilégios de cursar uma educação de qualidade que lhes permitisse disputar vagas e acessar o sistema de ensino público em condições de igualdade. Logo, as cotas garantem a equidade da disputa de vagas. As análises de Santos; Souza; Sasaki (2013) nos provocam a pensar se as cotas sociais (as de cunho não racial) deveriam ser consideradas políticas de ações afirmativas ou são um subproduto destas:

Esse primeiro componente do subproduto social é original, pois decorre da essência do debate ideológico que as ações afirmativas para negros suscitaram no país: se o problema é racial, têm-se políticas específicas. Por outro lado, pedem-se políticas mais generalistas se o problema for identificado apenas como social. Evidentemente, há quem opte pelas duas possibilidades: coexistem os problemas racial e social e ambos exigem uma política de reparação. O segundo componente do subproduto social tem um cunho perverso, pois transfere as vagas das cotas raciais não preenchidas pelos candidatos negros para as cotas sociais que beneficiam os segmentos etnicorraciais que não acumularam déficit histórico de cidadania (Santos; Souza; Sasaki, 2013, p. 551).

Outra questão importante é atentarmos ao esvaziamento da discussão das ações afirmativas com o simples argumento de promoção da diversidade. Concordamos com D'Adesky (2018) que não se trata de confundir esta questão sob o risco de não garantir criticidade das concepções defendidas. Embora as ações afirmativas promovam a diversidade no ensino público e também no mercado de trabalho, “resultam de decisões do Estado, com o objetivo de estabelecer igualdade de oportunidades, remediar situações de desigualdade oriundas do passado e que permanecem vivas no presente. A promoção da diversidade não se refere à controvérsia de reparação ou compensação por danos históricos” (2018, P. 48).

¹⁰⁵O Programa Nacional de Ações Afirmativas foi instituído pelo Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002 e, apesar desta conquista histórica do movimento negro, os embates continuaram. Em 2012, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) consideraram constitucional o sistema de cotas raciais para o ingresso de alunos afrodescendentes em universidades públicas, em ação impetrada pelo Partido dos Democratas (DEM) em 2009 contra a Universidade de Brasília (UnB), que desde 2004 adota o sistema de reserva de vagas para negros e indígenas. Para o impetrante, o sistema feria o princípio da igualdade e ofendia dispositivos que estabeleciam o direito universal à educação. Todavia, esse não foi o entendimento dos 11 juízes da suprema corte (Santos; Souza; Sasaki, 2013, p. 550).

É, portanto, legítima a democratização do acesso no IFBA e, as demandas decorrentes disto são oriundas de problemas sociais e não individuais e não só do ensino fundamental da rede municipal e estadual. Suas causas estão enraizadas na formação do Brasil e suas desigualdades sociorraciais estruturais.

6.3 Representação, referências na educação e projetos de vida

Conforme temos construído até aqui, as discussões sobre identidades, representação, representatividade, referências e projetos de vida da juventude negra não podem ser analisadas dissociadas das questões sociais, raciais e sexistas que estruturam a sociedade. Segundo nos prescrevem Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez, o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura, pois “na medida em que servem à manutenção das relações de produção existentes, desenvolvem com eficácia a veiculação e o reforço das práticas de discriminação” (Gonzalez, 2018, p. 69). A partir da experiência das mulheres negras jovens na educação profissional, percebemos notadamente como esta questão se expressa em nível macro, consoante análise do tópico anterior, e se desenvolve ainda em nível meso, no interior do Instituto e, no micro, nas relações interpessoais de discriminação enfrentados cotidianamente.

A reprodução das desigualdades e opressões apresenta-se nos resultados desta investigação também nas formas de representação dos negros no material didático, nas discussões que ocorrem na escola e/ou na invisibilização, bem como da parca presença de professoras negras. No que tange as referências, foi notório constatar que são importantes, ainda que não determinantes, para que as jovens vislumbrem não só o acesso à educação, mas a possibilidade de projetar outros espaços profissionais e mobilidade social.

Em uma das questões feitas a respeito da representação racial e das discussões sobre a história dos negros e o racismo, as jovens explicaram que as professoras e professores, especialmente das disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Português foram as principais responsáveis por realizar a discussão das relações raciais na escola. Em todas as entrevistas foram citadas as mesmas pessoas como responsáveis por este processo educativo.

Bom, eu sou uma pessoa muito privilegiada, porque os meus professores de História e alguns de outras matérias também sempre trouxeram isso com bastante senso crítico desde o primeiro ano. Então é uma coisa que a gente sabe que não houve um descobrimento, enfim, a gente sabe, a gente viu a história por trás do que os livros didáticos contam. Então eu me sinto bem contemplada (Luiza Bairros).

Eu acho que focando na história da África, pelo fato de a gente tá falando de afrodescendentes e tal, foi passado da melhor forma possível por ser passado por um representante negro, uma representante que é uma professora de História, mulher negra e tal. Sem dúvida foi passado com a melhor forma possível. E também foi passado por uma professora branca e que tinha o maior prazer em estudar esse assunto, então não senti nenhum preconceito sobre. Não foi assim do tipo: ah, tô falando porque eu tenho que falar. Não

foi um assunto que foi prazeroso pra eles falar, não senti nenhum preconceito na fala ou em assunto didático, ou algo do tipo não (Maria Felipa).

Ressaltamos que o Brasil implantou a Lei 10.639/2003, ratificada e ampliada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares em todos os níveis de ensino, representando produto de várias fases e estágios protagonizados por múltiplas instituições do movimento social negro desde a década de 1970 (Paim, 2018, pp. 32-33). Deste modo, a educação para as relações étnico-raciais deve ser implementada na Instituição de forma sistematizada, através do planejamento pedagógico e acadêmico tanto no ensino médio quanto superior.

Ao mencionarem alguns nomes de professoras/es – especialmente da disciplina de História – que, mais mobilizados em torno da questão, realizam o debate em sala de aula e articulam com o conteúdo, podemos afirmar que há ações importantes, mas insuficientes, pois podem estar sendo voluntaristas e militantes por parte de alguns profissionais, o que não significa cumprir a lei. Uma jovem, além de ressaltar as desconstruções que “alguns professores pontuais” fazem acerca do eurocentrismo e o “descobrimento” na História do Brasil, afirma que este conteúdo não era oferecido em outras escolas:

Vem trabalhado totalmente da visão europeia: a Europa no centro do universo, olhando a bondosa, a salvadora. Alguns professores pontuais tencionam isso aqui nessa Instituição até mais que em outros colégios. Na minha época, do Central mesmo, não tinha esse tensionamento, era realmente passado assim diretamente, a Europa é a melhor e acabou, você tem que aceitar tudo que vem de fora, você tem que ter um descaso pela sua origem, pela sua descendência e aceitar tudo que vem de lá da Europa, o europeu é bom. Tanto que, tipo, quando se discutia escravidão não tinha tanto o jeito que aqui. Alguns professores, principalmente de História, percebem-se que os professores de Humanas geralmente são os que tencionam mais isso, tensionou a escravidão de outra forma, botou a princesa Isabel não como a salvadora da pátria, porque nós sabemos que ela não é (Conceição Evaristo).

Quando a gente meio que tava dando esses conteúdos de História, quem ensinava era justamente uma professora que ela era negra, então ela sempre, em todos esses assuntos, ela sempre buscava trazer um pouco sobre essa questão do negro, como acontecia de fato com o negro naquela situação. Então ela meio que via a gente vê o outro lado da História. Então não era uma coisa de dizer assim, somente a história contada por parte dos... da Europa e tal. Então eu acho que foi bem legal essa questão da gente ter assim uma professora que ela sempre buscava trazer, é, meio que relacionado à questão do negro pra poder abrir até a nossa mente (Maria Firmina).

O Brasil, no bojo das reivindicações das organizações do movimento negro, estabeleceu o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”, que marca o aniversário de morte de Zumbi dos Palmares, um dos líderes do principal quilombo¹⁰⁶ da América na época da escravidão negra. As escolas

¹⁰⁶ Os quilombos, no passado, constituíram-se em locais de refúgio de pessoas escravizadas, tanto africanos quanto afrodescendentes, em todo o continente americano. “O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. (...) Constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela Antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de

têm promovido no mês de novembro atividades e eventos que marcam a data e cumprem a exigência da Lei nº 10.639/03. No entanto, o fato da abordagem de tão complexa discussão ser pontual é criticado por esta jovem: “Eu acho que a rotina daqui é muito dura e que aqui poderiam ser abordadas muito mais coisas voltadas à cultura do que é. Aqui só é abordado esse tipo de coisa em datas específicas, eu acho que poderia ter mais porque o espaço é tão grande, né? Poderia ser ocupado de várias maneiras” (Luiza Bairros).

Uma das jovens analisou os desafios da educação para as relações étnico-raciais, dos debates sobre as diversas formas de discriminações, opressões e das representações na escola a partir da limitação do alcance da discussão a todos os alunos. Concordamos com ela que ocorrendo em sala de aula, vinculada a todas as áreas e disciplinas, sob responsabilidade dos diversos profissionais da escola, pois assim poder-se-ia garantir mais universalidade e evitar que haja omissão na participação. Segue abaixo o diálogo em que desenvolve sua análise e síntese:

- Eu acho que não acontece da forma que deveria, porque você fazer um evento na praça vermelha, eu acho que é muito vago, porque existem pessoas que precisam ouvir isso e elas vão fugir. Na maioria das vezes, quem ouve é quem sofre. Quase ninguém que pratica tá lá ouvindo, porque ele não tem interesse em saber, porque ele não quer saber disso. Então eu acho muito boas as atitudes, sobretudo, sobre assédio, sobre discriminação que eles fazem aqui, mas, assim, você não consegue atingir quem você deveria atingir.

- Entrevistadora: E onde então essas discussões deveriam acontecer?

- Dentro de sala de aula, porque dentro de sala de aula não tem como o aluno, um aluno ou dois podem sair, mas não tem como você ter uma evasão em massa na turma porque não quer discutir sobre assédio, porque não quer discutir sobre feminismo, porque não quer discutir sobre homofobia, não quer discutir sobre o racismo. Então seria mais fácil, eu acho. Eu acho que isso deveria partir do grupo de ciência social, psicologia, dos professores também, eles deveriam estar dispostos a falar sobre, né? Porque você dá aula de Matemática, dá aula de Física, que você não pode debater sobre o assunto. Isso não é um assunto de uma matéria, isso é um assunto social que é nossa obrigação estar a par. Não é porque eu não sou do grupo LGBT, que eu não tenho que estar a par da situação, né? Por isso que eu deva parar para ouvir sobre isso, porque isso faz parte do meu cotidiano. Eu não sou, mas eu tenho amigos que são, familiares que são. Assim como eu quero que pessoas que não são negras elas parem pra ouvir sobre racismo, elas precisam ouvir sobre racismo. Não adianta a gente fazer uma palestra sobre racismo e você encher um auditório de pessoas negras, só de pessoas negras, elas já sabem tudo aquilo que elas estão ouvindo, você está reforçando tudo que elas já sabem, tudo que elas já viveram, tudo que elas vão viver. Mas as pessoas que também precisam ouvir, elas não estão ali (Ivone Lara).

Quanto à representação no material didático, as jovens informam que não seguem os livros didáticos, apontando como um grande “benefício”, pois permite autonomia aos professores que expandem o conteúdo de forma assertiva:

normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão”. Fonte: ABA, *Associação Brasileira de Antropologia (1994)*. «Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais.». *Grupo de Trabalho “Comunidades Negras Rurais”*.

Olha, eu acho que o material de estudo, ele não ajuda muito, sobretudo no primeiro ano porque a nossa história é muito eurocêntrica, a gente parte muito do pressuposto eurocêntrico, a gente estuda lá fora pra estudar aqui dentro. Eu não discordo, é claro que a gente tem que aprender como as coisas começaram e tudo, mas assim, a gente passa boa parte do tempo estudando lá fora e o tempo que a gente vai estudar aqui dentro é muito reduzido, é muito pequeno, então eu acho ruim. Existem professores ótimos, (...) dá o conteúdo dela, mas ela expande a linha de raciocínio para fora do conteúdo programático dela. Isso auxilia muito. Porque às vezes a gente tá debatendo o assunto sobre a segunda guerra mundial, tô falando sobre um contexto político, que é algo que a gente consegue fazer um link entre o contexto político atual, entre o contexto político pretérito, e ela faz esse link. Ela instiga a discussão. Eu acho que também depende da turma, a maturidade da turma (Ivone Lara).

A descolonização dos currículos é um passo importante para todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem em qualquer contexto que esteja inserido e qual seja sua identidade racial. Isto significa reverter, desconstruir uma série de representações sociais que foram subvalorizadas e expostas nos livros e materiais didáticos ou até invisibilizadas nas atividades e produções acadêmicas. Além disso, tais documentos legais precisam atender demandas que contemplem a diversidade:

(...) falta ainda estimular debates mais ampliados na escola sobre perspectivas de políticas e programas pedagógicos em relação às crianças e aos jovens, considerando sua diversidade e as desigualdades, segundo raça, gênero, classe e outras demarcações sociais. Cabe também refletir sobre como a escola lida e se prepara para a diversidade e colabora tanto para a formação de sujeitos de direitos, como se constitui em lugar de exercício de cidadanias, inclusive a étnico-cultural e por gênero, considerando, insiste-se, singularidades de crianças e jovens (Castro, 2008, p. 8).

De acordo com Eliane Cavalleiro (2008), as políticas de combate ao racismo, sexismo e seus derivados na educação precisam ter o reconhecimento de suas práticas discriminatórias pelos sujeitos envolvidos (professores, funcionários e gestores) antes de sua implementação. Embora tal afirmação pareça óbvia, é importante de ser problematizada, hajam vistas as falácias de programas implementados para demonstrar “tolerância” ou responder demandas com respostas imediatas e superficiais. Assim, devem ser consideradas três condições preponderantes para a realização de uma política pública de educação que foque a temática racial e de gênero, que são:

a) A realização de um trabalho sólido e a instituição de programas e políticas específicas, com recursos financeiros rubricados apenas para serem utilizados em ações específicas de combate ao racismo e sexismo (...); b) a constituição de equipes com conhecimento consistente sobre o *modo operante* do racismo e do sexismo na sociedade e, mais especificamente, sobre sua dinâmica no sistema de ensino (...); c) há que se considerar a necessidade de uma política sistemática, contínua e de longo prazo (2008, p. 6).

A partir dos resultados, conforme dissemos, a responsabilidade deste processo educativo no IFBA tem ficado para poucos e omissão é uma forma de contribuir para a reprodução. As jovens mencionaram que há protagonismo das/os alunas/os na promoção de algumas ações:

Eu participei no terceiro ano de um projeto que foi racismo institucional (...), e aí a gente fazia bastante palestras, a gente chamava pessoas também e tal, mas não ia muita gente, ia mais o corpo estudantil. Aí também tem um coletivo que é frente manas, que eu fazia parte também e hoje eu não tô mais porque não

tô mais com tanto tempo, mas tem as meninas e elas fazem bastante, elas botam cartaz pelo colégio, elas fazem palestra também, fazem Sarau, faz coisas na Praça Vermelha. Mas eu acho que não tem tanto de professores (Leci Brandão).

Nota-se que a organização dos estudantes em prol de uma participação política é ativa, embora enfrente os desafios da participação devido ao tempo de estudos¹⁰⁷. A participação em coletivos estudantis de mulheres foi mencionada por duas jovens e ambas relataram a experiência em participar de grupos políticos específicos ao debate das pautas de estudantes com relação às questões de assédio e violências sofridas pelas meninas dentro e fora da escola.

- O Coletivo Frente Manas, ele é um coletivo de combate ao assédio, mas ele é mais nessa perspectiva de conscientização do que de ação concreta, por motivos óbvios, que é um coletivo de alunos que fazem parte da instituição, e aí o que a gente discute mais é sobre que ações que a gente pode tomar, é o que a gente pode mostrar que vai causar um impacto nas pessoas que elas vão saber realmente do que é que a gente tá falando. As alunas são majoritariamente do segundo e do terceiro ano e é isso, todas com uma vontade muito grande de ajudar, de acabar com essa cultura do assédio que a gente tem aqui (Luiza Mahin).

- No primeiro ano eu participei de um Coletivo chamado Marias, que era um coletivo feminista que rolou aqui dentro. Ele se dissolveu, mas a gente fazia muitos apontamentos e muitos nomes de professores foram levantados, muitos nomes de professores, inclusive professores que pagam de humanas, sou o defensor da causa feminina, cara, eu defendo vocês mulheres, vamos lutar por um IFBA sem assédio, e assedia professoras, alunas, sabe? Tipo, o cara é seu professor, daí ele chega no seu Facebook e começa a falar das suas fotos com biquíni, sabe? Tipo, não é um posicionamento que um professor tem que ter. (Tereza de Benguela).

- Por que o Coletivo Marias se dissolveu? (Entrevistadora)

- Eu acho assim, o IFBA é complicado de você lidar com as coisas assim fora de sala. A gente é muito bombardeado por um bocado de coisa. E aí, assim, a maioria das meninas que encaminhavam o coletivo tavam no terceiro ano, aí fizeram o Enem, pegaram a certificação e saíram do colégio. Eu, por exemplo, tava no primeiro ano, era tudo muito novo, eu não tinha condição, sei lá, abraçar um coletivo desse e seguir com isso. E aí foi indo, poxa tenho muita prova, não vou poder ir pra reunião terça, pô tenho uma atividade. E aí quando a gente foi percebendo, tinham muito poucas meninas ali presentes e quando a gente percebeu já tinha acabado (Tereza de Benguela).

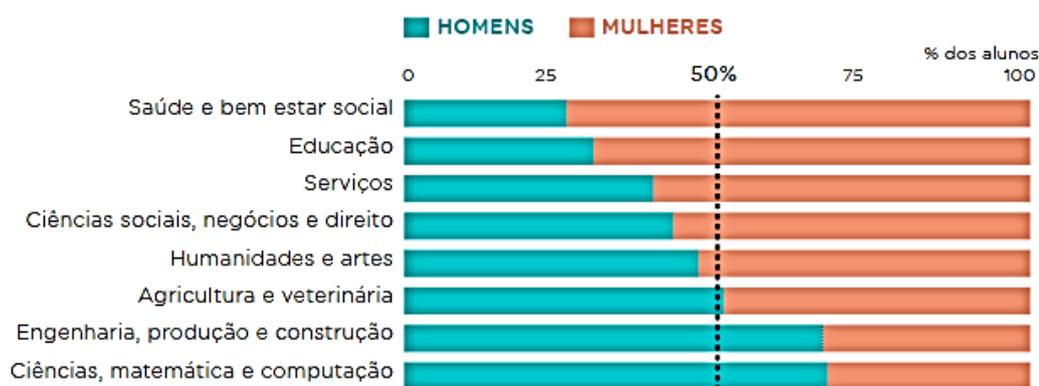
¹⁰⁷ A participação das jovens negras em movimentos sociais ocorre mais contundente em associações, coletivos e grupos, mas com envolvimento temporário, dificultado pelo tempo de estudos exigido pelo IFBA. Poucas jovens relataram participação em grupos, sendo uma em atividades artísticas, duas em grupos religiosos e ações assistenciais esporádicas. A maioria das jovens afirmou não participar justamente devido ao tempo de estudos. A participação em associações foi vinculada ao próprio grêmio estudantil do IFBA, apesar de que uma estudante explicou que quando se referiu ao “movimento estudantil daqui ele é um pouco morto”, quis dizer sobre as dificuldades que estão tendo em realizar eleições e manter a participação dos membros da chapa até o final da gestão.

No que tange à representatividade de professoras negras no IFBA/Salvador, os resultados mostram que é uma realidade muito valorizada pelas jovens. Tanto em escolas anteriores quanto já agora no ensino médio, ao conseguirem identificar algumas professoras negras, nomearam-nas como fundamentais para seus processos de identificação negra e com o conteúdo lecionado:

Eu tenho identificação com ela, que é algo muito bom. Ela só foi professora da nossa turma durante um ano, que foi ano passado, mas me marcou, o jeito doce dela, tudo. Ela é ótima. Primeiro minha identificação partiu porque ela é uma mulher negra e é muito bom você ver uma representatividade. (Ivone Lara).

Sobre a limitação desta representatividade de mulheres negras nas áreas do conhecimento, uma jovem explicou: “Pode parecer estranho, mas é uma coisa que eu noto, professoras negras geralmente são de História, eu não sei por que, mas para mim é recorrente” (Acotirene). A presença maior de mulheres nas áreas de humanas e das ciências sociais é uma realidade apontada por diversas pesquisas. Na imagem abaixo, visualizamos a porcentagem de alunos por gênero em algumas grandes áreas do conhecimento e percebemos que as mulheres deixam de ser maioria principalmente nas áreas das engenharias e ciências exatas.

Figura 5– Gênero por área de conhecimentos



Fonte: Alemida, Rodolfo; Zanlorenssi, Gabriel, 2017.

Quando se trata de mulheres negras, os indicadores brasileiros são inquietantes: “Na relação do CNPq, por exemplo, mulheres são 35% do total de bolsistas que receberam para pesquisar nas áreas de Ciências Exatas e da Terra ou de Engenharia. Entre essas, as pretas são 4% e as pardas são 22%¹⁰⁸. Mulheres pretas com doutorado são apenas 0,4% do corpo docente na pós-graduação em todo o país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes” (INEP, 2016) Para Lélia Gonzalez,

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações mentais sociais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes quanto vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em

¹⁰⁸ Fonte: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 03/12/2019.

particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (2018, p. 73).

As jovens negras nos cursos técnicos, historicamente masculinizados pelo sexismo estrutural, relatam diversas situações de desigualdades nos cursos desde o tratamento diferenciado dos professores ao ingresso no estágio, conforme veremos mais adiante. Certamente estão avançando em ocupar espaços sociais antes mais restritos à geração anterior. Ao serem questionadas quais mulheres as inspiram e possuem como referência, quase todas mencionaram sua mãe, se emocionaram e relataram a força, a luta e a dedicação de suas mães na sua vida: “A minha mãe, eu acho que ela é a mulher mais forte que eu já conheci na minha vida” (Anastacia).

A denominação de “guerreira” é muito direcionada às mulheres negras, associada ao fato de criarem os filhos sozinhas, darem conta de trabalho, terem “superado” situações de racismo e ser referência da importância de estudar, ainda que não tenham o feito:

Minha mãe, que é tipo... mesmo não tendo uma escolaridade elevada, ela é muito guerreira, conseguiu se manter esse tempo todo, me manteve aqui esse tempo todo (Conceição Evaristo).

Minha mãe. Minha mãe é muito guerreira, primeiro porque a gente nunca teve muita ajuda do meu pai, então ela me criou sozinha e a gente teve muita dificuldade no decorrer. Então ela é o ponto central da minha vida. Tem minhas tias também, que é a mesma coisa, seguiu o mesmo ritmo todo mundo, mas hoje elas têm trabalho, têm casa, até hoje se esforçam pra cuidar de filho. Não teve estudo, mas também elas conseguem trabalho com o que tem pra conseguir. E minha vó. Minha vó faleceu, mas o sentimento é o mesmo. Só são essas mesmo. (Leci Brandão).

As jovens expressam o que parece um paradoxo das mulheres negras ao terem sido o suporte e construído estratégias para que elas avancem nos níveis de ensino e profissões, mas não representarem uma imagem de mulher empoderada e feminista, mas elaborada na contemporaneidade:

Minha mãe, óbvio, porque depois de tudo que a gente já passou e tudo mais, eu tenho muito orgulho. Apesar de que eu acho que ela tá ligada a muitas coisas que prejudicam o amadurecimento dela, não sei, a aceitação, o empoderamento dela como mulher, dela poder fazer tudo que ela quiser (Beatriz Nascimento).

Apesar de a gente ter vários problemas, eu consigo enxergar nela a força e o pensamento de sempre seguir em frente. É uma coisa que me inspira bastante e eu acho que é a principal mesmo. É a pessoa que eu tenho mais contato, então acaba sendo ela a principal pessoa (Luiza Bairros).

A este respeito, Sueli Carneiro (2018, pp. 104-113) avalia que as mulheres da geração dela compreenderam o sentido das palavras liberdade e igualdade, através da sede que estas ausências provocaram. Na sua análise, o tempo feminino das gerações anteriores foi o necessário para superar as privações e confinamentos e, a aprender a compartilhar dores, medos, inseguranças com um tipo de solidariedade e sociabilidade que transgrediu a opressão em sentimentos de cuidado e educação das relações raciais. Lutaram para que as mulheres pudessem estudar, ter uma carreira e trabalhar fora de casa, mas a partir disto, novas contradições se colocaram. Dentre as pendências que considera deixar às jovens gerações de mulheres, estão: conquistar igualdade efetiva no mercado de trabalho; desafio de ressacralizar o corpo feminino e resgatar a sua integridade e dignidade; e, assegurar que os operadores

da justiça criminalizem efetivamente a violência doméstica e sexual que continuam vitimando as mulheres.

Algumas jovens mencionaram, além das mães, algumas primas e professoras. Dentre as referências locais, citaram a promotora Livia Vaz (Salvador-BA) e, dentre as celebridades não negras: Frida Khalo (artista), Clarice Lispector (escritora), Elis Regina (cantora), Ana Carolina (cantora). E, entre as mulheres negras destacaram as atrizes Taís Araújo (brasileira) e Viola Davis (estadunidense). No relato da jovem que citou Taís Araújo foi interessante perceber a importância da representatividade midiática da atriz para a afirmação da negritude da jovem, que expandiu esta relevância para a sua vida acadêmica, desejando ser uma referência:

Pelo que eu vi, também nunca teve uma menina negra no curso de Engenharia da Computação aqui da UFBA, então eu me vejo quebrando tabus. Eu quero. A representatividade sempre foi importante pra mim, eu só deixei o meu cabelo cacheado porque eu vi pela primeira vez Taís Araújo de cabelo cacheado na novela da Globo, fazendo Helena. A primeira vez que eu vi uma pessoa de cabelo cacheado na TV, e nesse dia eu decidi ter o cabelo cacheado. Então, a representatividade foi importante pra mim e eu sei que vai ser importante pra outras pessoas verem, oh, ela conseguiu, ela é desse jeito e ela conseguiu, eu também vou. Que eu possa arrastar mais gente pelo caminho como pessoas me arrastaram pra prosseguir (Dandara dos Palmares).

As contradições do Instituto – no âmbito das disputas em torno das representações, representatividade e uma educação crítica que contribua para formação humana cidadã – foram mais expostas quando questionamos às jovens como elas sentem-se diferentes em relação a outros grupos de jovens, como, por exemplo, das escolas que estudavam antes ou das comunidades que moram. Em algumas questões, como da duração do curso, expressam se sentirem “atrasadas”, diante dos 4 anos regulares dos cursos do integrado. Dois blocos de respostas receberam oito relatos cada e se referem a percepções socioculturais e a projetos de vida.

No que tange a percepções socioculturais diferenciadas de outros grupos de jovens, elas sinalizam algumas questões, como a capacidade de crítica de não naturalizar preconceitos: “Com certeza, a conversa muda, muita coisa muda, tipo antes você achava engraçado qualquer coisa, hoje você já não acha as coisas tão engraçadas, antes uma música que toque você, poxa cheio de ritmo, né, cheio de ritmo. Hoje você analisa a letra da música e diz assim: não! Isso tem preconceito” (Acotirene). Abordam ainda as questões de pressão nos estudos, peculiares do IFBA, além do nível de conteúdo e conhecimento que as conversas se limitam, provocando inclusive, na avaliação desta jovem, questões preconceituosas e alienantes face à falta de conhecimento crítico e dificuldades socioeconômicas:

Eu acho que a maioria deles só aceitou a vida como é, como nos é imposta, e não pensam em mais nada além daquilo. A maioria das meninas que estudaram comigo já, tipo, tão casada e com filhos e vivem só pra cuidar da família, e não vivem, de certa forma, algumas não vivem de certa forma feliz, por que elas são de certa forma obrigadas a ficar naquele relacionamento porque não tem outra perspectiva, não tem emprego, não tem nada pra fazer e ficam ali. E ainda o fato de, pô, eles não tem um senso crítico apurado, eles ficam muito no senso comum. Repetem sempre o mesmo discurso, um discurso meio que alienado,

porque nessas escolas estaduais, municipais, geralmente essas matérias, tipo, que fazem desenvolver o senso crítico, História, Sociologia, Filosofia, elas não dão muita importância. Aqui a gente não dá muita importância porque é uma escola tecnicista, tem que ser técnico, tem que ser sempre das exatas, mas mesmo assim a gente consegue desenvolver um pouco mais esse lado e nas escolas estaduais, não (Conceição Evaristo).

As disciplinas de História, Sociologia e Filosofia são exatamente as mais acometidas pela atual reforma do ensino médio, em um projeto de educação que vai na contramão de uma educação crítica, democrática, cidadã, que permite um relato como este: “Parece que abriram a minha cabeça e mostram: aqui é o mundo pra você” (Dandara dos Palmares). “Eu também pude me impor mais aqui no IFBA, foi aqui que eu tive o primeiro contato acadêmico, né, com o feminismo, com o movimento negro” (Esperança Garcia). “Me deu uma visão sobre África que eu não tinha e uma visão sobre mim enquanto mulher negra. Então, é, acho que o IFBA, eu repetiria tudo, mesmo com todo estresse” (Teresa de Benguela).

A maioria das jovens, ao serem questionadas sobre seus planos para o futuro são categóricas em afirmar que querem acessar imediatamente o nível superior, especialmente destacando as universidades públicas do Estado da Bahia. Mesmo as que mencionam a necessidade de se inserir no mundo do trabalho ao concluir o curso técnico e atuar na área, em seguida, apontam o projeto de continuar os estudos. Manter-se na área técnica não necessariamente é uma opção, pois diversas áreas são citadas, com destaque aos cursos mais valorados socialmente, como Direito, Medicina e as Engenharias, além de Fonoaudiologia, Arquitetura, Psicologia, Biologia, dentre as mais citadas.

Concluir o 4º ano, realizar o estágio curricular e “descansar” do IFBA são planos bem elaborados e paralelos a “se preparar melhor” para o ENEM. As jovens estão em pleno processo de repensar a vida profissional, ponderando a “imaturidade” que tinham ao escolher o curso do IFBA, agora se sentem mais seguras em informações sobre as áreas de conhecimento e as profissões, podendo fazer escolhas mais assertivas e, além disso, mais engajadas politicamente com as demandas das mulheres:

No momento eu pretendo terminar o IFBA esse ano ou ano que vem, tirar um período pra dar uma respirada, pelo menos uns três meses, pra ver se eu consigo entrar na universidade só no segundo semestre, e eu quero fazer Direito. Eu achava que eu queria fazer Engenharia Civil, que era tipo, o meu plano original quando eu entrei no IFBA, mas depois eu percebi que não, não tô disposta a encarar um curso extremamente machista, elitista e branco, como Civil. E eu resolvi ir pra Direito, que também é a mesma coisa, só que é uma área que eu vou me sentir mais confortável, porque trabalha mais com as disciplinas de ciências humanas e é a área que eu tenho a maior afinidade. Eu quero fazer uma graduação, uma pós e pretendo fazer um mestrado e um doutorado, se o sistema permitir. Eu não quero parar antes de chegar no doutorado. Eu acho que é possível. Olhe, meu objetivo não é simplesmente fazer a faculdade, ficar aí parada, eu queria realmente ir entrando em concurso e concurso e chegar a ser juíza, a minha meta. Mas pelo menos passar ou pelo menos chegar à promotoria. Eu quero trabalhar com os crimes que acontecem nas DEAM's, na delegacia de atenção às mulheres. A violência doméstica, eu acho que é uma área que precisa ser investigada mais, dar manutenção porque até mesmo nas delegacias é tratado com desprezo. Que as mulheres em si são

tratadas com desprezo em quase tudo quanto é lugar e eu acho que é importante ter alguém trabalhando na área (Conceição Evaristo).

Este relato acima nos demonstra que a escolha da profissão está imbricada de posicionamento político e comprometimento com uma causa, o combate à violência contra a mulher. A percepção crítica dos problemas sociais foi construída ao longo do ensino médio integrado e no espaço privilegiado de formação do estágio curricular no Ministério Público, mencionado pela jovem. Consideramos que a educação cumpre seu papel social ao promover estas possibilidades de articulação da função do conhecimento com a transformação da realidade. Além disso, a jovem denuncia o machismo, elitismo e a branquitude enraizadas nas universidades, sendo mais evidente em determinados cursos.

O tempo dedicado ao curso técnico não é desvalorizado quando as jovens afirmam o projeto de estudos para o futuro, mas a necessidade de descanso, pensar se realmente quer ficar na área e retomar diversas possibilidades de estudo com a certeza de que “mulher pode tá em tudo”:

Eu tô num ponto de cansaço, preciso acabar aqui pra ter um pouquinho de descanso, pelo menos nem que seja alguns dias ou meses mais enfim. Mas assim, meu plano é continuar na área, eu acho fazer Engenharia Elétrica e estudar mais e mudar essa visão de que mulher não pode tá em determinado lugar. Mulher pode tá em tudo, sabe? Onde ela quiser. Então eu quero mudar. Meu plano pro futuro é estudar muito, fazer faculdade, fazer um curso de inglês (eu acho que tem pesado muito no histórico profissional), estagiar na área, eu não quero que quatro anos da minha vida, um curso jogado fora, sabe? Eu quero aproveitar que foram quatro anos sofridos, sabe? Tipo, pesado. Eu falo sofrido de carga horária, cansaço. Você chega em casa tem que estudar, mesmo cansada. Então eu penso muito em me jogar e não pretendo ficar parada (Maria Felipa).

As realizações pessoais almejadas pelas jovens perpassam principalmente a independência financeira, aconselhadas pelas mães, que não necessariamente puderam vivenciar nas suas vidas:

Como eu imagino meu futuro, minha casa, uma casa assim bem bonita, toda branquinha. Eu imagino com o meu carro, trabalhando, sabe? Sem ter que depender de marido. Eu não quero depender. Minha mãe que me inspira, ela sempre falou pra mim (...) não queira depender de marido nenhum. Sendo que ela dependia, mas ela me ensinou: “não queira, tenha o que é seu, pra o que você for gastar é seu, ninguém vai tá ali te cobrando, te exigindo nada”. Então é assim que eu me vejo (Acotirene).

Independente, bem-sucedida e com estabilidade financeira, foram as palavras mais utilizadas pelas jovens ao pensarem como se veem no futuro. O sucesso profissional, para elas, aparece completamente atrelado a estas questões. Quando questionadas o que pode impedir de realizarem seus projetos, as jovens mencionam a necessidade de apoio familiar, a conjuntura política do país, mas, veementemente apontam as condições financeiras em maior medida:

O que pode dificultar bastante é justamente o apoio, né? O apoio financeiro, porque querendo ou não, o IFBA eu tenho o PAAE¹⁰⁹, que eu já comentei, e assim, uma faculdade pública hoje em dia exige muito

¹⁰⁹ A relevância da assistência estudantil, nomeadamente descrita PAAE pela jovem, refere ao apoio de bolsas e auxílios do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, vinculado à política de assistência estudantil do IFBA (2010), que inclui acompanhamento psicossocial e pedagógico.

tempo, e aí eu preciso trabalhar justamente pra poder ajudar na minha casa, então essa seria a dificuldade que eu vejo como principal. De resto eu vejo como principalmente comentários do tipo: ah, mulher não serve pra fazer Matemática, como eu já ouvi. Mas isso não me abala, porque eu acredito no meu potencial. Eu sou eu, eu sei mexer com número e eu quero justamente fazer Matemática com dois objetivos, ou ser professora e voltar pra Instituição pra poder retribuir tipo tudo que ela pode me proporcionar, ou então ir pra área justamente de programação de computadores, fazer sistema. Então são dois focos que eu tenho na minha vida. Eu acho que comentários, essas coisas, passam por cima que pra mim não interfere, não. Única dificuldade que eu consigo ver hoje em dia é a questão financeira (Esperança Garcia).

A família negra brasileira ainda carrega o maior peso das desigualdades sociorraciais e opressões, que operam articuladas e incidem diretamente nos projetos de vida da juventude negra. Nos indicadores de renda percebemos que 53,6% das famílias chefiadas por mulheres no país são lideradas por mulheres negras. As piores condições de renda são novamente das famílias chefiadas por mulheres negras: entre estas, 69% possuíam, em 2009, renda familiar de até um salário mínimo; porcentual que entre as brancas era de 42,7%. Não à toa, negros e negras ainda sofrem com enormes disparidades salariais no mercado de trabalho. Dados recentes divulgados pelo IBGE mostram que negros ganham 59% dos rendimentos de brancos (2016). Negros representam 70% da população que vive em situação de extrema pobreza, concentram maiores taxas de analfabetismo do que brancos - 11% entre negros e 5% entre brancos – (PNAD, 2016), além de constituírem mais de 61% da população encarcerada (DEPEN, 2014), embora representem 54% da população (IBGE). Sueli Carneiro avalia que as mulheres negras vivem o “matriarcado da miséria”, pois constata que:

a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (2011, pp. 127-128).

Face ao exposto, seguimos ao último tópico para evidenciar as estratégias de resistência das mulheres negras jovens, que têm como ponto mais importante da agenda nesta geração a missão civilizatória: “Então meninas, aceitem esse bastão porque ele lhes oferece a oportunidade de como guerreiras da luz, travarem o bom combate! Pelas causas mais justas da humanidade” (idem, 2018, p. 113).

6.4 Opressões e resistências cotidianas das jovens negras

Eu quero conhecimento, eu gosto de conhecimento, então, não ter entrado no IFBA teria mudado totalmente isso, porque eu entrei aqui [e] eu me transformei como pessoa, eu tive vários conhecimentos. Tipo, comecei a me conhecer como mulher negra, comecei a ver o que é ser uma mulher nessa sociedade, que é um negócio bem ruim e, tipo, eu comecei a ter vontade de crescer. Antes de entrar no IFBA eu nem sequer pensava em fazer uma faculdade, uma graduação, uma pós, um doutorado talvez, e hoje em dia eu quero, eu tenho meta, se o sistema me permitir, né? O sistema vai nos oprimir sempre, eu pretendo seguir em frente estudando.

Não parar (Conceição Evaristo).

A partir desta importante reflexão que a citação da jovem acima trás à tona, retomamos as questões de opressões que incidem no âmbito da vida das jovens negras, ratificando as análises interseccionais das consequências do racismo, do sexismo e das desigualdades socioeconômicas estruturais.

As jovens partícipes deste estudo relataram situações de preconceito e discriminação racial, tratamentos diferenciados limitadores por gênero e raça, assédios sexuais e violências tanto no interior da escola quanto na vida familiar, nas relações afetivas e em acesso a instituições e serviços. São cerca de 136 citações identificadas nos registros do sistema *Atlas.ti*, apenas no bojo das perguntas direcionadas de forma direta sobre ter vivenciado ou como percebem tais questões. No âmbito das relações sociais no IFBA/Salvador, priorizamos destacar as questões de assédios/violências, disparidade de gênero e sexismo nos cursos e, discriminações raciais referentes ao ingresso por cotas e ao fenótipo (cor/cabelo).

Os assédios/violências são assim conjugados por entendermos que são inseparáveis, já que o assédio é um ato violento, pois invade limites do respeito e da dignidade da pessoa humana. No entendimento de uma das jovens:

São coisas assim que você sente nas nuances, mas que a pessoa não chega para você para falar algo ou chega para tocar em você, mas são coisas que incomodam e a partir do momento que incomoda, pra mim se configura como assédio. Se a pessoa percebe que você ficou incomodada com certa coisa e ela continua fazendo, ela está assediando você (Ivone Lara).

A grande maioria dos relatos de assédio sistematizados nesta pesquisa envolvem professores do sexo masculino com alunas do sexo feminino. Houve relatos entre os estudantes, nos quais as estudantes caracterizam como machismo e identificam a masculinidade em formação, sempre acompanhada de apoio entre os próprios meninos, especialmente nos cursos em que são maioria. No entanto, destacamos relatos que descrevem situações e há clara identificação da atitude do professor tanto individualmente quanto por turmas de diferentes cursos:

Teve um determinado professor, por exemplo, que ele já era conhecido, marcado, entendeu? Ele dava em cima das colegas, então, diversas vezes. Teve uma vez também que eu tava na aula com ele, aí tipo assim, ele olhava: ah, você, você merece um oito. Aí sabe? Tipo uns olhares assim (Acotirene).

O olhar dele era maldoso. Ficava tocando também, ele tinha um negócio de ficar tocando muito aqui assim. Aí ele ficava tocando perto do sutiã nas alunas, ficava acariciando muito. Então todo mundo sempre teve um receio de ficar só com ele na sala. Ele ficava olhando para os seios também, então a gente percebia o olhar dele, era muito forte em relação a isso e até às vezes de pegar na mão ou de: ah, vou te ajudar a fazer a prova (Leci Brandão).

Teve a comparação também do meu corpo, ele tava dando um exemplo, não lembro exatamente qual foi, foi uma comparação, e aí ele comparou aquilo com o meu corpo, por eu ser mais gorda e ele fez aquela comparação e a sala estava cheia, foi o maior constrangimento pra mim, e aí eu não pude nem fazer nada, não tive nem reação, ele achava muito engraçado isso (Makota Valdina).

A questão do assédio na escola é uma das principais pautas do movimento estudantil do IFBA e

da rede de estudantes dos IF's, conforme explica esta jovem, quando questionada sobre as discussões atuais do movimento: “Nessa última reunião, uma questão que tava muito forte, que tava muito em pauta, era a questão do assédio sexual e desses tipos de coisas que estavam rolando nos *campi*” (Luiza Bairros). Neste momento, citou casos de estupro, agressão física e assédio sexual envolvendo três *campi* do IFBA. Quando questionadas se os casos são encaminhados para providências cabíveis, explicam que às vezes isso é complexo, diante da idade, desconhecimento ou falta de apoio dos pais, como nestes casos que envolvem homofobia de servidor contra alunos:

Olha, o problema é que muitas alunas e alunos que ele pega pra falar isso são de menor, sendo de menor eles não podem abrir PAD sem a presença dos pais, e muitas vezes os pais não sabem que eles são LGBT's. Muitas vezes os pais não sabem e às vezes sabem e falam: para que você vai denunciar? Deixa quieto. Porque não quer expor também a sexualidade do filho assim (Luiza Mahin).

O IFBA/Salvador institucionalizou uma Comissão Permanente de Combate ao Assédio – CPCA e possui, como mencionado na fala acima, os Processos Administrativos Disciplinares – PAD que apuram casos envolvendo os servidores públicos. No entanto, a clareza dos procedimentos e a falta de punição são problematizadas pelas jovens:

Sempre tem retaliação (Tia Ciata).

Não dá em nada (Zeferina).

Nunca chega à ação (Makota Valdina).

Eu não sei se aqui tem, mas acho que um canal de denúncia, assim efetivo, assim eu acho que aqui não tem, de denúncia só para isso. Acho que tem de mulheres, mas para questão racial isso não tem muito aqui. Na verdade, eu acho que se tiver, ainda vai faltar uma coisa: efetivar isso. Porque às vezes o professor vai receber, a não ser que seja criada uma comissão acerca disso, o professor vai receber e assim (...). Porque tem um professor (...), que ele tá há seis anos sendo acusado de assédio, ele foi acusado por várias turmas, a minha turma também, já foi o meu professor, já tive momentos de assédio e o professor continua dando aula. Então, se eu acho que mesmo que faça esse canal, vai efetivar? Eu acho que não, porque esse exemplo desse professor para mim é a coisa mais surreal que existe nessa Instituição, é esse professor. Todos os anos, todos os anos, todas as turmas (...). Ele vai lá para audiência, recebe suspensão, mas não ocorre nenhuma exoneração, ele não sente na vida dele consequências do assédio, então por isso que ele persiste. Então, eu não sei se aqui as pessoas conseguiriam sentir na sua vida a consequência daquele ato para poder parar, pensar, refletir. Eu acho que precisa isso, que seja efetivado (Dandara dos Palmares).

O enfrentamento às questões de discriminação na escola, seja de qualquer tipo – sexual, racial, religiosa etc. – têm ocorrido de forma individual e coletiva, conforme resultados desta investigação. Para uma jovem, sua reação individual tem a ver com o posicionamento pessoal dela:

Quem conhece minha trajetória no IFBA sabe que eu sempre me impus, então eu nunca baixei a cabeça para esse tipo de situação, entendeu? E eu sempre quando eu vejo uma situação assim também sempre intervenho, por exemplo, se for na sala e eu vejo que uma pessoa ficou constrangida ao ponto de se sentir mal e não falar, não é retrucar, mas não dá uma resposta à altura para que pelo menos a pessoa reflita o que ela fez, eu sempre intervenho (Esperança Garcia).

O enfrentamento coletivo é dispare, pois segundo as jovens se efetiva mais a depender do grau de

coesão da turma:

Eu acho que a minha turma é muito diferente das outras turmas do IFBA. Nossa turma tem professores que amam e tem professores que odeiam a gente por causa disso, porque somos uma turma que se impõe, a gente não gosta de falta de respeito. Teve um professor que era extremamente homofóbico, machista, grosseiro, um péssimo professor, todo mundo perdeu na unidade que ele foi nosso professor. Ele fazia esse tipo de comentário na sala de aula, ele falou uma vez que: “Ah, você não pode namorar com mulher inteligente porque ela sabe tudo que você faz”. E ele já tinha sido processado, passado por outros processos com outras turmas por coisas homofóbicas. A gente não tava já boa com a cara dele, começou a fazer esses comentários, então a gente imprimiu cartazes com frases, sem colocar o nome dele nem nada, a gente só colocou frases tipo assim: “Querido professor não faça comentários x” e colou no colégio inteiro e na sala e ele ficou revoltado (risos), e ele desistiu da gente naquele momento ali, ele largou de mão, ele cansou. E apesar dos problemas que isso desenrolou com os anos, mas acho que estar numa turma assim me fez aprender muito sobre mim mesma, até dentro dos grupos que eu estou, coisas que eu não sabia. Foi bom. (Elisa Lucinda).

É salutar perceber que há entendimento das jovens negras sobre a caracterização e punição dos casos de discriminação, assédio e violência, especialmente dentro de instituições de ensino, que possuem principalmente o caráter educativo. Omissões e negligências destes casos representam a institucionalização do sexismo e do racismo, que, na experiência das mulheres negras, é uma estrutura de representação histórica, que reforça estereótipos de “exótica, sensual, provocativa”.

A sociedade colonial e escravista construiu estes mitos, já denunciados nas análises das intelectuais e feministas negras brasileiras, com destaque a Lélia Gonzalez – nomeadamente nos textos “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, de 1980 e “A mulher negra na sociedade brasileira”, de 1981 – quando analisa os papéis destinados a mulher negra de “mucama à mãe preta¹¹⁰” e “mulata”. A esta última, associada tradicionalmente à mestiça, mas em sentido moderno a “produto de exportação”, Gonzalez afirma que são manipuladas, não só como objeto sexual, mas como provas concretas da “democracia racial” brasileira, pagando o alto preço da própria dignidade (2018, pp. 45-46).

Coadunando com esta análise histórica e interseccional, consideramos que as mulheres negras jovens ainda experimentam as discriminações, assédios e violências pela condição de gênero e raça, que as responsabiliza de modo a culpabilizar vítimas, de forma diferente do que ocorre às mulheres brancas.

¹¹⁰ “Foi em função de sua atuação como mucama, que a mulher negra deu origem à figura da ‘Mãe Preta’”, ou seja, aquela que efetivamente, ao menos em termos de primeira infância (fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja), cuidou e educou os filhos de seus senhores (...). Vale notar que tanto a ‘Mãe Preta’ quanto o ‘Pai João’ têm sido explorados pela ideologia oficial como exemplos de integração e harmonias raciais, supostamente existentes no Brasil. Representariam o negro acomodado, que passivamente aceitou a escravidão e a ela correspondeu segundo a maneira cristã, oferecendo a outra face ao inimigo. Entretanto, não aceitamos tais estereótipos como reflexos ‘fiéis’ de uma realidade vivida com tanta dor e humilhação. Não podemos deixar de levar em consideração que existem variações quanto às formas de resistência. E uma delas, é a chamada ‘resistência passiva’” (Gonzalez, 2018, pp. 39-40).

Para Sueli Carneiro,

No decorrer do século XX, persiste essa visão que limita a mulher negra a ser destinada ao sexo, ao prazer, às relações extraconjugais. Para as mulheres negras consideradas como destituídas destes atrativos reserva-se a condição de “burro de carga”: “Preta pra trabalhar, branca para casar e mulata pra fornicar”. Esta é a definição de gênero/raça, instituída por nossa tradição cultural patriarcal colonial para as mulheres brasileiras, que além de estigmatizar as mulheres em geral ao hierarquizá-las do ponto de vista do ideal patriarcal de mulher, introduz contradições no interior do grupo feminino (2018, p. 158).

Uma diversidade de experiências com preconceitos e discriminações racistas e sexistas foram abordadas pelas jovens entrevistadas. Os relatos exemplificam como elas percebem as opressões no cotidiano, bem como expressam suas análises e estratégias de resistência. Priorizamos apresentar as discriminações por sexo/gênero nos cursos e os conflitos das relações raciais contemporâneas que experimentam as mulheres negras jovens¹¹¹.

As questões relativas às discriminações por sexo/gênero nos cursos técnicos profissionais do IFBA/Salvador ocorrem desde o ingresso até a conclusão. As jovens relatam o sexismo na própria escolha dos cursos:

Oh, eu ouvi muito isso no primeiro ano, quando eu tava ingressando, falavam que esse era um curso muito masculino. E no meu curso é fato que tem mais meninos que meninas nas turmas em geral, mas não é em decorrência do curso ser de meninas ou ser de menino, o que acontece é de ser mais imposto aos meninos que eles podem fazer esse tipo de curso, enquanto pras meninas é mais uma questão de tipo: “Pra que você vai fazer isso?” e no sei o que; “Mulheres tem que trabalhar com uma coisa mais delicada” (Luiza Mahin).

Na situação de egressas, o sexismo se expressa no mundo do trabalho, ao buscarem vagas de estágio curricular, disciplina obrigatória para finalização da maioria dos cursos:

Já tem aquele estereótipo, já tem todo o fato do mercado de trabalho não absorver. Quando eu entrei aqui, que eu fui fazer Edificações, eu conheci uma menina de Mecânica, ela tinha formado só que ela não tava conseguindo estágio de jeito nenhum, porque ela era mulher, e além de ser mulher ela tinha o que, um metro e meio, tipo, ela não conseguia estágio de jeito nenhum. Porque as pessoas olham pra você, você não vai aguentar segurar um peso de uma máquina, não tem condições, e aí não contratava. O mercado não quer absorver muito bem, aí cria toda aquela barreira. As meninas preferem ir pra cursos pontuais tipo Geologia. Geologia é um curso que praticamente só tem mulher (Conceição Evaristo).

¹¹¹ Dentre as questões abordadas e que, por falta de espaço não puderam ser analisadas, está a relevância das políticas de permanência estudantil, que deveriam estar atreladas às políticas de acesso, como as ações afirmativas. As jovens consideram que programas e serviços da assistência estudantil do IFBA são essenciais, devendo ser garantidas a quem mais precisa e evitando discriminações aos que participam: “Principalmente o transporte e o auxílio moradia, porque têm alunos, eu conheço pessoas que não vem pra escola porque não tem o transporte, e é, tipo, de realmente não ter” (Leci Brandão); “Muito importante porque, por exemplo, no meu primeiro ano que foi um ano que minha mãe já estava desempregada e que eu ficava bastante preocupada em como eu iria vir pra o colégio (...), eu ganhava bolsa estudo então isso me aliviava porque dava pra eu pagar o transporte e ainda dava pra eu ajudar em casa” (Luiza Bairros).

Com relação aos tratamentos diferenciados por gênero tanto na relação professor e aluno quanto na busca de vaga para estágio curricular, as jovens responsabilizam o IFBA e as empresas:

Eu conversei com o professor, ele passou um contato de uma pessoa que estava procurando pessoas que estivessem interessadas pra estágio. E aí eu conversei com esse homem, e aí ele pediu pra eu enviar o currículo. Até então ele não sabia quem eu era, não tinha dito meu nome nem nada, e aí ele pediu pra eu enviar o meu currículo pra ele, aí eu enviei. Quando ele viu que eu era menina, ele falou comigo que, é, não ia poder ser comigo porque estavam em busca de homens, porque tinha questão de trabalho pesado, de trabalhar viajando e que por conta disso ele tava, é, buscando meninos pra entrar na área. Aí eu falei tudo bem. E outra coisa também é que, é, a gente vê, mesmo por conta de ter a maioria dos professores no curso tem certa preferência com os meninos, meio que parece que confia mais. Eu não sei se eles acham que os meninos são mais capacitados, mas a gente sente um pouco essa diferença com relação à preferência pelos meninos (Maria Firmina).

Eu fico pensando muito em relação ao estágio, agora que a gente tem que fazer, e que pra mulher a gente ainda não. O coordenador, né? Ele ainda não conseguiu nenhum estágio, só foram pra homens, a maioria dos meninos mesmo já estão empregados, a maioria dos meninos e até agora nenhuma mulher. Então, assim, eu percebo sim essa questão dessa diferença (Carolina de Jesus).

Então, eu percebo isso muito forte aqui no quarto ano e percebo isso nos estágios. Todos os meninos da minha turma estão estagiando, todos. Mas é uma coisa que eu sempre digo, pra as mulheres ainda não acabou. Às vezes as pessoas dizem: “Ah, vocês já conquistaram tudo”. Não, a gente não conquistou um por cento pra estar de igual pra igual, entendeu? E eu percebo muito isso no meu curso, principalmente nesse quarto ano. Ainda não conquistamos nada, ainda temos um mundo pra conquistar e a gente tem que falar mesmo, tem que abrir a boca, pleitear o que eu tenho direito, entendeu? Se eu fui preparada pelo IFBA, então eu tenho capacidade de exercer aquela profissão. Porque muitas vezes [é] frustrante, entende? Não valeu de nada isso que eu conquistei durante esses quatro anos? É frustrante. Então, acho que nós temos que ser muito fortes pra poder não desistir. Frustrante é, mas não vou desistir, eu vou continuar pleiteando, vou continuar dizendo que tá errado e que eu quero aquela vaga. E que eu mesma percebo isso, eu não tenho tanta vocação pra parte orçamentária, pra parte de projetos, eu não tenho, entendeu? Se eu conseguir estágio na área, eu vou, porque eu tenho que exercer o meu melhor (Dandara dos Palmares).

Como questões estruturais, o sexismo, o machismo e as desigualdades de gênero estão articulados nas experiências relatadas acima, ao tempo em que a resistência a estas opressões é muito bem demarcada no reconhecimento do problema e enfrentamento das jovens. A presença de jovens negras em cursos técnicos das áreas de ciências exatas – lembrando que dentre os oito cursos ofertados pelo IFBA/Salvador elas só são maioria nos de Edificações, Geologia e Química – é uma realidade que materializa uma mudança estrutural, nos termos de Angela Davis, “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura social se move” (2016). É a isto que se deve que não só experiências sexistas e racistas venham à tona, mas questões das sexualidades e masculinidades tóxicas, como bem exposto abaixo:

Esse é um problema que eu tô batendo muito agora no quarto ano, tô até ficando chata já, de tanto bater nisso. É nítido, é algo que eu sempre falo. As pessoas às vezes dizem: ah, não tem nada que impeça uma

garota ir pra engenharia, não tem nada impedindo. Não tem lá dizendo só meninas, mas há uma sociedade que coage você a seguir algo que é de menina e a seguir algo que é de menino. Você tem que ser muito cabeça e dizer “eu vou aqui mesmo, porque aqui é que eu gosto, aqui que eu quero”. Mas existe essa coerção, então até na escolha do curso as pessoas já dizem. Quando eu entrei aqui, quando eu tava prestes a entrar aqui as pessoas diziam: “Todas as meninas de Eletrotécnica são lésbicas, todas. Só faz Eletrotécnica quem é lésbica”. E queria escolher Eletrotécnica, e aí eu ficava, tipo... Ou senão diziam: “Todos os meninos de Química são gays, só entra menino em Química que é gay”. Tipo, já entrava com o estereótipo de aquele é o curso (Dandara dos Palmares).

Principalmente entre os colegas. É... por exemplo, na minha sala deve ter uns seis meninos ou sete, mais ou menos, enquanto que deve ter umas vinte meninas, mais de vinte na verdade. E esses meninos às vezes são taxados como gays e tudo mais, só por fazer um curso que em sua maioria são meninas. E enquanto que os cursos como Mecânica e Eletrotécnica que tem mais homens, os meninos são tidos como machões e tudo mais, sabe? É tanto que no inter-salas, que é a nossa copinha de futebol e tudo mais, os meninos de Química meio que não tem vez, porque ninguém enxerga eles como pessoas que são capazes de jogar futebol e tudo mais. É complicado (Luiza Bairros).

Eu acho que o curso que é mais considerado de menino aqui no IFBA é Mecânica, curiosamente é o curso que a minha turma mais odeia (risos). Quando você fala que é de Mecânica perto da nossa turma, a gente já vira com nojo pra você, porque realmente tem muitos meninos em Mecânica, e eu não sei o que é, parece que quando eles se juntam... Por exemplo, o que aconteceu comigo foi [que] eu entrei numa turma muito diversa e de muitas mulheres negras, de muitas pessoas LGBT e eu aprendi mais e me conscientizei mais, desconstruí coisas que eu tinha dentro de mim e eu acho que acontece ao contrário quando você entra em alguns cursos. Eu acho que Mecânica, assim, a maior parte, não tô falando todo mundo, que eu conheço muitas meninas incríveis que são de Mecânica, que são militantes, são ativistas, mas muitos meninos que entram no curso de Mecânica, é, parecem que eles se sentem, não sei como, assim, explicar, sabe? É como eles se sentissem justificados pelas ações dos outros a fazer certos tipos de comentários, agir de um determinado jeito. Quando eu converso com minhas amigas dos outros cursos, normalmente quando elas estão falando assim: “Ah, porque teve um menino que eu fiquei, ele era muito machista, ele era muito agressivo, ele era muito isso, ele era muito aquilo”. Eu: “Que curso ele era?”. Normalmente, é Mecânica (risos), infelizmente (Elisa Lucinda).

A intersecção dos diversos marcadores sociais da diferença vai promover opressões através de experiências discriminatórias e sofrimentos que precisam ser enfrentados de forma que, como ensinou Audre Lord (2009), tenhamos os objetivos da libertação e de um futuro onde possa não existir hierarquias de opressão, ou seja, enfrentar o sexismo e o heterossexismo a partir dos princípios da anti-opressão e do antirracismo.

As discriminações raciais relatadas pelas jovens são de diferentes espaços de suas sociabilidades e se referem principalmente ao ingresso por cotas sociais e raciais e ao fenótipo (cor/cabelo). Observamos que ao mesmo tempo em que o IFBA é avaliado por elas como espaço propício de acolhimento, conformação da identidade e consciência racial negra, conforme observamos na

identificação racial das jovens, é também o espaço de expressões racistas. Começamos com os relatos reveladores de acolhimento, dentre eles, destacamos:

O IFBA, por incrível que pareça, foi o lugar que eu, quando eu passei pelo processo de transição, foi o lugar que eu mais me senti aceita. Às vezes, quando eu tava com o cabelo bem curtinho era melhor tá aqui do que tá lá fora, porque eu entrava e via diversos professores aqui, principalmente professores do movimento negro, tal, falava assim: “Tá lindo”; “Tá gata”; “É isso mesmo”; “Não prenda”. Eu achava isso o máximo. Os colegas me motivaram, falavam: “Poxa, tá muito legal”, no sei o que, tal, “Vai ficar lindo”. Teve uma professora minha que me deu um lenço pra eu colocar no cabelo. Então, assim, todos me motivaram, todos aqui me motivaram (Acotirene).

Não obstante, ocorrem situações de assédio e discriminação racial, estando o fenótipo do cabelo associado ao negro como característica em discussão:

A portaria era um pouco mais exigente, o barramento seletivo que acontece aí nessa portaria. Tipo assim, vamos supor que eu estou de sandália e uma outra amiga minha esteja de sandália. Essa minha amiga é tida como que, um termo que eu não gosto de usar, mas é muito apropriado pra esse momento, mulata de exportação, ela tem um tom de pele, ela é um pouco mais clara que eu, ela é negra, mas ela é um pouco mais clara que eu, do cabelo cacheado e tem umas curvas no lugar. Ela passa e eu não. Isso aconteceu algumas vezes comigo, com outras amigas minhas também. Já vi barramentos de forma bem agressivas aqui, principalmente com meninas negras, não só barraram como pegaram pelo braço e foi tipo... (Conceição Evaristo).

Teve até um caso recente de um professor (...) que chegou para uma menina, para uma menina não, para turma da menina e falou para fazerem uma vaquinha pra tosar o cabelo dela. É cabelo black, afro. E também tem um professor (...) que já chegou para mim e outras duas amigas que tem o cabelo cacheado, assim curto e armado, e veio perguntar se a gente usava o cabelo assim por preguiça de pentear (Luiza Mahin).

Conforme analisamos no tópico da identidade racial, o cabelo é uma característica fenotípica que demarca o racismo no Brasil na medida em que define quem é branco, quem é negro e quem são as pessoas mestiças que podem “negociar” e se aproximar dos privilégios da branquitude. Quanto às discriminações racistas relatadas, insistimos que a análise não deve ser feita pelo caminho do moralismo individual dos profissionais da escola, nem apenas pela institucionalização do racismo, já que não são situações isoladas, mas recorrentes e não levadas à punição e providências legais e educativas por parte da instituição. A análise deve pautar-se em como, inevitavelmente, em uma sociedade fundada pelo racismo, como a brasileira, as discriminações vão ocorrer na escola e como esta se propõe a agir: na reprodução ideológica ou na produção crítica e educativa que desconstrua e construa novas bases de educação para as relações étnico-raciais?

Para além das experiências na escola, apresentaremos alguns conflitos raciais expostos pelas entrevistadas, pois nos remetem à complexidade dos problemas enfrentados por elas no cotidiano, além de ratificar suas estratégias de resistência. No que tange ao racismo nas relações afetivas, podemos perceber que se destacam mais contundentemente nas relações mais íntimas, com as mães e com namorados/as, mas também com professores na escola. Especialmente nas famílias inter-raciais, as

diferenças desde a infância vão se tornando experiências de preconceito e discriminação que são difíceis de serem desconstruídas, como nos diz a memória desta jovem:

Na minha família eu sempre fui taxada como a diferente porque eu tenho o cabelo cacheado, porque minha irmã tem o cabelo liso, meu pai tem o cabelo super liso, minha mãe tem o cabelo um pouquinho mais ondulado, mas também é mais puxado pro liso e só eu tenho o cabelo cacheado. Minha mãe não penteava o meu cabelo, porque ela achava que o meu cabelo era duro e horrível pra pentear, e aí eu sempre era jogada pra minha irmã de manhã cedo, para ir pra escola, por exemplo, porque alguém precisava pentear o meu cabelo, eu tinha quatro anos, eu não ia conseguir pentear o meu cabelo sozinha. Então, eu sempre tive muita rejeição da minha família com relação ao meu cabelo e isso foi uma bagagem muito grande e eu só consegui me libertar disso quando eu cheguei no IFBA. Então, mesmo que o IFBA tenha me trazido problemas psicológicos, ele também me trouxe a liberdade em outros sentidos, como o meu cabelo, que hoje eu amo ele. E hoje eu não penteio praticamente, eu deixo ele do jeito que ele é (Benedita da Silva).

Os estudos de Lia Schucman sobre famílias interraciais no Brasil alertam que, se a forma com que a família nos inscreve no mundo ajuda a construir nossa subjetividade, pode ser muito “prejudicial nascer em uma família interracial em que o racismo e a ideologia do embranquecimento fazem parte cotidiana das dinâmicas familiares” (2018, p. 135). Não obstante, a autora analisa que “a família pode ser um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento, acolhimento e elaboração da violência racista vivida na sociedade de forma mais ampla” (idem).

Outro relato apresenta uma experiência de apoio familiar para enfrentar o racismo na infância:

Eu sempre gostei de brincar, sempre fui muito ativa, conversadeira e tinha vários amiguinhos, e tinha uma menina que ela não gostava muito de mim, na época eu tinha quatro anos mais ou menos. Isso a gente tava no parquinho da escola, ela não queria deixar eu entrar no balanço e eu disse que eu ia entrar porque era o brinquedo da escola e todo mundo podia brincar e ela disse que não, me chamou de negra preta do cabelo duro, negra preta feia do cabelo duro. E, assim, eu consegui lidar na hora, mesmo com quatro anos, porque a minha mãe já tinha consciência que isso podia acontecer, desde muito pequena ela começou a conversar comigo: “olha se isso acontecer com você, você reage assim...você é linda”. Minha mãe nunca me deixou eu me sentir abaixo das minhas outras colegas, então eu soube lidar. Então, de lá pra cá eu vim ganhando forças pra lutar contra isso, porque uma participação de minha mãe fantástica, fundamental, desde pequena, na construção da minha autoestima. (Ivone Lara).

A mestiçagem e as relações interraciais vêm sendo mais popularizadas em discussões no âmbito do conceito de “colorismo” entre as jovens. Afirmações como “a grande maioria da minha turma tem pele clara e cabelo liso e ondulado, enfim, o que é socialmente aceito” (Luiza Bairros), revela a complexidade e a sutileza que a autoclassificação racial enseja e promove na realidade singular do Brasil (Schucman, 2018, p. 134). Ao mencionar ser preterida por um professor que estava avaliando com notas mais altas uma colega sem explicação plausível, a jovem afirma que:

Tudo isso por causa do afeto que ele tinha por ela. Eu acho que afeta mais a questão do colorismo, porque ele também é negro, ela também é negra, mas só que ela tem a pele mais clara que a minha e ele também, o cabelo dela não é crespo, é mais lisinho, é um cacho mais ondulado. E aí tem esse problema. E aí isso foi horrível, porque eu passei o meu terceiro ano todo assim tentando tirar... Eu perguntava a ele: “Porque ela

recebeu tal nota e eu recebi tal nota?'. Aí ele ia lá e mudava. Não tinha resposta, porque realmente era essa a resposta. Então ele não pensava pra dar as notas (Leci Brandão).

Na narrativa abaixo, a jovem começa pensando sobre sua condição de mulher negra, depois recua na determinação racial face ao gênero mulher e, por fim, retoma uma análise de que o fato de ser uma mulher negra foi a razão de ser preterida na relação professor-aluna e consequente garantia de vaga em uma seleção para monitora na escola:

Ser mulher negra já é... Como dizem, uma mulher negra estar no espaço, só o fato de ela ser mulher negra, ela já está incomodando. Não importa, ela pode nem abrir a boca, mas agora ela já está. Eu não tô conseguindo enxergar tanto isso, o fato de eu ser mulher negra, entendeu? O gênero só que está me cerceando as coisas, mas eu consegui perceber isso em algumas coisas dentro da Instituição. Certo professor (...), ele abriu uma seleção pra monitoria, para monitores, e eu fui a melhor aluna dele, eu fiquei com média final nove, depois de mim a média foi oito e um, eu fiquei com a melhor média. Ele disse que ia fazer uma seleção dos alunos, teve a seleção, eu com a melhor média participei da seleção, mas uma amiga minha, que tem o trio comigo, ela é branca, tem o cabelo liso, e o professor, muitos professores assim jogam é frete pra ela... Ela não participou da seleção e ela foi monitora, e a média dela era sete e pouco, entendeu? Só o fato dela ter essas características beneficiou ela, entendeu? Já colocaram ela num patamar a mais do que eu, não valeu o meu currículo, o meu currículo foi menor em relação às características dela, entendeu? E eu ratifico as características, porque algo que já foi falado por ele, entendeu? Já foi algo que nas conversas, assim, coisas que até eu acho muito libidinosas, de: eu prefiro as brancas, coisas assim. Que a gente prefere se abster, assim, mas incomoda. Mas eu vi nesse momento que a minha capacidade mental, intelectual, foi menos que as minhas características. Então ser mulher negra é difícil, em muitos momentos, em muitas coisas. Então, você tem que ter uma força muito maior, você precisa ser três vezes melhor. E foi algo que pelo menos não foi um baque pra mim, porque minha mãe já me deixava isso bem nítido. Minha mãe sempre deixava nítido que eu, como negra, eu teria que ser bem melhor do que os outros pra poder pleitear a mesma vaga, porque eu já perdia pontos pela minha cor, pelo meu cabelo, entendeu? Então é... Aqui em vários momentos isso é nítido (Conceição Evaristo).

Notamos que a capacidade de perceber o racismo perpassa pela desconstrução do mito de democracia racial e pela lucidez de concluir que a discriminação ocorreu por ser mulher e por ser mulher negra, pois a jovem inicia o relato não declarando a questão racial como determinante, mas durante o debate, centraliza novamente a questão da cor/raça, lembra professoras que já debateram sobre isso e, por fim, a mãe, que já lhe avisara destas possibilidades de passar por estes tipos de situações opressoras.

As discussões sobre a solidão da mulher negra, em diversas dimensões da vida destas, não apenas na afetividade, estão sendo mais pesquisadas atualmente. À juventude negra esta questão já se impõe de forma a entrecruzar “colorismo”, “palmitagem”, hipersexualização do corpo negro e assédios, conforme relato da jovem abaixo, que se dá conta de algumas destas questões:

Eu não sofri tanto em relação a relacionamentos porque eu acho que eu passei a maior parte da minha adolescência namorando, relacionamentos sérios e duradouros. Então eu não... Eu acho que eu só tive dois namorados, o antigo que durou dois anos e o atual que tá há dois anos também. Mas eles também... os dois eram brancos. Mas eu percebo. Você consegue perceber isso na quantidade de pessoas que se interessam

por você, entendeu? Mesmo eu estando namorando, claro que aparece pessoas interessadas, da mesma forma que ela, mas se ela for numa festa eu tenho certeza que vai ter muito mais pessoas interessadas nela do que em mim. E aí, até eu tava conversando com (...), ela falou que quando ela colocou tranças, o número de pessoas que se interessavam por ela diminuiu muito, aí eu expliquei pra ela: sabe por que diminuiu? Você com tranças e você com cabelo cacheado? Porque quando você está de tranças você reafirma ainda mais a sua etnia, você como negra, essa reafirmação te faz perder poder simbólico dentro daquele espaço. Então, menos pessoas vão se interessar por você, porque tranças reafirma ainda mais que você é negra, é uma reafirmação sua, que você é negra e você acaba perdendo com isso. Então, eu percebo isso nas questões afetivas, eu percebo isso com os professores, muitos professores se interessaram por ela durante, entendeu? Então, você consegue perceber isso. Eu fui percebendo ao longo do caminho. Então, é diferente, você ser mulher negra é diferente (Dandara dos Palmares).

As observações acima coadunam com o que Sueli Carneiro analisa ser um dos novos desafios das mulheres negras jovens dentro da lógica racista e sexista. Ainda que tenhamos avançado nos processos de emancipação da mulher e de liberação sexual, a mulher negra é a “antimusa” da sociedade brasileira e possui desvantagens no mercado afetivo (comprovados pelos estudos demográficos), o que caracteriza “uma situação de solidão estrutural motivada pelo desinteresse dos homens brancos, e a deserção de grande parte dos homens negros” (2018, p. 161).

No que refere ao “colorismo”, em que pese considerarmos o fato das mulheres negras retintas tendencialmente serem mais preteridas e desvalorizadas, face a esta sociedade de políticas e práticas de romantização da mestiçagem e branqueamento da população, coadunamos com Carneiro e a tese de que:

Estas identidades criadas com base num espectro cromático que vai da preta à mestiça, passando por mulatas, pardas, morenas-jambo e tantas outras designações utilizadas em nossa sociedade, promovem como já colocado em outros artigos, em primeiro lugar a fragmentação da identidade racial negra o que tem por função política escamotear a importância populacional dos negros e seus descendentes na população do país e de enfraquecer politicamente o grupo negro impedindo a sua unidade. Em segundo lugar, entre as mulheres negras, estabelece outra hierarquia tornando as mais escuras as mais desvalorizadas dentro o conjunto das mulheres e as negras mais claras, o objeto sexual de segunda categoria, mais valorizado (2018, pp. 163-164).

A solidão das mulheres negras perpassa ainda outras dimensões, como a experiência das intelectuais em terem um afastamento de sua família ou comunidade pelo seu conhecimento acadêmico e, especialmente, por serem ainda as únicas, as exceções. Uma jovem trouxe esta questão, analisando sua experiência familiar à luz da teorização de intelectuais feministas negras:

Eu li um texto uma vez que falava sobre essa questão. Tipo, na minha família, por exemplo, só tem uma pessoa que tem diploma universitário, que é uma prima minha de terceiro grau, ela é formada em letras e ela é muito sensível também. E uma vez eu li um texto que falava [que] a ascensão do negro é uma ascensão solitária, porque eu tô aqui no IFBA, eu tenho um espaço de ensino incrível e eu posso sonhar, como eu tô sonhando no momento em ir pra São Paulo fazer faculdade na USP, mas o meu primo que é seis meses mais velho que eu, ele é marceneiro e ele é pai, sabe? Tipo, então, mesmo que eu esteja tendo oportunidades, não tá acontecendo com toda a minha família e com todas as pessoas que estão ao meu redor. Eu não sei o

que é olhar para toda essa questão na minha casa... ah, fulano de tal é advogado, fulano de tal ele é concursado, ele trabalha em x lugar, ou, ah, fulano de tal tá fazendo faculdade de tal coisa agora. Eu que tô tentando construir isso pra minha família (Teresa de Benguela).

O relato acima ratifica as articulações de raça, gênero e classe e a mobilidade social pela educação. Os diversos relatos analisados até aqui expõem as contradições do ensino do IFBA/Salvador no sentido de pensarmos esta escola como um dos espaços de disputa de hegemonia em torno de uma educação antirracista e antissexista. Nas experiências das jovens negras, o paradoxo é vivido de forma intensa e a necessidade de além de se reconhecer como mulher negra, se faz necessário estar atenta às formas como o racismo opera nas relações sociais cotidianas:

Olhe, se você for negro, você se vê como negro, isso vai te influenciar de forma bem negativa. Na verdade, isso em si não vai te influenciar, vai fazer você ter uma percepção de tudo, e essa percepção talvez faça mal. Muitas vezes faz mal porque você se machuca. Tudo que você vê... Só que ela é importante pra você poder mudar o sistema. Tipo, ser negro num país racista, numa cidade racista é extremamente complicado, você é tido automaticamente como inferior, como incapaz. E, tipo, se você não consegue alcançar alguma coisa não é porque você tá em situação de desigualdade, porque você está, tipo, em desvantagem em relação às outras pessoas, em relação aos brancos, é que você é incapaz mesmo, foi aquela ideia, daquele período da escravidão mesmo aqui, o negro era um ser sem alma, você não tem capacidade de fazer nada e isso vem, isso é intensificado e reafirmado a todo tempo em vários locais. Aqui também alguns professores fazem isso de forma indireta e alguns professores, tipo, usam o fato de você ser negro como uma maneira pra te desprezar, sabe? Ah, é negro, é cotista, não, não espero muito dele não, não, cotista. É surpreendente quando vê um cotista ficando com uma nota boa ou alcançando alguma coisa (Conceição Evaristo).

Os relatos em que as jovens percebem as situações discriminatórias vivenciadas assentes na interseccionalidade das categorias de raça, gênero e classe demonstram sofrimentos subjetivos e subjacentes no discurso, como a autoexigência de ser o melhor e de mostrar uma postura diferenciada:

Eu vejo muito que se você é um aluno negro, existe uma tendência de você ser aquele aluno que você não rende muito, ser o aluno disperso, ser o aluno que atrapalha a aula, as coisas tendem a ir pra esse lado. Você é o culpado das coisas, você é o culpado da aula destoar, você é o culpado de chamar a atenção de fulaninho e, realmente, às vezes isso acontece, eu não vou mentir porque eu sou negra. Mas, assim, é cultura, a gente tem que saber entender isso. Poxa, você pega um menino de primeiro ano aqui, um aluno que veio do Sartre COC e um aluno que veio do colégio municipal que ninguém nem sabe o nome, que era ponto de tráfico, o aluno tem um certo tempo pra aprender, isso aqui não é mágica, ele não vai chegar aqui no IFBA, passar ali no portão super-disciplinado, não é assim. Então, quando você é negro... por exemplo, eu... quando você é mulher negra, você tem que mostrar um pouquinho de postura. Eu, por exemplo, pra falar com os professores: oh professor; professor, boa tarde, tudo bem? Sempre mostrava o meu interesse, mostrar a minha organização, porque eu sei que qualquer descuido... (Ivone Lara).

Muitas vezes a questão da raça ela está entrelaçada com a questão de classe, né? Então, você sendo mulher negra e pobre, isso te limita a muitas coisas, é a questão do... até a questão do próprio desenvolvimento escolar, porque às vezes você tem que trabalhar, como sempre foi o meu caso, e ir bem na escola. Você tem que ser sempre muito bom e eu nunca consegui ser muito boa, e isso sempre foi uma coisa bem frustrante pra mim. E qual foi a outra pergunta mesmo? (Luiza Bairros).

Foi sufocante você perceber que você tem que voltar duas, três vezes mais que outras pessoas, você tem que sempre tá dando o seu melhor, tem sempre que tá conquistando o seu melhor, porque se você vacilar um minuto vão começar a te julgar, a te criticar, a dizer que você é incapaz e você vai acabar acreditando. Agora eu lembrei de uma coisa que aconteceu há um tempo atrás, nesse segundo ano, foi no terceiro ano, quando eu pensei em dar um parada, eu ouvi uma pessoa me disse que eu deveria sair: “Porque você não sai? Se você não se reconhece mais na instituição.” E eu não esperava isso, eu esperava, tipo, que a pessoa tivesse me dado um direcionamento melhor, não que simplesmente mandasse eu sair (Conceição Evaristo).

Os relatos acima evidenciam que o sofrimento psíquico causado pelo racismo em intersecção com classe e gênero, ainda precisam ser seriamente analisados. As experiências das jovens são “coquetéis de violências”, conforme termo utilizado por Sales Santos (2019) para descrever as diversas violências e discriminações que se constituem em múltiplas opressões articuladas, face à complexa teia de grupos socialmente. Os profissionais da educação têm uma enorme responsabilidade em entender como as situações discriminatórias na escola podem ser decisivas para matar projetos de vida da juventude tanto simbólica quanto concretamente.

De forma mais ampla, para além da escola, as jovens apresentam importantes reflexões sobre as contradições sociorraciais da cidade de Salvador:

Com muita frequência situações de racismo aqui em Salvador. Deveria ser uma coisa bem escassa já que Salvador é uma das cidades mais negras do país, na verdade Salvador é a cidade mais negra fora da África. Não tem muita explicação pra isso, mas acontece, muitas cenas de racismo, assim, já fui seguida dentro de um supermercado pelo segurança, já fui barrada na porta do banco (Conceição Evaristo).

Dentre as suas preocupações e vislumbres, refletem o legado que querem deixar para esta sociedade e as próximas gerações:

O que eu quero deixar tanto pra minha irmã quanto pra outras garotas, outras meninas de outras gerações, é que elas têm que ser melhor, e que talvez elas sofram um pouco na tentativa de ser melhor, porque isso acontece com a gente, e aconteceu ao longo de toda a história, né? Enquanto a mulher branca tava pedindo pra votar, pedindo pra ter um emprego, a mulher negra tava trabalhando forçado há anos. Então, assim, a gente sempre segura o peso primeiro, ferro quente vem na gente primeiro. Então, se eu tenho que receber o ferro quente antes da minha irmã pra ela aprender alguma coisa, que seja. Entendeu? Eu quero deixar um legado, eu não quero ter filho, mas eu quero deixar um legado pra o resto da galera, por isso que eu quero ser professora, por isso que eu quero melhorar a minha educação, por isso que eu quero sempre deixar uma marca na vida de alguém. Eu não tenho religião, mas eu acredito que se a gente tiver um propósito, nosso propósito é aprender e ensinar. Se eu sair daqui conhecendo o indivíduo e o indivíduo que me conheceu se afastar sem aprender nada, eu fiz alguma coisa errada. E eu acho que como coletivo é a mesma coisa, a minha turma, as mulheres do IFBA, a gente sempre tem que deixar alguma coisa. Porque a gente vai embora, a gente morre acabou, e tem que sobrar o quê? Conhecimento, o que sobra da gente nas outras pessoas é a nossa memória (Elisa Lucinda).

No momento final das entrevistas, as jovens foram questionadas sobre a experiência de ter participado da pesquisa e se gostariam de falar de alguma coisa que consideram importante e não foi abordado. A maioria se deteve em agradecer, afirmar que foi uma ótima experiência para lhes fazer

refletir sobre estas questões e demonstrar a importância da pesquisa para suas perspectivas pessoais e políticas:

Ah, foi ótimo! Eu adoro conversar sobre essas coisas, porque elas ajudam a me fazer refletir, a fazer refletir a pessoa que está conversando comigo. São coisas, são pautas importantes que a gente precisa discutir. E que a gente precisa discutir cada vez mais aqui no IFBA, seja no contexto político que nós estamos, ou seja pelo declínio (Ivone Lara).

Foi muito bom! É importante que outras pessoas tenham acesso também, para talvez seja a mesma coisa, né? O mesmo problema, a mesma situação (Leci Brandão).

Foi interessante porque geralmente as pessoas, elas não me convidam pra fazer nenhum tipo de trabalho assim, então foi uma coisa nova pra mim. Mas foi muito bom também falar das coisas que eu já passei, das situações que eu já vivenciei, porque eu acho importante tratar desse assunto. É muito importante. As pessoas precisam abrir a mente pra muita coisa ainda (Anastácia).

O interesse pela pesquisa, demonstrado acima nas falas das próprias entrevistadas é um fato de grande importância, haja visto que se propõe a incidir nas trajetórias e experiências escolares de outras jovens que virão. No grupo focal, as jovens pediram que a pesquisa fosse apresentada para elas, pois queriam muito saber dos resultados. Outras jovens voltaram a tratar de abordagens que já tinham feito durante a entrevista, recordando trechos que consideraram mais marcantes:

Sim, são coisas que eu nunca tinha parado pra pensar. Por exemplo, essa questão das professoras negras, eu não tinha parado pra pensar nisso, sabe? Como a quantidade de professoras negras que eu tive, foi uma pequena porcentagem de professoras negras que eu tive, de professores negros. E eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Até antes do Severino, antes do Ensino Médio, no Ensino Fundamental, que eu lembro de algumas coisas, professores negros eu tive muito poucos. Eu nunca parei pra pensar nisso (Beatriz Nascimento).

Neste momento final e avaliativo, algumas reiteraram coisas que já tinham dito, como a importância de maior atenção aos estudantes, mencionando a escuta qualificada aos seus desafios no IFBA. Isto nos faz pontuar a contribuição essencial dos profissionais de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, dentre outras profissões, nas equipes de atenção ao estudante e com presença mais próxima às turmas, especialmente nos primeiros anos dos cursos. Os elogios à pesquisa, transcritos abaixo, só ratificam que são necessárias contribuições a estas questões:

Foi demais! É uma honra para mim sempre falar sobre isso, entendeu? Porque a gente precisa falar muito sobre isso. É muito importante. E eu achei que você foi muito cirúrgica no tema, você foi no ponto certo (Dandara dos Palmares).

Eu nunca vi um doutorado assim nessa área e eu achei muito interessante, porque você é uma mulher, você também é negra, entendeu? Você pode ter muito contato com esse tipo de coisa, mas ouvindo a gente, entendeu? É diferente (Esperança Garcia).

CAPÍTULO VII – Contribuições ao Serviço Social no contexto da política de educação em Portugal e Brasil

“Somos seres humanos como os demais, com diversas visões políticas e ideológicas. Eu, por exemplo, entre esquerda e direita, continuo sendo preta” (Sueli Carneiro).

7.1 Fundamentos e trabalho do Serviço Social: projetos societários e profissionais em disputa

Este capítulo tem o propósito de atender um dos objetivos desta investigação: contribuir para a intervenção do Serviço Social na educação, especialmente na modalidade de ensino profissional, face às experiências das jovens afrodescendentes/negras nas escolas profissionais em Portugal e no Brasil.

Iamamoto afirma que o conhecimento da realidade não é um mero pano de fundo para o exercício profissional, mas uma condição do mesmo: “Pesquisar e conhecer a realidade é conhecer o próprio trabalho, junto ao qual se pretende induzir ou impulsionar um processo de mudanças” (2012, p. 62). Embora consideremos que toda a pesquisa empreendida já é uma contribuição ao trabalho das assistentes sociais na política de educação, na medida em que oferece uma análise produzida por esta área de conhecimento, há questões específicas a serem refletidas a partir dos fundamentos do Serviço Social, sua dimensão política e disputas de projetos societários.

Importante ratificar que esta investigação não teve o objetivo de analisar as ações já desenvolvidas pelo Serviço Social na nas escolas pesquisadas, nem avaliá-las à luz dos resultados das entrevistas realizadas com as estudantes egressas. Outrossim, face à prioridade dada ao lugar de fala das jovens afrodescendentes/negras e a exposição de suas experiências, planejamos contribuir ao Serviço Social tanto teoricamente, apontando as proximidades desta discussão com determinados paradigmas e teorias que influenciam a profissão, quanto na sistematização de possibilidades de intervenções em nível macro, meso e micro a partir dos resultados da investigação, relacionada às desigualdades sociorraciais e discriminações nas escolas.

Esta investigação nega a suposta neutralidade científica na pesquisa, conforme explicitado na metodologia (capítulo 4), assim como na intervenção profissional. De acordo com a célebre frase de Paulo Freire, “[...] não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é *inclusiva ou excludente*?”. A literatura do Serviço Social tanto em Portugal quanto no Brasil, vêm afirmando a dimensão política na profissão e analisando os desafios e impasses. As pesquisas de Inês Amaro (2015) no contexto português ponderam que algumas heranças do passado, como a militância, parcialidade e escolhas de posicionamento político, ainda são recusadas hoje por certas correntes do Serviço Social. A autora avalia que, apesar de haver uma falta de entendimento ou equívocos na apreensão das questões políticas na formação e prática profissional, os profissionais, em geral, entendem que:

Não existe neutralidade na ciência e, portanto, também não nas práticas, mesmo quando cientificamente fundamentadas. Se há escolha, há política e se há política, há que tornar manifestos os seus pressupostos

latentes, quer se trate de grandes opções ideológicas que orientam, eventualmente, projetos profissionais, quer se trate das microdecisões do cotidiano profissional que remetem para uma concepção de subpolítica, ao jeito de Ulrich Beck (1994 [1986]) (2012, pp. 160-161).

Ao tempo em que é inegável haver uma dimensão política no Serviço Social, face à própria natureza que constitui a profissão, há processos de “despolitização do Serviço Social”, ocasionados, dentre outros fatores, por recusas e/ou falta de consciência por parte dos profissionais da dimensão política, aliados à ideia maniqueísta entre uma proposta voluntarista ou “um Serviço Social neutro que bebe de paradigmas da ciência positivista” (Amaro, 2015, p. 163).

Ratificamos, acerca da impossibilidade de neutralidade, visto que esta é por si uma posição política que ao pensar se eximir tende a supervalorizar a dimensão técnica-operativa e contribuir para a conservação do contexto social. Ainda que se tenha a “pretensão de atingir a neutralidade e objetividade da prática e o não questionamento da ordem instituída encerra, em si mesma, elementos que apontam para um processo de “sacralização da técnica” (Restrepo, 2003: 138) que é, afinal, ideológico” (ibid., p. 115).

Quanto à recusa do voluntarismo, as análises de Iamamoto (2002) já citadas nesta tese, contribuem para a reflexão do risco de a categoria oscilar entre o fatalismo, em que nada pode ser feito no âmbito do exercício profissional e o messianismo, que se alinha a um voluntarismo e militantismo que amplia as competências e atribuições profissionais para uma “visão heroica” e revolucionária da prática profissional. Entendemos que a militância política dos profissionais engajados convive com a prática profissional, mas não se trata disto quando discutimos a dimensão política da profissão, que é o reconhecimento da sua natureza enraizada nas contradições e disputas da sociedade. A dimensão política e pedagógica da ação profissional do assistente social o inscreve no âmbito dos processos de hegemonia, no estabelecimento de consensos necessários à reprodução do modo de vida próprio à sociedade do capital, mas a partir de condições objetivas inscritas na dinâmica institucional sob a forma de serviços sociais (Almeida & Alencar, 2011, p. 125).

No Brasil, o esforço teórico de interpretação do significado da profissão resultou no reconhecimento das dimensões política e pedagógica da ação profissional, bem como das contradições que marcam os processos de reprodução das relações sociais e a profissão (Almeida e Alencar, 2011, p. 124). O entendimento hegemônico – materializado nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos, no código de ética e na lei de regulamentação da profissão no Brasil – compreende a prática do Serviço Social como trabalho especializado, tendo como objeto a questão social e os processos de trabalho da inserção profissional são entendidos como necessariamente coletivos e mediatizados pelas instituições empregadoras, que lhes fornecem os meios e organizam o processo de trabalho do qual o assistente social participa (Iamamoto, 2012, pp. 62-63). A autora destaca que desde o primórdio da profissão o Serviço Social é convocado a interferir politicamente nas relações sociais, pois seu surgimento está associado aos conflitos de classes, às atividades auxiliares de exercício de controle social e ideológico da classe dominante junto à classe trabalhadora. Então,

O Serviço Social é um trabalho especializado, expresso sob a forma de serviços, que tem produtos: interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ídeo-política dos indivíduos sociais. O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade. Falar em consensos diz respeito não apenas à adesão ao instituído: é consenso em torno de interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra-hegemonia no cenário da vida social (Iamamoto, 2012, p. 69).

Reconhecer as contradições inerentes à profissão e as disputas de projetos societários presentes na formação e prática são fundamentais para que o profissional adote a dimensão política da profissão. Neste ínterim é também necessário constatar que os posicionamentos construídos pela profissão face às disputas societárias não eliminam a natureza contraditória de sua institucionalidade nem produzem práticas e conhecimentos que não sejam determinados por estas mesmas disputas (Almeida e Alencar, 2011, p. 125). Quer o profissional tenha ou não consciência, sua intervenção permeia estes processos contraditórios e políticos que podem ser conservadores, se estiverem limitados a uma ação tecnicista, que reproduz as demandas institucionais sem reflexividade e reconhecimento dos significados sócio-históricos do contexto a que está inserido, ou da resistência, travando embates por uma contra-hegemonia na condução dos serviços e direitos sociais, sendo possível modificar lugares de poder demarcados tradicionalmente, e, portanto, de abertura para construir outros (Yasbec, 2014).

No âmbito da intervenção na política de educação, compreendida aqui como uma dimensão da vida social, estas contradições e as possibilidades de intervenção devem ser reconhecidas e analisadas:

A partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora. Trata-se, antes de tudo, de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra-hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais, as instituições educacionais e todas as demais também (CFESS, 2012, pp. 18-19).

Consideramos que para o assistente social imprimir na sua prática uma dimensão política que esteja a serviço desta educação emancipadora e autorrealizadora, produzindo assim contra-hegemonia, se faz premente acessar perspectivas teóricas, métodos e abordagens que lhe dê bases críticas dos processos históricos que instalam opressões estruturais, reconhecendo os princípios éticos e políticos que o orientam. Não desprezando os posicionamentos políticos individuais que podem destoar dos princípios profissionais e fortalecer outras perspectivas, é a formação profissional aliada à organização política da categoria que pode contribuir para uma matriz comum de princípios e valores.

Amaro (2015, p. 173) reafirma que o projeto profissional é político e coletivo, tanto por definir papéis, funções e propósitos da profissão quanto por deliberar o lugar que ocupa no contexto social. Coadunamos que a categoria profissional dos assistentes sociais deve garantir um referencial teórico-político hegemônico, ainda que saibamos que será disputado por diferentes perspectivas ético-políticas

no interior da profissão, influenciados pelos diversos projetos de sociedade. Neste sentido, devem ser reivindicados cada vez mais os processos de politização na profissão e na sua forma de compreender os processos de exclusão e discriminação sociorraciais, bem como os fundamentos de suas construções.

Em Portugal ou no Brasil, a literatura da área assegura que na contemporaneidade os princípios e valores do Serviço Social são incompatíveis com ideais antidemocráticos, opressivos e racistas (Amaro, 2015; Yamamoto, 2012). Neste sentido, é preciso identificar quais as perspectivas que mais se alinham a estes princípios, já que as distintas formas de compreender a realidade social vão desembocar em diferentes pensamentos sobre o Serviço Social, suas finalidades e intervenção.

A partir da sistematização de Amaro (2008), podemos compreender quatro campos paradigmáticos (Interpretativismo, Funcionalismo, Humanismo, Estruturalismo) que têm oferecido perspectivas no âmbito das teorias e abordagens em Serviço Social. Em síntese, a autora explica-os:

O funcionalismo e o interpretativismo são identificados com as abordagens mais clássicas ao Serviço Social e sofrem, mesmo, de um sentido pejorativo por parte da classe profissional, mas nem por isso são menos frequentes nas práticas efectivas dos Assistentes Sociais. Estas perspectivas estavam presentes nos primórdios da profissão, foram sobrevivendo e hoje parece que tomam formas revigoradas de se afirmarem como teorias vivas do Serviço Social. Neste âmbito, a profissão procura a coesão social e desenvolve estratégias de adaptação dos indivíduos à sociedade a que pertencem, criando, com esse propósito, vias possíveis de integração na sociedade. O Serviço Social Estrutural apresenta-se em confronto directo com as teorias da regulação e defende um Assistente Social com uma visão ampla sobre os mecanismos societários de opressão e com um sentido político consciente na sua acção. O conflito é promovido como forma de debelar a desigualdade e promover os direitos dos sectores da sociedade mais vulnerabilizados (2008, p. 75).

Consideramos que, dentro cada um dos paradigmas existentes, há limitações e críticas contundentes que merecem ser constantemente analisadas pelo Serviço Social. No entanto, a profissão não pode nem deve se eximir de aproximações sucessíveis com tais campos teóricos na constante afirmação e reformulação do projeto profissional tanto mundialmente quanto nos diferentes contextos, tendo em atenção as particularidades de cada país.

No que tange às contribuições desta investigação, ratificamos que subscrevemos os paradigmas que estão mais alinhados a uma perspectiva crítica, que privilegia as análises históricas e estruturais. Ponderemos, portanto, que não se trata de pensar novas categorias e propostas teóricas e políticas para um Serviço Social anti-opressivo, visto que as contribuições já existem e estão em disputa. Trata-se de oferecer sistematizações e análises a partir da produção do conhecimento na área, reforçando perspectivas que coadunam ao projeto de sociedade que vislumbramos. No próximo tópico, abordamos esta perspectiva em torno do se concebe como um Serviço Social anti-opressivo, oferecendo em seguida proposições à intervenção das assistentes sociais nos contextos escolares investigados.

7.2 Serviço Social e práticas anti-opressiva e antirracista

Face aos resultados desta investigação, expressos nas análises das experiências de mulheres negras jovens na educação profissional em Portugal e Brasil, a contribuição à intervenção do Serviço Social pressupõe abordar perspectivas anti-opressivas e antirracistas que deem conta da análise teórica e política da totalidade social e uma prática profissional alinhada aos princípios éticos e políticos que filiam a categoria a projetos de sociedade emancipatórios.

Dominelli (1993, p. 24) define a prática anti-opressiva como uma forma de abordar divisões sociais e desigualdades estruturais com o objetivo de proporcionar serviços mais sensíveis, respondendo às necessidades das pessoas, independentemente de seu status social. Para Baines (2011):

A prática anti-opressiva (AOP) tenta integrar a pesquisa e luta pela mudança social diretamente na experiência do Serviço Social. Este pode assumir a forma de novas práticas, novas fontes e maneiras de entender e construindo conhecimento e prática, e novas maneiras de criar ativismo e oposição. Em vez de uma única abordagem, AOP é um termo genérico para um número de abordagens voltadas à justiça social para o trabalho social, incluindo feministas, marxista, pós-modernista, indígena, pós-estruturalista, construcionista crítico, anticolonial e antirracista. Essas abordagens se baseiam no ativismo social e organização coletiva, bem como a sensação de que os serviços sociais podem e devem ser fornecidos de maneira a integrar entendimentos libertadores de problemas sociais e comportamento humano. Como parte de movimentos maiores de mudança social, a AOP está constantemente refinando a sua teoria e prática para lidar com novas tensões e problemas, bem como fatores estruturais subjacentes (Baines, 2011, p. 4).

O esforço de implementar uma perspectiva anti-opressiva exige um amplo espectro na profissão, pois significa repensar e conciliar a formação profissional, os princípios e as abordagens que orientam a prática. Neste sentido, não se trata de propor e restringir apenas uma possibilidade de paradigma e intervenção à categoria, mas reivindicar coerências políticas face à própria natureza da profissão, considerando que não existe "zona livre de política" (Baines, 2011, p. 6). No mesmo sentido, Dominelli defende que a prática anti-opressiva exige articulações teórico-práticas, interdisciplinares e emancipatórias. A autora explica que o cerne está em capacitar os usuários a participar de sua própria emancipação, pois estamos tratando de uma prática de trabalho social em prol da justiça social que utiliza paradigmas progressistas, como trabalho social feminista (década de 1970) e o trabalho social antirracista (anos 1980 e 1990) (1998, pp. 4-5).

Tal tarefa perpassa o desafio de analisar os sistemas de opressão de forma dialética e histórica. Neste sentido, Ferguson (2019) sinaliza importantes pistas ao considerar que é necessário entender as relações de raça, gênero e classe como dinâmicas e relacionadas, bem como reconhecer que ainda há muitos desafios em serem teorizados e analisados quanto às suas interdependências e relações do todo social. Coadunamos com a perspectiva do autor que

As distintas opressões não são redutíveis umas às outras, mas suas diferenças estão expressas no interior e através de (e algumas vezes excedendo) uma lógica compartilhada. Compreendida dialeticamente, portanto, uma narrativa totalizante não exclui reconhecer, entender e explicar a diferença entre suas partes constitutivas, e a co-constituição no interior de um processo total. Ela assume essas partes como integrais

à reprodução social do todo, um todo que somente se constitui no interior, e através, da história concreta e real (2019).

Se entendermos que as relações parciais de raça, gênero, classe, dentre outras, se influenciam e são estruturais, não há reducionismos nem funcionalidades ao pensarmos a relação entre elas nem com o todo social. A lógica de reprodução dos diversos tipos de opressão está subjacente à realidade social, que é aberta e historicamente mutável. Estas reflexões contribuem para pensarmos as contradições de reprodução e produção social e reforçam a necessidade de análises e intervenções atentas à intersecção de categorias na leitura, produção científica e na intervenção social.

Pensar sobre o Serviço Social anti-opressivo não significa negar os diversos níveis de intervenção necessários a contribuir com estes problemas sociais, inclusive do ponto de vista individual, nas subjetividades. Outrossim, analisar como o racismo, patriarcalismo, o elitismo classista, a homofobia e o fundamentalismo religioso conspiram contra a garantia de direitos, a dignidade da vida e a democracia, sendo, portanto, fundamentais para analisar e intervir na vida privada e pública dos utentes/usuários dos serviços sociais. Politizar estas questões é ser radical nas análises das estruturas sociais e os impactos que atravessam as subjetividades, em face de tantas desigualdades e opressões expostas nesta investigação.

As experiências das jovens negras analisadas tanto em Portugal quanto no Brasil demonstram que o Serviço Social na educação precisa ser capaz de conceber os diferentes marcadores sociais das diferenças e suas intersecções na contemporaneidade, conformando novos sujeitos políticos que demandam reconhecimento e políticas inclusivas. De acordo com Sueli Carneiro (2018, p. 134), “a emergência desses novos atores decorre da insuficiência da perspectiva universalista para contemplar as diferenças identidades sociais e realizar um dos fundamentos da democracia, que é o princípio de igualdade para todos”. Ratificamos que tais identidades sociais não são aqui analisadas apartadas das construções sócio-históricas, pelo contrário, são produto de ideologias discricionárias que promoveram e ainda promovem desigualdades entre os sexos, as “raças”, as classes etc. Se estão inscritas na história, é também na história que estão as possibilidades de disputa no âmbito da produção e reprodução da vida social.

Esta investigação considerou a necessidade de privilegiar a discussão sobre o racismo para analisar as intersecções de classe, sexo/gênero, raça/etnia, nacionalidade, pois as experiências opressivas das jovens entrevistadas apontam para as particularidades da representação dos seus corpos negros, dos lugares sociais, dos preterimentos, das segregações que as diferenciam de todas as possibilidades universalistas da branquitude e da masculinidade. Em relação à situação de classe social - ainda que com poucas variações da condição de trabalho e renda, considerando que todas as entrevistadas são das classes populares - foi notório perceber como a divisão social e racial do trabalho impõe desafios materiais com vistas a manter o *status quo* das mulheres negras na base da pirâmide social. Este cenário nos leva a afirmar que ainda está na agenda do projeto profissional o posicionamento político anti-opressivo de forma ampla e complexa.

Por conseguinte, destacamos a perspectiva antirracista como indispensável e proeminente no bojo da concepção antiopressiva, pois é um princípio que norteia práticas de enfrentamento para superar a distinção ontológica entre seres humanos, conforme analisa Leite (2019), numa tentativa de síntese de especialistas desta discussão:

Alastair Bonnett (2000) pontua que o antirracismo não pode ser entendido como o inverso do racismo, bem na linha do que evoca Angela Davis (1979), pois o primeiro apenas se utilizaria desse último para garantir e desenvolver o seu projeto, ou seja, o antirracismo se realiza ao inscrever oposição ao racismo. Bonnett ressalta ainda que “[...] o antirracismo é uma categoria [...] definida em oposição a algo considerado ruim”. Para ele, “um bom ponto de partida para qualquer tentativa de demarcar essas diferentes formas [entre racismo e antirracismo] é por em referência que tipo de racismo os antirracistas se opõem” (BONNETT, 2000, p. 4, tradução livre). (Leite, 2019, p. 27).

Praticar o antirracismo significa, portanto, mais do que não ser racista e existem algumas formas de fazê-lo. Dentre as formas de praticar o antirracismo propostas por Bonnett (*In* Leite, 2019), destacamos duas que mais coadunam com as análises que tecemos até aqui. Uma delas é o antirracismo cotidiano, ou seja, as práticas do dia a dia na cultura popular, de indivíduos comuns para enfrentar a oposição à igualdade racial. A outra, mais associada à prática profissional e à relação teoria e prática versa sobre o antirracismo radical, isto é,

A identificação e o desafio às estruturas socioeconômicas de poder e privilégio que fomentam e reproduzem o racismo. (...) Mais especificamente, o radicalismo é visto (...) como a mesma coisa que “crítica social”. Nessa última área de atividade, o antirracismo é interpretado como algo que ‘questiona’, ‘desconstrói’ e geralmente ‘desafia’ a presença do racismo dentro da sociedade” (BONNETT, 2000, p. 107, tradução livre) (Leite, 2019, pp. 31-32).

As contribuições de Stuart Hall apontam que a superação de raça e racismo é o objetivo final, mas que há dois momentos na resistência cultural contra o racismo, sendo o primeiro definido como campo das relações de representação – que valorizou as pessoas negras como sujeitos centrados face às diferenças binárias fixas de brancos e negros – e o segundo com foco nas políticas de representação, que caracteriza o momento em que a resistência antirracista interage com os discursos do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da psicanálise e do feminismo:

O anti-racismo não pode se resumir na busca pela representação positiva daquele que é considerado, nessas polaridades, inferior; é preciso desmontar o próprio sistema de representações. Daí advém a aposta na política de representações, o que implica reconhecer e assumir plenamente a heterogeneidade e o descentramento do sujeito, buscar a *différance* múltipla no interior da diferença binária (branco/preto) e recuperar as interseções entre raça, classe, gênero e etnia. É precisamente na articulação dessas diferenças – todas elas móveis, cambiantes, construídas no momento de sua manifestação discursiva – que o sujeito da resistência anti-racista se constitui como “nova etnicidade” (2003, p. 337).

Uma grande tarefa profissional na contemporaneidade é politizar nossa atuação profissional de forma a contribuir, por exemplo, na desconstrução de intervenções que culpabilizam os indivíduos pelas opressões sociais que experimentam, como o racismo. As questões individuais, que Fátima Lima

chamou de “feridas individuais”, marcam os corpos e as subjetividades, sendo o próprio mundo o trauma, principalmente nas experiências de subjetividades negras e racializadas. Neste entendimento,

O trauma ou ferida colonial é muito mais do que uma herança física, do que uma marca física, é um processo complexo de subjetivação que tem na raça, enquanto ficção materializada no corpo e na violência das práticas racistas que caracterizam os países que se constituíram sob a égide do sistema colonial, o *locus* privilegiado de produção dos sofrimentos, entre estes o que podemos chamar de sofrimento psíquico e ou subjetivo (2019, pp. 70-71).

O sofrimento é entendido como uma produção complexa que só se produz e opera nos e em mundos, sendo impossível enfrentar o debate dos modos de vidas individuais sem enfrentar as questões sociais, opressivas e raciais. A autora nos interpela a “pensarmos qual o nosso lugar ético e político frente às desigualdades e opressões, frente aos preconceitos, sejam eles de cor, de performatividades de gênero, de origens, de territórios, geracionais, entre tantos outros” (2019, p. 73).

Atuar em uma perspectiva anti-opressiva pressupõe priorizar o antirracismo, visto que raça/etnia ainda são categorias que imprimem uma lógica racista estrutural à sociedade. O inverso também deve ser o objetivo, pois não há hierarquias de opressão em uma prática que se propõe emancipatória. A prática anti-opressiva necessariamente perpassa os vários níveis da intervenção, desde o individual ao cultural e institucional, pois para melhorar a vida de indivíduos há de se abranger todos os aspectos da vida social – cultura, instituições, estrutura legal, sistema político, infraestrutura socioeconômica e relações interpessoais – que criam e são criados pela realidade social (Dominelli, 1998).

Estes desafios da prática anti-opressiva foram analisados por Dominelli (ibid.) ao constatar que há uma sobrecarga de trabalho pensar as múltiplas dimensões da realidade com as quais os profissionais precisam se envolver, ao que indica que essa problemática não precisa ser realizada por um único indivíduo, devendo ser um trabalho coletivo de equipes. A autora expõe também que os profissionais precisam ter lealdade aos princípios anti-opressivos, o que será difícil se não desconstruir seus medos de perder privilégios sociais. Daí decorre a reação e resistência profissional:

A reação à prática anti-opressiva decorre da resistência à transformação das relações sociais exigidas pelas pessoas oprimidas por parte daqueles que podem ver seus privilégios desaparecerem se tal mudança fosse implementada. Pois eles sabem que os benefícios que desfrutaram até agora foram possíveis porque outros foram oprimidos (ibid., p. 15).

No entanto, Dominelli incentiva o diálogo sobre a prática anti-opressiva como requisito essencial para conquistar corações e mentes das profissionais comprometidas, envolvendo-as de forma a confrontar ideias e refletir sobre seu conteúdo. A prática vai requerer que os profissionais integrem sua compreensão em três níveis: Intelectualmente (compreender seus princípios e métodos centrais de trabalho); Emocionalmente (sentir-se seguro e confiante em trabalhar); e, praticamente, para poder implementar os princípios que aprenderam e sentem que possuem em sua prática (1998, p. 17).

Reforçando algumas ideias já expostas, considerando que não se trata de pensarmos novas categorias ou teorias inéditas para contribuir com a intervenção profissional anti-opressiva e antirracista, mas há urgência em relacionarmos teorias sociais já apreendidas na profissão às concepções de racismo

e sexismo estrutural, se quisermos tecer análises que aproximam essas realidades e explicitem suas contradições. Os desafios teóricos postos à categoria profissional perpassam por aproximações a produções que se esforcem em interseccionar diversos marcadores sociais. Como examina Patrícia Collins, as produções de intelectuais negras em todo mundo são contribuições importantes às teorias sociais exatamente por serem produzidas por mulheres oriundas de grupos diversos que não costumam produzir a partir da atmosfera etérea de sua imaginação, ao contrário, “elas refletem o esforço dessas mulheres para lidar com experiências vividas em meio a opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nação e religião” (2019, p. 9).

Uma prática anti-opressiva e antirracista exigirá mais da capacidade de relacionar teoria e prática, entendendo que não há consensos nem transformações imediatas, mas disputas e contradições que são essenciais para uma prática que esteja em concordância com o projeto profissional e uma sociedade com valores emancipatórios. A respeito dos desafios destas aproximações teóricas e da relação teoria e prática em Serviço Social, Fook pontua que, por mais que seja amplamente discutido entre os profissionais, entender esta intrínseca relação teoria e prática ainda é uma questão problemática na categoria, especialmente quando a referência é o pensamento crítico, pois “implica identificar as ideias fundamentais, ou pressupostos, inerentes às nossas ações (e das quais nem sempre temos consciência) (2014, p. 261). As análises de Alcina Martins (1999, p. 378) acerca do Serviço Social português, que neste caso também podem ser estendidas ao contexto brasileiro, aponta que o processo de construção da profissão não foi linear e uniforme, pois coexistiam vários posicionamentos e concepções da profissão. E é com estes desafios e dilemas que devemos permanecer ativas na dimensão e disputas políticas.

As leituras de Inês Amaro (2015) sobre o serviço social anti-opressivo e as práticas profissionais demonstram que, apesar de os assistentes sociais aderirem a uma visão antiopressiva, não há aprofundamento destas concepções nem práticas efetivas neste sentido:

Na verdade, na prática quotidiana os profissionais, ao infantilizarem o utente, ao quererem substituir-se a ele na realização de tarefas e no diálogo com outros atores, ao tomarem decisões em nome de e ao estarem profundamente convictos de que sabem melhor do que o outro o que é melhor para sua vida, contribuem (...) para um aprofundamento da opressão sobre os indivíduos, que se traduz no exercício de uma relação de poder, por parte do assistente social, que subalterniza o outro (2012, p. 191).

Entre o discurso assumido e a prática há inúmeras questões que carecem de maior aprofundamento. Na visão da autora é preciso um esforço de compreensão dos princípios que norteiam o Serviço Social e as questões objetivas do quotidiano profissional, ou seja, “alimentar um processo complexo de relação entre teoria, política e prática que explica a dissonância entre o que os profissionais consideram ser uma abordagem correta do Serviço Social e o que consideram que existe na realidade da intervenção profissional” (2012, p. 194).

Nos próximos tópicos, a partir dos resultados analisados nos capítulos 5 e 6, apresentamos contribuições à intervenção do Serviço Social na educação nas escolas participantes desta investigação

em Portugal e Brasil, atentando-nos aos níveis dos contextos da prática profissional. Este esforço está relacionado à percepção de que

A intervenção que não considera os contextos macros, micro e meso é uma prática desenraizada pois não situa os problemas na totalidade complexa em que eles se inserem. O Serviço Social crítico alarga essa base de reflexão às estruturas económicas, políticas e sociais nas quais os problemas se inscrevem. Dão assim um enfoque político à prática inscrevendo-a na estrutura das relações sociais e não a isolando desses contextos. Nesta perspectiva mais ampla, reflecte e dá sentido aos conhecimentos apreendidos na sua formação e não se remete a aplicar uma técnica ou um padrão de procedimentos. A prática assim equacionada configura uma profissão com uma identidade em que o conhecimento do social, do político, do económico e do cultural constituem elementos necessariamente reflectidos e agidos nas situações concretas de trabalho. As propostas para ultrapassar as iniquidades e desigualdades presentes nos actores sociais passam pela leitura e desconstrução do estado de coisas, envolvendo-os sujeitos/cidadãos implicados, criando movimentos e dinâmicas sociais de resistência e defesa da cidadania em perda. Afirmar uma luta contra as desigualdades gritantes, desmontar o imperialismo das propostas neoliberais, articular os movimentos e grupos de profissionais apesar dos seus diferentes projectos societários, abrir um amplo debate e organização na categoria, criar fóruns públicos de debate e plataformas de acção, são propostas que se desenham com vista à crise actual e ao desmonte e combate às diferentes manifestações de desigualdade que se perfilam no cenário social, na actualidade (Queiroz, 2006, p. 10).

Partimos às contribuições ao Serviço Social nos contextos das políticas de educação portuguesa e brasileira, ratificando que reconhecer a existência do racismo em países com construções históricas pautadas na raça como invenção moderna é um passo importante para avançarmos nas análises de suas expressões e desmantelar por completo o mito da democracia racial e da cordialidade ainda presentes. Interseccionalizar e descolonizar teorias e práticas são fundamentais para criarmos novas metodologias e intervenções que rompam com o silêncio e a invisibilidade, muitas vezes perpetuados diante das opressões. “Precisamos sair apenas dos discursos e construir outras práticas que operem pela justiça e reparação. Isso requer de nós largar o poder, abrir mão dele. Precisamos nos implicar na enorme tarefa de fazer o outro ou a outra ter condições de sair desse precipício de desigualdades” (Lima, 2019, p. 83).

7.3 Contribuições ao Serviço Social – Portugal

A escola portuguesa partícipe desta investigação de tese foi anunciada recentemente como a escola “mais africana da Europa” por uma notícia publicitada em âmbito nacional:

Esta escola é atualmente frequentada por 1407 alunos, a maioria proveniente de famílias carenciadas e de várias nacionalidades, nomeadamente cabo-verdiana, guineense (Guiné Bissau e Guiné Conacri), sul-africana, brasileira, ucraniana, moldava, russa, romena e chinesa. Em declarações à agência Lusa, Cátia,

encarregada de educação de uma aluna do sexto ano, congratula-se pela multiculturalidade da escola (67% são originários originária de Países Oficiais de Língua Portuguesa) e pela união entre todos os alunos¹¹².

A articulação de classe, nação e raça é um destaque desta notícia, que ao querer valorizar a “multiculturalidade da escola”, refere-se ao público atendido como oriundo de “famílias carenciadas” e menciona as diversas nacionalidades dos alunos, maioria de países africanos. Retomando bell hooks (2017, p. 51), ponderamos a necessidade de reconhecer que apesar do multiculturalismo estar em foco na educação, as experiências pedagógicas de inclusão que se esforçam em respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos ainda são discutidas e praticadas de forma insuficiente e escassa. Na contemporaneidade, a nova forma de racismo é construída com base nas diferenças culturais e identitárias, reivindicando assim o multiculturalismo e escamoteando as raízes dos conflitos étnico-raciais.

Ao analisar estas questões no contexto da educação portuguesa, Furtado e Roldão (2018), afirmam que não há centralidade do antirracismo no debate sobre a democratização escolar:

As questões da diversidade étnico-cultural e do (anti) racismo não gozam de espaço próprio na ampla estratégia de promoção da igualdade na escola, sendo por vezes associadas à educação intercultural que, desde finais da década de 1980, tem sido a forma de conceitualizar e abordar as questões da diversidade na escola. Contudo, será necessário saber de que forma a perspectiva da interculturalidade tem sido efetivamente antirracista, capaz de ultrapassar abordagens des-historicizadas do racismo e formas despolitizadas e luso-tropicalistas de entender o colonialismo português; capaz de entender o racismo como uma relação de poder complexa e multidimensional (Araújo, 2018). No fundo, é necessário que exista não só um reconhecimento do papel histórico do colonialismo português na constituição do racismo, do caráter estrutural deste, mas também do contributo dos afrodescendentes para o desenvolvimento global e, em particular, de Portugal (2018, p. 305).

Um dos maiores desafios postos à intervenção do Serviço Social na contemporaneidade está no deciframento da realidade que vai além do que está aparente e identifica as demandas dos seus utentes, não atendendo as requisições institucionais sem reflexividade. Os resultados da pesquisa com as jovens afrodescendentes egressas dos cursos profissionais indicaram questões no âmbito das identidades, representações, segregações, desigualdades e discriminações que circundam em torno de conflitos oriundos da questão étnico-racial em Portugal. Dentre os principais tópicos analisados no capítulo 5 desta tese (que apresentou os resultados da pesquisa em Portugal), destacamos:

- As identidades sociais das jovens entrevistadas contornam principalmente as intersecções entre nação, nacionalidade e cor, raça/etnia, face às situações de naturalidade, nacionalidade e migração que envolvem as jovens e/ou suas famílias de descendência africana. A reflexão sobre

¹¹² Fonte: https://www.jn.pt/nacional/amadora-tem-escola-mais-africana-da-europa-e-das-melhores-em-portugal-9856477.html?fbclid=IwAR2A4SAawLC3sDjMxjdu3SeVOIfqgAOS-afGL_jAYICn2x4MIRuXjSuxX5w. Acesso em 28/11/2019.

a autodeclaração étnico-racial trouxe à tona muitos dilemas de identidade e alteridade, das questões estruturais que construíram as identidades sociais na modernidade, além da falta de informação e esclarecimentos sobre os critérios e procedimentos da nacionalidade portuguesa. A dupla consciência de cor/raça (preta, negra) e nacionalidade/descendência (africana, portuguesa, afrodescendente) foi uma realidade constatada entre as jovens;

- O acesso à escola e aos cursos da via de ensino profissional no ensino secundário expuseram as contradições do programa implementado nas escolas TEIP, especialmente no que tange às desigualdades do ensino em Portugal e às segregações territoriais consequentes de uma política compensatória. A partir do relato das jovens sobre o acesso à escola “africana”, pudemos analisar que é uma medida reparatória da política de educação do programa TEIP incluir nas suas matrículas mais crianças e jovens afrodescendentes (nascidos ou não em Portugal). Já as “escolhas” pelos cursos profissionais são uma tendência alimentada no fluxo institucional que conta com o apoio direto das técnicas, ainda que de forma mais direta das profissionais da Psicologia;
- As situações de preconceitos e discriminações descritas pelas jovens nas experiências tanto do processo de ensino e aprendizagem quanto nas vivências das relações sociais dentro e fora da escola, apontam para a reprodução de uma imagem social inferior, subalterna, estereotipada e hipersexualizada das mulheres afrodescendentes/negras, bem como dos africanos e da história da escravidão e colonização.

Face aos tópicos acima, que tentam sistematizar em três grandes grupos discussões acerca de algumas das expressões das questões social e étnico-racial presentes na escola, se faz necessário ao Serviço Social, a partir dos níveis dos contextos da prática profissional:

Micro (foco nas experiências e sensibilidades dos utentes dos serviços):

Contribuir com a formação das identidades sociais e as relações interpessoais na escola; os projetos de vida, estudo e trabalho da juventude que levem em consideração as suas subjetividades; as diversas possibilidades de inserção académica e a análise das transformações e exigências do mundo do trabalho. Para isto, o reconhecimento do racismo como estrutural nas sociedades modernas e expresso nas políticas institucionais é necessário para implicar um olhar crítico sobre o papel da escola na reprodução das identidades e perceber o direito da juventude afrodescendente ser conhecedora dos processos que envolvem suas próprias identidades e ser protagonista de sua história.

Para Furtado e Roldão, dentre os desafios ao reconhecimento do racismo na sociedade e política educativa portuguesa estão:

A evidente hegemonia das políticas e estudos sobre a integração de imigrantes no debate sobre a diversidade da sociedade e escola portuguesas, diluindo-se assim o tema do (anti) racismo na temática das “migrações” e, o princípio “*colour blind*” implicado na conceção republicana de cidadania, em que as pertencas

identitárias estariam excluídas do espaço público e relegadas para o espaço privado, garantindo-se assim, em tese, que cada cidadão seria tratado de igual forma (2018, p. 306).

Tratar as jovens afrodescendentes na escola como migrantes no país em que vivem, estudam, trabalham, é uma tendência exposta na narrativa das jovens entrevistadas e que utiliza do mesmo pressuposto ainda que elas tenham nascido em Portugal. As discussões da Lei da Nacionalidade e dos censos étnico-raciais em Portugal têm explicitado a questão étnico-racial no país e trazido à tona a discussão da identidade nacional e identidades racializadas. Ao negociar quem pode obter a nacionalidade portuguesa e se o Estado pode perguntar sobre categorias raciais nas autodeclarações oficiais, têm-se preterido o debate sobre as raízes do racismo em prol de discussões de critérios de nacionalidade, como se estes não fossem construídos nos aportes da modernidade e atualmente escamoteassem os conflitos através de uma discussão pela cultura.

Entender a formação da identidade como uma das tarefas da escola é uma requisição muito emergente ao trabalho do Serviço Social neste contexto, pois as jovens explicitaram o complexo jogo da identidade e alteridade no contexto português e que suas necessidades de serem percebidas. “E ser percebido é ser reconhecido pelos outros. A força da palavra está no discurso do grupo que se pretende oficializado e objectivado” (Rodrigues, 2011, p. 106). Ao tratar de diversidade, identidade, etnicidade e cidadania, Munanga direciona algumas propostas para “tratar” do multiculturalismo nas escolas:

Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca de igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social, que estimula o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos etc.

O Serviço Social, ao intervir com a juventude afrodescendente neste contexto social e educacional, precisa se apropriar destas discussões para conseguir perceber as contradições impostas pela estrutura institucional. As questões identitárias, do absentismo, das estratégias de permanência nos cursos, da necessidade de trabalho imediato, da participação são urgentes e emergentes.

Nos resultados da pesquisa, foi perceptível que as estratégias de permanência estudantil das jovens podem estar mais relacionadas à busca em manter o equilíbrio entre as demandas da reprodução material e objetiva de suas vidas junto às famílias, mantendo frequência nas aulas e buscando e atuando nos trabalhos e estágios. Notamos que a grande maioria afirma não ter contato com o Serviço Social e não estarem inseridas em programas assistenciais que poderiam contribuir com o transporte, alimentação e outros subsídios aos estudos.

No que refere a ter tido atendimento com o Serviço Social da escola devemos mencionar que, apesar de a maioria ter respondido que não possuíam, percebemos haver grande confusão em confundir as categorias profissionais, principalmente a assistente social com a psicóloga. O nosso estranhamento e destaque nesta questão têm relação com o fato de quase todas as jovens afirmarem que não possuem

nenhuma contribuição dos serviços de acção social e/ou estudantil. Apenas uma jovem afirmou que possuía uma contribuição para o passe escolar, o que minimizava as despesas com o transporte. Ou seja, não estão inseridas em programas e serviços que pudessem facilitar sua permanência na escola. As estratégias utilizadas ficam, portanto, com vistas à inserção imediata nos estágios curriculares e mundo do trabalho.

A participação social das jovens foi notoriamente percebida como inexistente, tanto nas decisões da escola quanto nas associações e espaço da formação nas comunidades. O Serviço Social, inserido na equipe multidisciplinar de acompanhamento aos alunos e suas famílias podem aproximar os alunos das dinâmicas e procedimentos institucionais, contribuindo assim para a vinculação à escola, melhores relações interpessoais e contribuição ativa destes no processo de ensino-aprendizagem junto aos docentes e às questões estruturais e organizacionais da escola, pois uma integração efetiva implica na orientação e participação.

Atuar em uma perspectiva crítica, contra-hegemônica, anti-opressiva, antirracista e antissexista significa questionar, por exemplo, “até que ponto poderão conduzir os jovens a ultrapassar visões sobre o futuro profissional muito desfasadas da realidade (oníricas ou vazias)” (Roldão, et al, p. 13). Contribuir a partir da dimensão educativa da categoria favorecerá que as jovens afrodescendentes avancem nas análises de suas próprias realidades, podendo mais facilmente entender as barreiras sociais postas para que galguem diferentes lugares sociais de estudo e trabalho. Ratificamos: As identidades e representações não são estanques processos simbólicos apartados das estruturas sociais, ao contrário, contribuem para a reprodução das desigualdades e opressões.

Meso (processos e tendências da política social e problemas sociais nacionais e locais):

Aprofundar constantemente as análises de sua inserção e intervenção em escolas TEIP e as necessárias articulações comunitárias face às contradições e tendências de reprodução das desigualdades sociais, do racismo e sexismo institucionalizados são grandes desafios neste contexto da prática. Os resultados da pesquisa apontam para a tendência de isolamento da escola ao contexto ao qual está inserida, face à invisível articulação com as demandas sociais comunitárias. Além disso, a escola e os cursos profissionais estão aglutinando a maioria da juventude afrodescendente e promovendo, no âmbito interno, a reprodução do sexismo entre os cursos e discriminações raciais nas relações interpessoais.

Dentre as funções previstas à carreira de técnico superior de serviço social no âmbito da escola TEIP, estão:

O técnico superior de serviço social desenvolve, no quadro do projecto educativo de escola e no âmbito do serviço de psicologia e orientação respectivo, as funções inerentes à sua especialidade, no seio do apoio sócio-educativo, competindo-lhe, designadamente: a) Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios sócio-educativos; b) Promover as acções comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático; c) Desenvolver acções de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação e da comunidade em geral,

relativamente às condicionantes sócio-económicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem; d) Apoiar os alunos no processo de desenvolvimento pessoal; e) Colaborar, na área da sua especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos na perspectiva do aconselhamento psicossocial; f) Colaborar em acções de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação na área da sua especialidade; g) Propor a articulação da sua actividade com as autarquias e outros serviços especializados, em particular nas áreas da saúde e segurança social, contribuindo para o correcto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa dos alunos com necessidades especiais, e participar no planeamento das medidas de intervenção mais adequadas.

Na escola há apenas uma assistente social, contratada via concurso que se renova anualmente há 10 anos, tempo que atua nessa escola. As principais ações desenvolvidas, conforme relatórios disponibilizados são: atendimentos diversos aos encarregados da educação (pais ou responsáveis legais dos alunos), diretores de turma, professores e funcionários; formação pessoal; acolhimento e integração dos alunos; sinalização de problemas e encaminhamentos; acompanhamentos aos centros de saúde e hospitais; contatos com diversas instituições da rede social; visitas domiciliares; reuniões diversas com equipas, direção, rede; organização e participação de atividades lúdico-recreativas e festejos de datas comemorativas¹¹³; realização de ações de formação sobre temas variados; colaboração na realização de rastreio visual; escuta às famílias e alunos; entrega dos cheques-dentistas; participação no jornal escola; elaboração de sumários diários, registros e muitas ações administrativas. Aparecem nos eixos e objetivos das ações do Serviço Social: aumentar a cooperação e integração entre os alunos e comunidade, desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do respeito mútuo e de padrões de comportamento social; muitas ações de orientação vocacional, especialmente do GIPE/SPO; campanha contra a violência no namoro.

As discussões sobre discriminação, racismo, opressão, gênero, classe não são visibilizadas no relatório da assistente social, nem as situações de nacionalidade, mencionadas apenas em situações de encaminhamentos ao SEF diante de questões de documentos pessoais. O trabalho direto com a comunidade também não se revela intenso, ainda que haja referências do contato regular com as famílias das jovens, incluindo visitas domiciliárias e articulação com parceiros locais. Esta situação é comum em outras pesquisas em escolas TEIP (Roldão, 2014) e demonstra uma tendência de particularidade do que propõe cada projeto destas escolas.

¹¹³ Datas que são comemoradas na escola: Dia da Mãe, Dia do Pai, Dia da Família, Dia da Criança, Dia da Mulher, Dia do Estudante, Halloween, São Martinho, Educação Ambiental, Dia da Europa, Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, Dia dos Namorados (Valentine's Day), Natal, Páscoa, Carnaval, datas de campanhas de saúde (diabetes, saúde oral, alimentação/obesidade, antitabagismo etc.). Destaques da pesquisadora: Dia da Língua Materna e Dia da Mulher, Dia da Tolerância, Dia dos Direitos da Criança, Dia Contra a Violência Doméstica e Maus Tratos.

A prática do Serviço Social, neste contexto deve estar atenta à disposição de tratar questões que são de natureza social, como problemas individuais e isolados, pois, por conseguinte, as “soluções” se darão mais em nível da ação individual, ou seja, o indivíduo como causa primordial dos problemas, promovendo uma intervenção que privilegia mais a autodeterminação dos sujeitos, para usar os termos de Amaro (2015, p. 189). Aprender mais sobre sua inserção em uma escola TEIP, seus objetivos políticos e contradições são fundamentais para que a profissão possa fazer as análises dos problemas nacionais e locais, contribuindo com o contexto escolar ao qual está a intervir a partir de articulações interinstitucionais e comunitárias.

As análises de Furtado e Roldão sobre o contexto das escolas TEIP explicam que “mais do que as vontades e consciências individuais de alunos, famílias, professores e outros, a sobre-representação dos alunos negros nas vias profissionalizantes deve ser entendida na sua relação com a segregação territorial” (2018, p. 308). As autoras retomam o Programa Especial de Realojamento (PER), promulgado em 1993, que foi uma política central na definição dos padrões segregativos das áreas urbanas do país para entender como parte das escolas desses territórios foram incorporadas no Programa TEIP que surge em 1996 e continuam até hoje suplementando uma proposta de promoção do sucesso escolar, embora sem intervir diretamente nos processos segregativos:

Uma das estratégias que as escolas TEIP têm posto em prática para promover o “sucesso escolar” passa exatamente pela aposta em vias escolares profissionalizantes, em detrimento da via regular no ensino básico ou dos cursos científico-humanísticos no ensino secundário. Se, por um lado, isso tem permitido que um maior número destes jovens conclua a escolaridade obrigatória, por outro, dificilmente os prepara para aceder ao ensino superior, assim como vai (re) produzindo, através de mecanismos institucionais, as desigualdades étnico-raciais na sociedade portuguesa (2018, p. 308).

Problematizar politicamente o Programa TEIP e as tendências atuais que demonstram que quase 80% dos alunos oriundos de nacionalidade e ascendência dos PALOP estejam encaminhados às vias não regulares de ensino¹¹⁴ é uma requisição basilar à intervenção social nestas escolas e fundamentalmente reproduz desigualdades e opressões face à retenção deste segmento da juventude no acesso ao nível superior e outras possibilidades de estudo e trabalho.

Inferimos, face aos resultados da pesquisa, que a reprodução social que vem sendo operacionalizada nas escolas TEIP tende a esconder diversos problemas da permanência e abandono dos alunos nesta etapa da escolaridade obrigatória pela estratégia da modalidade de educação profissional:

A este propósito, importará distinguir, por um lado, a reprodução social, que se pode retrair ligeiramente devido ao aumento do sucesso educativo dos jovens das classes mais favorecidas e concomitante alargamento das possibilidades de prosseguimento dos estudos (mas que poderá ser inoperante face à crescente diferenciação interna das vias de ensino) e, por outro lado, a reprodução cultural, que pode até

¹¹⁴ Inclusive os Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Profissionais (CP), Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos Vocacionais (CV), Cursos Tecnológicos (CT) e Cursos de Aprendizagem (CA) (Furtado e Roldão, 2018, p. 308).

surgir reforçada por um cenário dominante de “integração sem participação”. Isto é, estes alunos que obtêm sucesso nas escolas TEIP fazem-no através de uma integração (subordinada) numa cultura dominante que não reconhece a sua herança cultural, exigindo-lhes uma metamorfose que os distinga do seu meio de origem (Abrantes e Teixeira 2014, p. 22).

Concordamos ainda com os autores, que há muitos desafios no trabalho técnico social nas escolas TEIP, principalmente pela forma precária e subordinada que são integrados no sistema educativo (idem, 2014, p. 5). Os contratos são temporários (anuais) e há uma forte exigência institucional em ditar as prioridades da intervenção, favorecendo a manutenção da ordem escolar. Os profissionais envolvidos nos processos de trabalho e dinâmicas institucionais – assistentes sociais, psicólogas, sociólogas, mediadoras e educadoras sociais – podem, no entanto, induzir novas dinâmicas na escola e no território, pois há um potencial latente a partir de referentes cognitivos destas áreas do conhecimento.

O fato é que há uma disputa teórico-política nas instituições e políticas sociais das quais o assistente social não está alheio. De um lado estão as políticas educativas que reforçam a reprodução social das desigualdades social e opressões racistas e sexistas, e, de outro, as possibilidades de práticas de resistência. Não obstante as condições de autonomia profissional que são legítimas e devem ser analisadas sob o prisma dos limites e possibilidades da intervenção, as contribuições apresentadas são as que mais favorecem uma análise estrutural.

Macro (correspondendo às dinâmicas económico-políticas e culturais):

Tecer análises dos limites e possibilidades de uma prática anti-opressiva e antirracista nos contornos de uma educação marcada pelo eurocentrismo. Talvez esta seja a questão crucial que, antes mesmo de se refletir na intervenção do Serviço Social em qualquer política social que esteja inserido, tem a ver de forma mais abrangente com a formação profissional da categoria.

No âmbito da política de educação portuguesa, as profissionais formadas tanto tiveram desde o seu processo educativo uma perspectiva eurocêntrica que preserva um ideal homogêneo de nação, quanto tiveram sustentadas estas orientações no currículo de Serviço Social, considerando as análises tecidas por nós no capítulo 3 desta tese. A reprodução das relações sociais, ainda na contemporaneidade, está estruturada pelas desigualdades e opressões de classe, raça e gênero, só podendo ser analisadas à luz destas categorias sociais que as compõem. Falar de multiculturalismo implicaria, portanto, analisar diferenças sociais, económicas, sexuais, territoriais, nacionais, étnicas e raciais. Mas, se a formação educativa e profissional não contribui para estas análises, é muito mais desafiador que haja um direcionamento ético-político nesta perspectiva.

De acordo com as análises de Liliana Rodrigues,

O currículo deve ser visto como uma questão de identidade quando as relações de poder e controlo nos tornam aquilo que somos. O currículo é não só a reprodução das representações que temos acerca da realidade, como é também o veículo de reprodução das estruturas sociais. Sendo o currículo operacionalizado pela escola ele transmite a ideologia dominante ao (de) formar as consciências

(Rodrigues, 2011, p. 102).

O currículo e a formação profissional não estão neutros, como vimos. Ao contrário, são escolhas que podem se propor a uma lógica inclusiva ou exclusiva, pode ser reprodutora e hegemônica ou resistente e contra hegemônica. A respeito da mediação intercultural em contexto educativo e face à complexificação da escola, Ana Maria Vieira e Ricardo Vieira questionam como poderá a escola ser para todos, se se continuar a apostar em currículos pouco flexíveis e em pedagogias monoculturais? (2018, p. 223). Os autores confiam nas equipes multidisciplinares e na ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula, como estratégias de implantar o paradigma da interculturalidade¹¹⁵, que se refere a uma ferramenta utilizada nas relações interpessoais com problemas complexos, combinando-se atitude cultural que reconhece: a existência do conflito e a impossibilidade de eliminá-lo; que nunca houve nem haverá neutralidade, mas sim uma posição equilibrada; e, admitir que terá de haver transformações nas partes envolvidas (ibid., p. 232-234).

Para isto, ratificamos que será necessário discutir tanto os contornos do eurocentrismo, conforme apontam Marta Araújo e Silvia Maeso (2016) quanto à branquitude, pois reconhecer as pessoas brancas como sujeitos racializados e seus privilégios sociais contribui para explicitar os mecanismos da estrutura dos sistemas de opressão.

As discussões sobre o eurocentrismo na educação se refletem mais diretamente nos impactos que reproduzem as narrativas equivocadas e estereotipadas de nação e raça. A história da era dos “descobrimientos”, por exemplo, é denunciada pela UNESCO desde 1962 pela falta de objetividade e equilíbrio posta nos termos de superioridade racial, nacional e de cultura inata aos europeus (Araújo e Maeso, 2016, p. 131). A necessidade da historiografia apropriada de outras culturas e nações para perturbar a narrativa mestra das construções nacionalistas europeias é apontada pelas autoras, que assertivamente chamam a atenção de que é preciso visibilizar e discutir sobre a escravidão e colonização de africanos e asiáticos pelos europeus na sociedade moderna, reconhecendo a violência colonial exercida em nome desta superioridade para que se possa desconstruir o eurocentrismo.

Em uma tentativa de síntese desta discussão que não se esgota nestas análises, destacamos que acomodar as diferenças em torno do culturalismo não é uma solução que rompe com as narrativas fundadoras das identidades nacionais e raciais. Pelo contrário,

A multiperspectividade e a interculturalidade/multiculturalismo foram concebidos como respostas necessárias a alterações significativas na “composição” das sociedades (nacionais) num mundo cada vez

¹¹⁵ Há diferentes tipos de concepções de intervenção face à diversidade multicultural: a) *assimilacionista*, que busca a inclusão de todos em padrões universais; b) *diferencialista*, quando se reconhece a diferença através do entendimento que é necessário criar espaços públicos específicos para determinados grupos, o que, conseqüentemente, pode ocasionar segregações sociais; c) *interacionista* ou *interculturalidade*, perspectiva defendida pela referida autora, pensada através de valores democráticos, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade (Ribeiro, 2010, p. 82).

mais globalizado: resumidamente, o ensino da história e os manuais escolares deviam reflectir as perspectivas dos diferentes segmentos da sociedade e, portanto, incluir as perspectivas das minorias e das populações etnicamente marcadas. A discussão do eurocentrismo e do racismo tem sido marginal e superficial na investigação e nos debates sobre os manuais escolares e a história, normalmente orientados para a correcção e/ou inclusão. A primeira continua centrada na intervenção cirúrgica relativamente aos conteúdos dos manuais escolares para remover estereótipos e representações preconceituosas, enquanto a segunda se dirige à integração do “outro” (“imigrantes”, “minorias étnicas”) na narrativa mestra. Nenhuma delas desafia o estabelecimento de narrativas hegemónicas e o emprego de períodos fundadores, como “o Iluminismo” ou a “expansão europeia” (Araújo e Maeso, 2016, pp. 134-135).

Neste sentido, uma intervenção anti-opressiva e antirracista precisa ir à raiz do debate racial, desmistificar discursos que se afirmam interculturais mas reproduzem opressões e desconstruir ideologias fundantes da nação homogênea, que se reproduzem na educação ainda nos dias atuais.

Conhecer como o processo de racialização se reproduz é uma outra requisição fundamental. No âmbito da alteridade, a branquitude é uma construção europeia central para determinação do que é racialmente diferente, o outro, o inferior. A branquitude, segundo Lia Schucman é entendida como um lugar de poder e privilégios¹¹⁶, conseqüente do projeto moderno de colonização, que desencadeou a escravidão, o tráfico de africanos para o Novo Mundo, a colonização, as formações e construções de novas nações e nacionalidades em toda a América e a colonização da África. Nestes fatos históricos, “a branquitude é construída ideologicamente e os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem, ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (2014, p. 46).

Neste sentido, é importante pensar que as culturas nacionais e as identidades brancas e não brancas têm sido historicamente criadas, recriadas, significadas e redefinidas através das trocas circulares de símbolos, ideias e populações nos diversos continentes e entre eles. Para entender branquitude é preciso ainda perceber o entrecruzamento de etnia, cor, cultura, raça e as desigualdades em cada contexto (país, região) e sua história, posições de privilégios no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos e as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (ibid., pp. 56-57).

Destacamos, para melhor explicitar a condição da branquitude, que há ainda a característica de poder se invisibilizar, que ocorre quando o indivíduo branco não se vê como ser racializado e não percebe seus privilégios materiais (como grupo social que majoritariamente tem acesso a direitos sociais) e privilégios simbólicos (como ter a garantia que seus descendentes vão saber da história de sua raça e não precisam ser educados para se proteger do racismo cotidiano, nem precisam representar toda a sua raça; experimentar isolamentos e medos etc.).

¹¹⁶ Branquitude não é o mesmo que brancura, que se refere a associação de feições europeias como cor da pele, nariz fino, olhos claros, cabelo liso e claro.

Em nível macro entendemos que esta discussão é imprescindível para pensarmos uma educação anti-opressiva e antirracista, pois centraliza a discussão racial. A desconstrução de práticas opressoras e racistas só se faz com a apropriação dos significados socioculturais. Por isto, a proposta “Racial Literacy” (letramento racial), é uma proposição assertiva:

“Racial Literacy” é um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Twine, F. W. 2006, p. 344, *In*: Schucman, 2014, p. 172).

Assistentes sociais que atuam na educação estão em uma política extremamente estratégica para contribuir para uma sociedade mais justa socialmente. Mas, para efetivarem uma prática anti-opressiva e antirracista, precisam passar por processos de desconstrução e construção complexos que envolvem tanto questões pessoais quanto da formação profissional. Do contrário, as intervenções podem estar encobertas por excelentes análises e discursos, mas, por fim, estarão impregnadas de preconceitos oriundos de elaborações seculares que não foram reconhecidas e desconstruídas.

7.4 Contribuições ao Serviço Social – Brasil

O Serviço Social no Brasil possui significativa produção acerca da intervenção na área da educação e uma robusta, mas não tão numerosa, discussão sobre a questão étnico-racial, conforme vimos no capítulo 3. No entanto, elaborações que articulem a área de atuação na educação ou a intervenção profissional de forma geral às diversas opressões e ao racismo ainda são escassas. Dentre as sistematizações acessadas, nota-se uma disputa teórico-política, pois há as que reproduzem a concepção das opressões raciais e de sexo/gênero como expressões da questão social, conceito caro e central ao Serviço Social brasileiro, e de outro, concepções que percebem maior complexidade histórica à questão racial, não limitando-a a mais uma das manifestações relacionadas ao trabalho na sociedade capitalista, retomando movimentos de resistência, como reproduz Procópio (2017) em sua tese: “o contrário de casa-grande não é senzala, é quilombo”.

Consideramos que recuperar esta discussão é um desafio precedente do Serviço Social brasileiro, pelas próprias bases de fundação da formação social do país e do entendimento dos fundamentos das categorias que compõem a totalidade social, nomeadamente as articulações de raça, classe, sexo/gênero, dentre outras. Analisar como a formação profissional ficou distanciada destas basilares compreensões é apontado desde o reconhecido pioneiro Sebastião Rodrigues às importantes produções de conhecimento acadêmicas mais recentes; aponta-se ainda a necessidade de desconstruir o mito da

democracia racial e sua influência na profissão, disputar a centralidade deste debate na formação e exercício profissional e garantir que as assistentes sociais:

Revejam suas atitudes baseadas em estereótipos sobre as populações africanas escravizadas e seus descendentes. Por exemplo, a desumanização das populações negras como “descendentes de escravos”, desprovidos de subjetividade. Refletir sobre como a humanidade de homens e mulheres foi subsumida por sua condição social de escravizados e como este processo se desdobrou nas relações constituídas no pós-abolição é (re) pensar o valor dado ao contingente majoritário da população brasileira na atualidade. E também o valor que os profissionais dão à história individual e coletiva dos sujeitos que usam as políticas sociais (2017: 94).

Diante deste desafio urgente à profissão, este tópico tem o objetivo de responder a uma das questões de investigação que versa sobre como o Serviço Social pode contribuir ao atuar no âmbito da educação, partindo de uma formação social baseada na escravidão indígena e negra, com mais de 3 séculos de colonização e atual periferia do capitalismo global.

Tendo como concreto as experiências das jovens negras no Instituto Federal da Bahia/ Campus de Salvador, analisadas no capítulo 6 desta tese (que apresentou os resultados da pesquisa no Brasil), destacamos algumas questões que julgamos serem centrais para, em seguida, apontar algumas reflexões que contribuam à intervenção.

- As identidades das mulheres negras jovens no Brasil, apesar de muito bem fundamentada e reflexiva nas respostas das jovens entrevistadas, acompanha a complexidade do racismo no Brasil. Entre as ressignificações evidentes que são atribuídas à categoria “preta”, a afirmação de tornar-se “negra” e as contradições de se designar “parda”, há um extenso pano de fundo que explicita a mestiçagem no Brasil e as estratégias de branqueamento da população que até hoje se manifestam na dificuldade de aceitar e encarar o racismo como uma realidade no país. Os resultados nos fazem refletir sobre a conquista estratégica do movimento negro no Brasil, mas também sobre a diversidade da categoria “parda”, que não está contemplada no binarismo branco e negro e é maioria da população autodeclarada. Os resultados da pesquisa também evidenciam a centralidade do cabelo como fenótipo racial no Brasil e o papel da família e escola neste processo de reconhecimento identitário tão importante, que está longe de ser um processo apartado das questões estruturais da sociedade. Ao analisar suas histórias de se reconhecerem mulheres negras, o IFBA é apontado como espaço que contribuiu exatamente por possibilitar encontros de perfis sociais diversos do ponto de vista de raça, classe e sexualidade.

- O acesso ao IFBA é marcado pela busca por uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada, enquanto a escolha dos cursos profissionais, apenas uma consequência a ser feita para ingresso na escola, sendo negligenciada e definida por menor concorrência, eliminação de interesses e indicações. Estes resultados refletem questões das desigualdades da educação na cidade de Salvador, especialmente entre escolas públicas e privadas no nível básico. A desigualdade é marcada por cor/raça, classe e gênero, conforme mostram os indicadores, sendo,

portanto, sociorraciais, tendo maior explicação a partir das teorias da reprodução social e do racismo e sexismo estruturais. Os resultados apontam a inexistência de mecanismos de acompanhamento das políticas de ações afirmativas, assistência estudantil, evasão, retenção e êxito sistematizados. Percebemos que a permanência das jovens negras no IFBA é repleta de contradições, pois a escola se mostra um espaço de emancipação política, mas igualmente opressora nas relações interpessoais, no processo denominado pelas jovens de “inclusão seletiva” no 1º ano dos cursos e violências oriundas do processo de ensino e aprendizagem.

- As jovens negras relatam e avaliam inúmeras situações de opressão dentro e fora da escola, que vão desde a representação da mulher negra na contemporaneidade e da história da África e afrobrasileira às expressões do racismo e sexismo que vivenciam em Salvador. Apesar de estarmos tratando da cidade mais negra fora da África, a realidade imposta às jovens é agravada pelas intersecções de raça, classe e gênero de forma que suas experiências cotidianas são permeadas pelo machismo, assédios, violências, medos, tratamentos diferenciados etc. No âmbito da Educação em um país que o racismo é crime e que estão constituídas políticas de ações afirmativas à população negra, os desafios à prática profissional são substanciais.

Face aos tópicos acima, que tentam sistematizar em três grandes grupos discussões acerca das desigualdades e opressões sociorraciais presentes no IFBA, se faz necessário ao Serviço Social, a partir dos níveis dos contextos da prática profissional:

Micro (foco nas experiências e sensibilidades dos usuários dos serviços):

As opressões racistas e sexistas podem se expressar na escola desde atitudes individuais à sua institucionalização, caso as ações discriminatórias sejam legitimadas pela escola e haja ausência de respostas embasadas em normativas locais e leis nacionais. A intervenção do Serviço Social na escola pode contribuir para visibilizar e encaminhar tais questões junto a outros profissionais e instituições que compõem os processos de trabalho e atuam em uma perspectiva anti-opressiva e antirracista. Para isto, é preciso que seja capaz de perceber os conflitos subjetivos relatados pelas jovens negras a respeito dos processos de se tornarem negras e as diversas discriminações e violências vivenciadas, analisando-os face à realidade do contexto ao qual estão inseridas.

Nos resultados da pesquisa não foram perceptíveis a presença dos assistentes sociais da instituição no processo de construção e/ou ressignificação da identidade racial e interferência nos processos discriminatórios. As jovens mencionam as professoras da área de História, Sociologia, Filosofia e Português, como responsáveis diretas por um processo educativo de repensar a história do Brasil, a influência africana e ressignificar as representações do corpo negro e a realidade sociorracial.

As articulações de raça, classe e gênero são muito evidentes nas experiências das jovens negras entrevistadas, pois tanto as que são oriundas de escolas públicas vão relatar o racismo que alicerça as condições materiais de suas escolas anteriores (analisando como o sistema está estruturado para não proporcionar a aprendizagem e garantir reflexões políticas da realidade social), quanto às provenientes

de escolas particulares, que, ao acessarem espaços privilegiados da branquitude pela condição de classe, vivenciam o racismo na segregação pelas diferenças, a solidão de ser uma exceção e relações tensas de disputas cotidianas.

Para Nogueira, “O negro pode ser consciente de sua condição, das implicações histórico-políticas do racismo, mas isso não impede que ele seja afetado pelas marcas que a realidade sociocultural do racismo deixou inscritas em sua psique” (2017, p. 122). As condições objetivas são, portanto, potenciais que podem causar sofrimentos psíquicos subjetivos muito profundos. A família e a escola são instituições capazes de interferir mais incisivamente nestes mecanismos através de ações socioeducativas e individuais e em grupo. A intervenção do Serviço Social pode contribuir nos processos individuais e interpessoais da identificação social da juventude negra e na reflexão dos problemas sociais, a fim de evitar a culpabilização pessoal de construções sociais que inferiorizam e desvalorizam dados grupos sociais.

Se a representação do seu corpo, do seu cabelo crespo, de sua ascendência e história é inferiorizada, a juventude terá uma tendência de negar a si mesmo e culpar-se pela sua condição social. Esse processo psicológico da ordem do inconsciente dos negros frente ao racismo perpassa o ideal de brancura inatingível e a negação do seu próprio corpo. O sofrimento decorrente dessa confusão entre o real e o imaginário é descrito pela psicóloga e psicanalista da seguinte forma:

Esse processo despersonaliza e transforma o sujeito num autômato: o sujeito se paralisa e se coloca à mercê da vontade do outro. Assim fragilizado, envergonhado de si, ele se vê exposto a uma situação em que nada separa o real do imaginário. As fantasias estão simultaneamente dentro e fora. É justamente por que o racismo não se formula explicitamente, antes sobrevive num devir interminável como uma possibilidade virtual, que o terror de possíveis ataques (de qualquer natureza, físicos ou psíquicos) por parte dos brancos cria para o negro uma angústia que se fixa na realidade exterior e se impõe inexoravelmente (Nogueira, 2017, p. 124).

As jovens demonstram que precisam ser fortalecidas para entender as relações sociais, os instrumentos legais, os procedimentos institucionais, os conceitos do que já experienciam nas situações de assédio, violências e discriminações. A escuta qualificada, a orientação individual dos processos subjetivos descritos acima, a informação sobre os canais e procedimentos de denúncias, o acompanhamento social dos casos, a sistematização quantitativa e analítica destes problemas sociais e o fomento de debates na escola acerca das opressões sociais via eventos, intercâmbios institucionais, projetos e atividades socioeducativas são algumas ações que coadunam a uma prática anti-opressiva e antirracista.

Meso (processos e tendências da política social e problemas sociais nacionais e locais):

Em uma recente tese que sistematiza a produção do conhecimento acerca do trabalho do assistente social na educação no Brasil, Gazotto (2019) analisa que, especialmente nos Institutos Federais e Universidades, a assistência estudantil é uma das ações prioritárias no âmbito da permanência dos

estudantes que mais é estudada pelos profissionais que atuam na área e estão nas pós-graduações do país. No trecho abaixo, uma análise sintomática desta realidade é exposta pela autora:

Apenas em uma dissertação, em uma instituição, que possui também o Ensino Médio, foi destacada a atuação profissional do(a) assistente social junto aos discentes, pais/responsáveis, com a organização de grupos de discussão sobre temas transversais (etnia, gênero e demais preconceitos). Dessa maneira, aproximando da dimensão da qualidade da Educação, trabalhando com os alunos de forma educativa, tendo como objetivo a desconstrução dos preconceitos. Não se pode afirmar se essa atuação ocorre ou não nas instituições educacionais *locus* das pesquisas analisadas, porém o que todas as autoras afirmam é que a precariedade das condições de trabalho, a desproporcionalidade entre o número de assistentes sociais e o número de estudantes a serem atendidos, a requisição institucional exigida – realização de estudos socioeconômicos, restringem o tempo do profissional na ampliação da abrangência de sua intervenção profissional.

Foi sintomático no referido estudo e em outras pesquisas realizadas pela autora (Damasceno, 2013) que a intervenção do Serviço Social na educação básica, nomeadamente nos Institutos Federais esteja limitada à questão socioeconômica e aos processos de seleção das bolsas e auxílios da assistência estudantil. Estas demandas institucionais, que obviamente atendem também a interesses materiais dos estudantes e suas famílias, têm, no entanto, negligenciado as demais preocupações com a permanência – entendida aqui como políticas mais amplas que o repasse de recurso financeiro –, além de estarem descoladas das políticas de acesso, com destaque às políticas de ações afirmativas com recorte étnico-racial, a saber, via metodologia de cotas raciais.

A permanência está entrelaçada aos diversos marcadores sociais da diferença e na educação eles se expressam nas desiguais condições de aprendizagem, nas dificuldades de poder vivenciar a escola além da sala de aula, participar de projetos esportivos, artísticos, de lazer e convivência. O Serviço Social na escola está inserido em processos de trabalho com o objetivo de interferir no ensino e aprendizagem e disputar um projeto de educação. Face a suas competências profissionais, pode contribuir não apenas em minimizar as condições materiais de permanência na escola, mas expondo as contradições de acesso e permanência, os desafios sociais, econômicos e culturais, as disputas de referências e representatividade, a defesa da formação integrada e para a cidadania e problematizando as políticas implantadas na instituição, bem como suas necessárias articulações.

As políticas de acesso e permanência das escolas devem estar respaldadas ainda em análises críticas sobre as desigualdades educacionais e as expressões do racismo e sexismo. Como profissional da educação, a assistente social na escola não pode estar alheia a políticas sociais relacionadas, pois do contrário, contribui para uma “inclusão” perversa, que desresponsabiliza o Estado e a instituição para culpabilizar os indivíduos por processos sócio-históricos produtores de desigualdades e opressões.

Nas diversas políticas, programas, projetos e ações que atravessam a política de educação concatenando-a à saúde, à assistência social e outras dimensões da vida humana e social, a intervenção do Serviço Social está facilitada pela função educativa da profissão. Ao estar necessariamente inserido em equipes multidisciplinares e atuando com diversas categorias profissionais, sua prática deve associar-

se com os diversos profissionais que atuam na escola, não apenas com os estudantes. Seja na gestão ou execução das ações, é importante ainda reconhecer os parceiros que coadunam do mesmo projeto de educação e sociedade, estabelecendo articulações para implantar práticas anti-opressiva e antirracista.

Neste ínterim, dentre algumas ações imprescindíveis, citamos:

1. Valorizar e fortalecer as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como estratégicas para contribuir com a valorização da nossa identidade étnico-histórica-cultural, as relações raciais na educação, novas perspectivas de representação negra e representatividade na escola, o combate a estereótipos, preconceitos, discriminações e o respeito aos diferentes modos de ser e de se expressar cultural e religiosamente;
2. Garantir a efetividade dos critérios de acesso via políticas de ações afirmativas e contribuir nas políticas de permanência, desde a assistência estudantil a programas e projetos de educação para a cidadania e para relações sociais que reflitam as desigualdades e opressões na escola face às diferentes identidades raciais, de classe, de gênero, sexual, religiosa etc.;
3. Contribuir com a formulação e implantação de ações efetivas de monitoramento e avaliação dos impactos das políticas de ações afirmativas adotadas no IFBA, pois as dificuldades em obter dados de acesso, permanência e êxito no IFBA são negativamente surpreendentes, especialmente por já existir no país censo étnico-racial escolar e as políticas de ações afirmativas e da assistência estudantil. A ausência de dados e as limitações de análise com o que nos foi possível acessar nesta pesquisa nos diz muito acerca da dificuldade de gestão da informação. Não mostrar os dados quantitativos de acesso, permanência e conclusão dos cursos, cruzando sexo e cotas sociorraciais pode estar contribuindo muito mais para facilitar os argumentos contrários às ações afirmativas e não garantir que a mesma seja fortalecida;
4. Formular projetos de intervenção a partir do reconhecimento das demandas das classes populares. Para isto, algumas indagações precisam ser agregadas ao clássico perfil do usuário institucional: *“Quem são e qual a cor e o gênero dos sujeitos sociais historicamente discriminados e alvo das violações de direitos? Quem são e qual a cor e o gênero dos sujeitos que mais demandam a ação profissional? Quem são e qual a cor e o gênero dos sujeitos sobre os quais as políticas de repressão e controle do Estado agem mais fortemente?”* (grifos da autora. Procópio, 2017, p. 93).

Macro (correspondendo às dinâmicas econômico-políticas e culturais):

A condição basilar para qualquer prática anti-opressiva e antirracista é o posicionamento ético-político e crítico frente as desigualdades e opressões sociorraciais. Esta afirmação se deve à constatação de que as possibilidades da prática profissional são antecedidas por escolhas políticas, conscientes ou inconscientes, e oriundas da leitura das dinâmicas da realidade social em que estamos inseridos. Em um contexto social como o Brasil, periferia da economia mundial, com formação sócio-histórica baseada na colonização e em relações sociais contemporâneas ainda pautadas no racismo estrutural – o nível

macrossocial da contribuição do Serviço Social precisa priorizar a capacidade lúcida de leitura da realidade e de avaliar constantemente sua formação e intervenção profissional.

Ratificamos que o profissional de Serviço Social precisa investir em arcabouços teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para ser capaz de empreender tais esforços e imprimir uma prática profissional anti-opressiva e antirracista. A contribuição à compreensão da realidade concreta das desigualdades sociorraciais na educação, por exemplo, pode ser prestada pelo Serviço Social ao qualificar a dimensão investigativa do exercício profissional com percepção da questão étnico-racial, se o fizer em um nível mais intrínseco que a mera constatação da “diversidade” na sociedade brasileira.

As jovens negras partícipes desta investigação apresentam suas experiências na educação profissional e na vida em sociedade de forma geral demonstrando explicitamente a concretude das condições materiais/objetivas e imateriais/subjetivas. O deciframento desta realidade precisa de lentes adequadas para conseguir ver as articulações de categorias históricas, estruturais e estruturantes de desigualdades e opressões. Desta forma, devem nos interessar, teorias e práticas que articulem o que é por si entrelaçado nas experiências sociais e históricas.

Ao Serviço Social faz-se necessário o constante aprimoramento e formação profissional a fim não de criar novas categorias e teorias que atualizam mais do mesmo do que já foi dito, mas que seja capaz de apreender as profícuas análises disponíveis e produzir conhecimentos e práticas que articulam a resistência e a contra-hegemonia que enfrenta os processos de reprodução do neoconservadorismo da sociedade capitalista, sexista, racista e opressora a que estamos submetidos e em constante ameaça de retrocesso.

Insistimos que uma intervenção profissional que articula práticas anti-opressivas e antirracistas tem como condição indispensável a concordância e apreensão dos princípios ético-políticos a que se vincula a profissão. A partir do comprometimento e compromissos assumidos, o profissional poderá aprofundar competências teóricas-metodológicas e técnico-operativas de forma a contribuir com uma sociedade mais justa, tendo como horizonte a emancipação humana.

Neste palco de disputas e desafios a que está inserido o Serviço Social na educação estão as condições reais para contribuir na defesa de direitos sociais, tomando a utopia como busca, conforme nos ensinou Paulo Freire: “mapeando com prudência os caminhos possíveis dentro de um campo de possibilidades (...)” (Lino, 2017, p. 45), pois “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire).

CONCLUSÕES

“Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados” (Makota Valdina).

Esta investigação, que teve o objetivo de contribuir com a intervenção do Serviço Social na educação, surgiu das inquietações oriundas do trabalho da autora nesta política social face à necessidade de realizar uma leitura da realidade social mais profícua, atendendo a própria complexidade e contradições subjacentes. Desde o projeto de pesquisa da tese aponta-se a indeclinável condição de retomar o passado para entender o presente e moldar o futuro, como nos ensina a filosofia africana representada no pássaro Sankofa¹¹⁷. Esta tarefa foi imprescindível para posicionar a mulher negra jovem na contemporaneidade, analisar as expressões do racismo, do sexismo e das desigualdades sociais na educação profissional e contribuir para a intervenção do Serviço Social nos contextos de Portugal e Brasil.

As condições de opressões que acometem à mulher negra não se tratam de mera questão identitária, dissociada das estruturas sociais. É na História de construção da sociedade moderna que encontramos as explicações às questões específicas das mulheres negras, mas completamente relacionadas ao legado da acumulação primitiva e consolidação do capitalismo, dos fundamentos do racismo e seus mitos fundacionais que atravessam gerações, do sexo/gênero e tantos outros marcadores sociais da diferença que vêm servindo às justificativas de subjugação, inferioridade, desigualdades, violências e opressões.

A dissociabilidade de sofrimentos de pessoas e grupos vulneráveis socialmente, como mulheres, negros e pobres das questões sociais têm acarretado o afastamento de uma leitura social radical, responsável e comprometida com as transformações sociais. Provocar pesquisas e reflexões que abordem esta questão no interior do Serviço Social tem, portanto, uma relevância social, teórica, política e humanitária.

O desafio de articular as experiências de jovens mulheres negras à educação profissional e à intervenção do Serviço Social se fez premente durante toda a investigação. A necessidade de entender a condição da mulher negra, articulando as categorias de raça, gênero e classe foi uma imposição metodológica, pois estas são as bases que poderiam nos proporcionar análises das expressões do racismo e sexismo e desigualdades na educação. Daí, pudemos recorrer à modalidade de educação profissional,

¹¹⁷(Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental [...]. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. [...]. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural e parte do conhecimento dos povos africanos (Sankofa, 2013).

a relação com o trabalho e as disputas políticas que se processam na intervenção do Serviço Social nas escolas.

O estado da arte da discussão se estruturou em três capítulos teóricos, seguidos da metodologia, que explicita a prioridade dada as análises materialistas, históricas e dialéticas, além da indispensável apropriação do referencial das pensadoras feministas negras. Iniciamos com aproximações sucessivas do significado da escravidão atlântica negra e do sistema colonial para a construção das identidades sociais racializadas que ainda na contemporaneidade precisam ser discutidas criticamente para entendermos desigualdades e opressões. Desvelar o caráter desumanizante da escravidão e colonização europeia, a construção sociológica de raça e posteriormente de racismo, bem como das estratégias de camuflá-lo utilizando mitos de democracia racial e, mais recentemente, as diferenças nacionais e culturais, foram fundamentais para entendermos os contextos atuais de Portugal e Brasil.

A existência do racismo e sua persistente negação, apesar de ser uma realidade comum nas sociedades portuguesa e brasileira, se dá de diferentes formas em virtude das distintas formações nacionais e a posição dos países no contexto de desenvolvimento desigual e combinado da sociedade capitalista. Enquanto Portugal foi o país que exerceu papel preponderante no tráfico transatlântico, na escravidão nas Américas, na colonização brasileira e de países africanos, tendo atuação determinante na acumulação capitalista; o Brasil se constitui como Estado-nação após quase quatro séculos de escravidão e colonização, em um contexto de reestruturação do capital em sua fase monopolista em nível mundial. A intercorrência destes processos diferenciados no que tange à posição política e econômica dos países guarda relações imbrincadas do que se constituiu como uma experiência diferenciada de relação social colonial.

As teorias racistas que explicam a relação e formação social de Portugal e Brasil vendem uma proposição romantizada, cordial e democrática que mistifica uma história violenta de genocídios, mestiçagem forçada e politicamente estratégica aos interesses do sistema colonial e o papel central das mulheres negras na constituição educacional e cultural dos dois países. A resistência africana e negra no Brasil é consequentemente omitida, distorcida ou invisibilizada de forma a contribuir com representações inferiorizadas e subalternizadas dos povos colonizados até a contemporaneidade, quando as juventudes negras, produto da diáspora africana forçada dos séculos passados, ainda estão a enfrentar a morte e as violências materiais e imateriais de sobrevivência.

A negação do racismo e sua intersecção com todas as formas de opressão não contribui ao seu enfrentamento. Portugal ainda precisa desconstruir o mito de bom colonizador e sua “missão civilizatória”, enfrentar o passado colonial real, reconhecer-se na atualidade enquanto nação multicultural e racial, enfrentar a questão étnico-racial com políticas reparatórias e garantir direitos aos seus cidadãos portugueses afrodescendentes. O Brasil, embora seja um país mestiço – mas de maioria autodeclarada negra que resistiu ao genocídio efetivado nas Américas – e possua importantes contribuições do movimento negro para desvelar os mitos da democracia racial/”paraíso racial” é,

contraditoriamente, reconhecido como racista por um Estado que não garante mínimas condições de sobrevivência, estando a população negra nos piores indicadores sociais.

Nestes contextos, analisar as experiências de mulheres negras supõe interseccionar opressões de raça, etnia, gênero, classe, nação. Os processos de reconhecimento identitário construídos pela dupla alteridade conferem à mulher negra, como analisaram as intelectuais e feministas negras a condição de desprivilégio por gênero – face ao sexismo, machismo, patriarcado – e a raça – perante o racismo que alicerça e permanece estruturando as sociedades modernas. A articulação destas categorias na sociedade de classe é condição basilar para entender opressões estruturais e quem são os grupos mais explorados economicamente e alienados e subordinados politicamente pelas representações raciais e sexuais.

A concepção apresentada, fundada em uma leitura crítica, radical e histórica da realidade oferece a percepção de como as desigualdades sociais e o racismo estrutural vão se expressar em todas as dimensões da vida social. A política de educação não poderia estar alheia, já que se organizou na sociedade capitalista tendo como função a preparação para o trabalho e já fundada em bases desiguais. A escola, contraditoriamente, vai se tornar espaço tanto de reprodução quanto de produção, pois, atendendo a interesses antagônicos de classe, é espaço de tensões e disputas sociais. Embora haja diferenças e flutuações expostas nos indicadores, os ditames hegemônicos reproduzem desigualdades sociais, opressões raciais e sexuais nos diferentes níveis, formas e modalidades de ensino, bem como nas gestões públicas e privadas da educação formal ofertada mundialmente.

Reconhecemos a educação profissional, priorizada nesta investigação, como a modalidade de ensino de maior contradição e disputas sociais. Tanto em Portugal quanto no Brasil, surge com definidas estratégias políticas de atender as classes populares e os segmentos mais vulneráveis, oferecendo mais cursos técnicos e profissionalizantes à medida que se alargava, atendia mais aos interesses do capital e aos ditames de suas emergentes necessidades industriais do que ao trabalhador. Os usuários da política de educação profissional são estudados mais na perspectiva das exigências da produção industrial e tecnológica do que suas condições materiais e imateriais de sobrevivência. Não tivemos, por exemplo, acesso a pesquisas que sistematizassem informações de cor/raça destes trabalhadores ao longo do século XX, quando mais se desenvolveu e expandiu sua oferta.

Diante de novos contextos históricos e mudanças conjunturais, a população usuária da educação profissional atualmente em Portugal e Brasil vêm crescendo em diversidade racial e de sexo/gênero. Em Portugal, a política de educação profissional conserva o atendimento ao perfil oriundo das classes populares, mas tem agregado os marcadores de raça, etnia, nação e migração, especialmente a partir da implantação associadas aos programas TEIP, que favorece via políticas compensatórias em segregados territórios de maioria pobre, migrante e/ou afrodescendente, a tendência de vias profissionais nos cursos secundários, reproduzindo desigualdades ao restringir mobilidade social via educação superior e novas oportunidades de trabalho. No Brasil, embora nossa análise tenha se restringido ao Instituto Federal, os indicadores apontam alto nível de desigualdade educacional comparado à gestão estadual, sendo a

procura pela escola mais pela qualidade do ensino do que para acesso aos cursos técnicos ofertados pelo ensino básico.

Ambos os contextos estudados merecem maior aprofundamento justamente pela complexidade de contradições e desigualdades que conformam a política de educação profissional em cada país. Nossas análises apontam que estas realidades devem ser explicadas pelas teorias da reprodução social na educação, com esforço de associá-las ao racismo e sexismo estrutural. Este desafio – que ainda é um caminho pouco explorado, vistas as ausências de análises macroestruturais a respeito – precisa ser feito para entendermos como, apesar da tendência de reprodução das desigualdades e opressões na educação, subjazem contradições e avanços na percepção das jovens e fortalece a resistência político-representativa neste campo.

As mulheres negras vêm acessando mais frequentemente os cursos historicamente ocupados por homens. A presença feminina nos cursos profissionais subverte e tenciona o sexismo e o racismo. As experiências de mulheres negras jovens na educação profissional nesta geração são diferenciadas do ponto de vista quantitativo e qualitativo, pois tanto são um emergente público – que já é maioria em alguns cursos, ainda que nos dois países estudados sejam nos cursos mais associados ao cuidado e a área da saúde – quanto demonstram ter uma inédita lucidez em compreender as opressões nas suas experiências cotidianas como mulheres negras e os limites e possibilidades de romperem com alguns lugares socialmente predestinados às mulheres negras: o trabalho doméstico, o trabalho pesado, a exploração do seu corpo hipersexualizado, a representação inferiorizada e subalterna de sua imagem, as solidões afetivas e a falta de representatividade.

Os resultados da pesquisa de campo realizada com as jovens negras egressas das escolas profissionais em Portugal e no Brasil demonstram que há experiências comuns, mas não iguais, no que tange às discriminações na escola, nas famílias, nas ruas e relações de trabalho. Os relatos denotam sofrimentos emocionais oriundos da incidência da intersecção do racismo e do sexismo: nos assédios físicos e sexuais; nos tratamentos diferenciados nas relações interpessoais entre colegas e professores; nos preterimentos afetivos desde a família aos namoros; nas dificuldades de garantir vagas de estágio curricular e emprego; nas violências do processo pedagógico; nas violências policiais em suas comunidades; nas comparações interétnicas com outros grupos sociais; nas representações de seus corpos marcados pela inferioridade racial.

No âmbito das experiências que apresentam maiores especificidades das análises dos diferentes contextos de Portugal e do Brasil, destacamos a identificação étnico-racial e o acesso à escola e os cursos profissionais. Em Portugal, os aspectos históricos incidem em desafios de reconhecer a questão étnico-racial no país, a exemplo dos entraves e avanços atuais na lei da nacionalidade e de realização do censo étnico-racial no país. As identidades revelam as questões estruturais na medida em que as jovens afrodescendentes nascidas em Portugal carregam a dupla consciência de identidade racial e nacional, pois apesar de conhecerem suas raízes estão em processo de elaboração de uma identidade que se consolida pela alteridade no país que colonizou seus ascendentes e usufrui de privilégios

socioeconômicos e eurocêntricos. No Brasil, o processo de “tornar-se negra” ainda é presente nesta geração face aos desafios de escancarar os conflitos raciais no país, desvelar a segregação subjacente da maioria negra, exibir os problemas da mestiçagem e a falta de conhecimento da história e descendência.

No que tange o acesso à escola e aos cursos profissionais, as análises dos resultados da pesquisa explicitam as desigualdades sociorraciais na educação nos dois contextos, apesar de guardarem particularidades. Em Portugal, tanto os acessos à escola quanto aos cursos são influenciados diretamente pela política de educação, que imprime estratégias de garantir perfil social das escolas TEIP em regiões de população racializada e de classes populares, promovendo também o direcionamento aos cursos profissionais. No Brasil, a “escolha” pela escola e conseqüentemente pelo curso profissional é condicionada pela tentativa de acessar uma educação que garanta o processo de ensino e aprendizagem e proporcione acesso ao nível superior e mundo do trabalho, sendo também uma expressão da questão social e racial, estruturante das desigualdades sociorraciais.

Face a estas análises, é conseqüente que a formação profissional em Serviço Social encontre desafios em articular categorias sociais para analisar as desigualdades sociais e opressões, pois a formação não está descolada da vida social, ao contrário; aliada dela, os projetos profissionais refletem as construções e direcionamentos sociais em cada contexto. As análises dos currículos das escolas de Serviço Social em Portugal demonstraram a tendência de discutir o racismo culturalmente, oferecendo respostas pelas mediações interculturais. No Brasil está mais explícita a disputa em torno das concepções da questão racial em sua relação com a questão social, tanto nas recentes produções acadêmicas quanto nas campanhas da categoria profissional, especialmente do conjunto CFESS/CRESS e da ABEPSS.

Entendemos que enquanto a formação profissional não privilegiar a intersecção de categorias para analisar a totalidade social, as análises macroestruturais e as relações microssociais não proporcionarão competências em analisar as requisições expostas nas políticas sociais e menos ainda imprimirão uma prática anti-opressiva e antirracista. Tanto em Portugal quanto no Brasil, a inserção e atuação dos profissionais de Serviço Social nas escolas profissionais estão envolvidas em processos de trabalho impregnados de disputas por distintos projetos societários e de educação. A tarefa de identificar e de associar-se conscientemente a tais projetos é uma exigência a qual deve-se estar preparado, face à inexistência de neutralidade nas práticas profissionais e as perspectivas presentes nas dimensões das competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do Serviço Social.

Diante dos resultados sistematizados e organizados dentro das possibilidades e níveis dos contextos das práticas profissionais, o Serviço Social nas escolas portuguesas pode contribuir mais diretamente com os projetos de vida, na formação das identidades sociais e em relações interpessoais mais respeitadas e igualitárias. Em nível meso, é prioridade tecer análises sobre as contradições da escola TEIP, as desigualdades sociorraciais educativas e o impacto destas políticas na juventude atendida. As relações profissionais, a autonomia, as condições de trabalho, as requisições e respostas são questões de alta complexidade que carecem de reflexividade e sistematizações aguçadas para fomentar a prática. Em nível macro, relacionando a intervenção profissional às relações sociais de forma mais abrangente, se

faz emergente concatenar-se as discussões contemporâneas sobre o racismo – e temas correlatos, como multiculturalismo e branquitude – e sexismo na educação, as lutas sociais que se refletem na política que está atuando e a contribuição dos movimentos sociais antirracistas que se dispõem aos princípios éticos profissionais.

Ao Serviço Social do IFBA destacamos a necessidade premente de se apropriar das legislações e normas que garantem possibilidades de encaminhamentos educativos, punitivos e articulados a redes sócio-institucionais em defesa de direitos e combate ao racismo e todas as formas de violências. No nível meso, as políticas institucionais igualmente precisam ser mais conhecidas e articuladas, especialmente as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil, que representam conquistas sociais com vistas à ampliação do acesso e permanência. A dimensão política e educativa da prática é retomada com um grande contributo às respostas profissionais no âmbito da elaboração e execução de projetos e ações socioeducativas na escola com todos os sujeitos que a compõe. Em nível macro, ratificamos a potencialidade da profissão em ser capaz de ampliar as análises teóricas, se apropriar de teorias sociais que contribuam para o deciframento da realidade a partir da complexidade e intersecção de outras categorias para além da classe social.

Retomando a máxima de não haver hierarquias de opressões, as práticas anti-opressiva e antirracistas são aquelas capazes de associar os sistemas de opressões, posicionar-se politicamente frente a eles e contribuir de forma contra-hegemônica em face das políticas desiguais e da colonialidade enquanto poder. As contradições, limites, avanços e retrocessos estão expostos nas experiências das jovens negras, são a concretude das lutas sociais. Se estas construções são, como vimos, sócio-históricas, estão na história as possibilidades de transformação, que não serão simples nem objetivas, posto que as tensões e lutas sociais são complexas e as disputas de hegemonia estão presentes em todas as dimensões da vida social, tendo na educação espaço estratégico.

Os desafios desta pesquisa foram muitos e perpassam pela própria complexidade do objeto e suas relações – experiências de mulheres negras jovens, educação profissional e intervenção do Serviço Social – bem como as intersecções de categorias sociais e históricas e o estudo em dois países que embora tenham sua história cruzada, possuem realidades distintas que exigem tempo de pesquisa e vivência para observar e detalhar. Esta tese se finda, mas abre mais campos ao debate e à necessidade de mais pesquisas que examinem, por exemplo: as relações entre teorias da reprodução e o racismo no ensino ofertado pela educação pública; traga à tona outras categorias relacionais e dimensões da vida humana, como a sexualidade; articule ainda mais o Serviço Social com outros campos do saber; avalie mais os desafios da prática profissional face à colonialidade e os princípios conservadores que a fundaram.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. & Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*.
- Abreu, M. M. (2010). *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. (3ª ed.) São Paulo, Brasil: Cortez.
- Algebaile, E. (2009). Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Almeida, M. W. de. (2007). *Lutas Sociais, desigualdade social e discriminação racial*. 1 (24). Crítica Marxista. São Paulo: Ed. Revan. pp.98-101.
- Almeida, M. (2017). In: Souza, Djonatan Kaic Ribeiro de & Ortegá, Leonardo. Epistemologias da igualdade. Entrevista com Magali Almeida. *SER Social*, Brasília, 19 (41), pp. 428-438, jul.-dez. Disponível em: <file:///C:/Users/Narciso/Downloads/14948-Texto%20do%20artigo-25573-1-10-20180921.pdf>
- Almeida, N. L. T. de & Alencar, M. M. T. de. (2011). *Serviço Social, trabalho e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva.
- Almeida, N. L. T. de. (1996). Cultura e universidade no Brasil dos anos 60. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro.
- Almeida, R. & Zanlorenssi, G. (2017). Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/12/13/G%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a-de-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-%C3%A1rea>
- Almeida, S. L. de. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG, Brasil: Letramento: Justificando. Torres.
- Althusser, L. (1967) et al. Lire le Capital. In Gonzalez, Lélia. (2018). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana. Ano VI. Dez. São Paulo, Brasil: NEACP.
- Amaro, M. I. (2015). *Urgências e emergências do Serviço Social: fundamentos da profissão na contemporaneidade*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Amaro, M. I. & Pena, M. J. (2015). Intervenção do Serviço Social em meio escolar: da tradição à Inovação. In Carvalho, Mari Irene & Carla Pinto. Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, nº 121, jan – mar, pp. 66-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.014>
- Amaro, M. I. (2008). Os campos paradigmáticos do Serviço Social: proposta para uma categorização das teorias em presença. *Revista Locus Soci@l*, do Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia (CESSS) da Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa.
- Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In Gomes, N.L. (Org.), Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2016). *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos*. Almedina: Coimbra, Portugal.
- Araújo, M. (2007). Racismo.pt. In Teresa Cunha e Sandra Silvestre (org.), Somos diferentes, Somos Iguais: diversidade, cidadania e educação. Santa Maria da Feira: Acção para a Justiça e Paz.
- Baert, P. & Silva, F. C. da. (2014). *Teoria Social contemporânea*. Editora Mundos Sociais. Lisboa, Portugal.

- Baines, D. (2011). An Overview of Anti-Oppressive Practice: Roots, Theory, Tensions. In *Doing Anti-Oppressive Practice Social Justice Social Work*. (2ª ed.) edited by Donna Baines. Fernwood Publishing, Halifax & Winnipeg.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Editora 70 Lda.
- Barroco. (2006). *Ética e Serviço Social: fundamentos Ontológicos*. (4ª ed.) São Paulo, Brasil: Cortez.
- Bernd, Z. (1988). *O que é negritude*. Editora brasiliense. São Paulo, Brasil: Coleção primeiros passos.
- Bezerra, B. D. G., et al. (2016). Educação sexista e capitalismo: uma análise das expressões da ideologia patriarcal na educação pública. III CONEDU, Congresso Nacional de Educação, Brasil.
- Bolorino, E. C. (2018). O trabalho do Assistente Social no âmbito da Política de Educação. In Carvalho, Maria I. de (org). *Serviço Social em educação*. Lisboa, Portugal. Editora Pactor.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da Colonização*. São Paulo, Brasil: Companhia das letras.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação Masculina*. (2ª ed). Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Branco, F. & Amaro, I. (2011). As práticas do “Serviço Social activo” no âmbito das novas tendências da política social: uma perspectiva portuguesa. *Serviço Social e Sociedade*, 108, pp. 645-679, out - dez. São Paulo, Brasil: Cortez. Recuperado a 18/07/2017 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282011000400005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Branco, F. & Fernandes, E. (2005). O Serviço Social em Portugal: Trajectória e Encruzilhada, Lisboa. Original: Branco, Francisco e Fernandes, Ernesto Le service social au Portugal: trajectoire et enjeux, in Jean-Pierre Deslauriers e Yves Hurtubise (dir.), *Le travail social international. Éléments de Comparaison*, Canadá, Les Presses de l’Université Laval, pp.165- 186.
- Brandão, C. da F. (2007). *LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo*. São Paulo, Brasil: Avercamp.
- Braz, M. (2007). A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. *Revista Inscrita*. Rio de Janeiro, Brasil v. X, pp. 04-10.
- Brito, B. e Nascimento, V. (2013). *Negras (in) confidências: bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo para as reflexões sobre a Lei 10.639*. Mazza edições. Belo Horizonte – MG.
- Cabecinhas, R. & Cunha, L. (2003). Colonialismo, identidade nacional e representações do “negro”. *Estudos do Século XX*, n.3, pp.157-184.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e Etnicidade em Portugal. Uma Análise Psicossociológica da Homogeneização das Minorias*. Braga. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho.
- Canário, R. (2004). *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*. Florianópolis, Brasil: Perspectiva. 22 (01), pp. 47-78, jan./jun.
- Caregnato, R. C. A. e Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Out-Dez; 15(4): pp.679-84. Florianópolis.
- Carneiro, S. (2003). “Mulheres em movimento”. *Estudos Avançados* 17(49).
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. (Consciência em debate). Selo Negro: São Paulo, Brasil.
- Carneiro, S. (2018). *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte – MG, Brasil:Letramento.
- Carrilho, R. A. P. (2018). O Serviço social no processo das políticas de bem-estar: a prática profissional de influência da política social. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Humanas. Lisboa.

- Carta aberta, (2016). Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD) 91, 21 Novembro – 9 Dezembro, Geneva.
- Carvalho, R & Yamamoto, M. (2003). *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Castro, M. G. (2008). “Gênero e raça: desafios a escola”. Disponível em:
- Cavaleiro, E. & Marques, A. (2008). (UnB) Racismo, sexismo e formação de profissionais da educação. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. Fazendo Gênero 8 - Corpo, violência e poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto.
- Cesaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. (1º ed.) Cadernos Livres Nº 15. Editora Sá da Costa. Lisboa.
- CFESS. (2011). “A definição de trabalho social da FITS: Por que revisar?” *Serv. Soc. Soc.* (online), São Paulo, Brasil. n. 108, out./dez, pp. 733-747. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n108/a09n108.pdf>.
- CFESS. (2012). Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília, Brasil: CFESS.
- Chizzotti, A. (1998). Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a outsider within a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado* 31 (1) janeiro-abril.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Comenius. In: Buffa, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: Buffa, E., Arroyo, M., Nossela, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-30.
- CONIF. (2018). Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Fórum de dirigentes de ensino/CONIF: Brasil.
- Convenção Internacional para a eliminação de todas as formas de discriminação racial de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>.
- Correia, A. N. S. (2018). Determinantes do Silenciamento da Questão Étnico Racial do Serviço Social Brasileiro. Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Sergipe, Universidade Federal de Sergipe.
- Costa, A. F. (2019). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Coleção desigualdades. Lisboa: Mundos Sociais.
- Crenshaw, K. Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. Estudos Feministas, pp.171-177. 1/2002.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. (2ª ed.). Trad. Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- D’Adesky, J. (2001). *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil: Pallas.
- D’Adesky, J. (2018). *Percursos para o reconhecimento, igualdade e respeito*. (1ª ed.). Rio de Janeiro: Cassará.
- D’Almeida, J. L. & Sousa, P. (2018). A intervenção do Serviço Social nas escolas. In Almeida, José Luís & Sousa, Paula. (orgs.). *Serviço Social na escola: contributos para o campo profissional*. Lisboa, Portugal: Editora Humus.

- Damasceno, H. de J. (2013). *Serviço social na educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/2559>.
- Moura, D. H. & Lima Filho, D. L. (2017). A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*. 11 (20). pp. 109-129. jan.-jun. Brasília. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.
- Davis, Â. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Davis, Â. (2017). *Mulheres, cultura e política*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez. N. 24.
- Declaração de Durban (2011). Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf.
- Dias, B. & Dias, N. (2012). (orgs.). *Imigração e Racismo em Portugal. O Lugar do Outro*, Coleção de Bolso Le Monde Diplomatique, nº 3. Lisboa: Edições 70.
- Dias, B. P. & Dias, N. (2012). Construir as cidades para os outros: imigração e trabalho em Portugal contemporâneo. In *Imigração e Racismo em Portugal. Edições 70*. Coleção: *Le Monde Diplomatique*.
- Dominelli, L. (1998). Anti-oppressive practice in contexto. In *Social Work Themes, Issues and Critical Debates* Edited by Robert Adams, Lena Dominelli and Malcolm Payne Consultant editor: Jo Campling. Capítulo 1.
- Dorigny, M. (2017). *Atlas das escravidões: da antiguidade até nossos dias*. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis- RJ, Brasil: Coleção África e os africanos.
- Du Bois (1981). In: Gonzalez, L. A mulher Negra na sociedade Brasileira. Lugar da mulher; estudos sobre a condição feminina na Sociedade atual. Madel Luz (org). Graa Editora, Rio de Janeiro.
- Fanon, F. (2008). *Pele Negra Máscaras Brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.
- Fartes, V. L. B. & Moreira, V. C. (Orgs.). (2009). *Cem anos de Educação Profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Felipe, D. J. (1998). *Dicionário Jurídico*. (13. ed.) Campinas,SP: Peritas.
- Ferguson, S. (2019). Feminismos interseccional e da reprodução social: rumo a uma ontologia integrativa. O problema da interseccionalidade e das relações entre raça, classe e gênero visto de uma perspectiva dialética. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2019/03/feminismos-interseccional-e-da-reproducao-social-rumo-a-uma-ontologia-integrativa>.
- Fernandes, R. M. N. (2017). O que há de África em Portugal? In: Jesus, D. et al. *Racistas são os outros: contribuição ao debate lusotropicalista em África, Brasil e Portugal*. Salvador, Brasil.
- Ferreira, A. H. (2012). Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem? 36º Encontro Anual da ANPOCS. GT30 - Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas.
- Ferreira, C. M. (2010). O negro na gênese do Serviço Social: Brasil, 1936-1947. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B2xO1cAz_Po4NTFjYmU1NTMtNWl0NC00MmM2LTk5MzMtOGUwNmEyNzM2YWQ3/view
- Ferreira, G. C. (2016). *Assistência Social, no enlace entre a cor e o gênero dos (as) que dela necessitam: análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro – RJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária Sociologia. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. Vol. XX, pp. 331-350.
- Férriz, A. F. P. & Damasceno, H. de J. (Orgs.) (2018). O trabalho do assistente social na política de educação no estado da Bahia. Aracaju, SE, Brasil: Criação.
- Férriz, A. F. P. (2018). Trabalho do/da assistente social na política de educação nos estados da Paraíba e da Bahia. Relatório técnico científico de Estágio Pós-Doutoral. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Figueiredo, A. (2012). Classe média negra: trajetórias e perfis. EDUFBA.Salvador.
- FITS. (2014). Disponível em: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Flick, U. (2009). *Introdução a pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. (3ª ed.) Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Fook, J. (2014). Refletir sobre a relação entre teoria e prática em serviço social. In Serviço Social Teorias e Prática. Carvalho, Maria Irene de e Pinto, Carla. Pactor: Lisboa.
- Fortin, M.-F. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. Trad. Nídia Salgueiro. Loures: Lusociência. Título original: le processus de la recherche: de la conception à la réalisation. Décarie Éditeur.
- Franco, M. L. et al. (2005). Ensino médio e técnico em Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Coleção Educação contemporânea. São Paulo, Brasil: Autores associados.
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. (48º ed. rev.) São Paulo, Brasil: Global.
- Friese, S. (2014). In. Alves, P. C. & Nascimento, L. F. (Org.. (2018). Novas fronteiras metodológicas nas Ciências Sociais. EDUFBA. Salvador.
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Frigotto, G. (2010). *Educação e a crise do capitalismo*. (6ª ed.) Cortez Editora. São Paulo, Brasil.
- Furtado, A. & Roldão, C. (2019). Com a mala na mão contra a discriminação. Reflexões em torno de uma experiência pedagógica antirracista no 1º Ciclo do Ensino Básico. In Estado da Educação 2018. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Gazotto, M. A. (2019). *O trabalho do (a) Assistente Social na Assistência Estudantil: produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social da região Sudeste do Brasil*. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Franca-SP.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gilroy, P. (2001). O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- Goldmann, L. (1979). *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (1996). Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu* (6-7). pp.67-82.
- Gomes, N. L. (2017). *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes. Pardal.
- Gomes, N. L. (2019). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. (3ª ed. rev. ampl.) Editora autêntica. (Coleção Cultura Negra e Identidades). São Paulo.
- Gonzalez, L. (1981). Mulher Negra. *Jornal Mulherio*. 1 (3), set/out. São Paulo, Brasil: Mulherio.

- Gonzalez, L. (1982). A mulher negra na sociedade brasileira. In: Luz, Madel (org.). Lugar da Mulher. Rio de Janeiro, Brasil: Graal Editora.
- Gonzalez, L. (1984). Discurso de Lélia Gonzalez na sessão solene de homenagem a Luiz Gama e Abdias do Nascimento, realizada na Assembleia legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 24 de agosto de 1984.
- Gonzalez, L. (2011). Cadernos de Formação política do círculo palmarino. (1). Batalha de ideias. Brasil: Afrolatino América.
- Gonzalez, L. (2018). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... São Paulo: UCPA Editora.
- Gramsci, A. (1968). Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização brasileira. Coleção Perspectivas do homem (48). Série filosofia.
- Gramsci, A. (1988). *Os intelectuais e a organização da cultura*. (6ª. ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Guimarães, A. S. A. (2008). Preconceito Racial: modos, temas e tempos. v.6. Coleção Preconceitos. Cortez. São Paulo, Brasil.
- Hall, S. (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- Hall, S. (2000). “Diásporas ou a lógica da tradução cultural” (mimeo). Conferência proferida na abertura do VII Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Salvador, 24 de julho de 2000.
- Henriques, I. C. (2011). *Os Africanos em Portugal: História e Memória*. Séculos XV-XXI. Lisboa, Portugal: Comité Português do Projecto UNESCO - A Rota do Escravo.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. (2ª ed.) São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2019). “Olhares negros: raça e representação”. Trad. Stephanie Borges. São Paulo, Brasil: Elefante. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/genero - raca.pdf>
- Iamamoto, M. V. A. (2012). *O Serviço Social na contemporaneidade*. (23ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Iamamoto, M. V. A. (2011). *Renovação e conservadorismo no serviço social*. (11. ed.) São Paulo, Brasil: Cortez.
- Iamamoto, M. V. A. (2001). *A Questão Social no capitalismo*. Brasília, DF, Brasil: Temporalis, 2 (3), jan - jul.
- Iamamoto, M. V. A. (2002). *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Ianni, O. (2004). “Dialética das relações raciais”. *Estud. av.* (online), 18 (50), pp.21-30. ISSN 0103-4014.
- Justino, D. (2013) Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In: Diogo, A. e Diogo, F., *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 7-20.

- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Lisboa, Portugal: Orfeu negro.
- Ki-Zerbo, J. (2013). In: Silvério Valter Roberto. Síntese da Coleção História geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO. MEC, UFSCar. São Paulo, Brasil.
- Leal Neto, A. Á. V. (2018). Entre diálogos e reflexões: o que os egressos do curso médio-técnico em Geologia têm a dizer sobre formação humana? Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Porto Alegre, Brasil. Educação. 33 (3), pp. 198-204, set./dez.
- Leite, F. & Batista, L. L. (Orgs) (2019). Para pensar uma publicidade antirracista: entre a produção e os consumos. In: Publicidade antirracista: reflexões, caminhos e desafios. São Paulo: ECA-USP.
- Lessa, S. (2012). *Serviço social e trabalho: porque o serviço social não é trabalho*. (2ª. ed. rev. amp.) São Paulo, Brasil: Instituto Luckács.
- Lima, F. (2019). O trauma colonial e as experiências subjetivas de mulheres negras: raça, racismo, gênero e a produção de sofrimentos. In: Luta antimanicomial e feminismos: inquietações e resistências. Pereira, M. de O. & Passos, R. G. (Org.). (1ª ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Autografia.
- Lima, T. C. S. de & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis v. 10 n. esp. pp. 37-45.
- Lopes, João Teixeira et al. (2017). *As classes populares: a produção e a reprodução da desigualdade em Portugal*. Bertrand Editora: Lisboa, Portugal.
- Lorde, A. (2009). Não há hierarquia de opressão. In “Diferença e Sobrevivência” do livro “Eu sou sua irmã. Escritos coletados e não-publicados de Audre Lorde”. Oxford University Press.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mamadou Ba, dirigente da SOS Racismo. Disponível em: Fonte: <https://www.publico.pt/2018/05/22/sociedade/opiniao/de-que-cor-se-vestira-a-nossa-justica-no-caso-da-esquadra-de-alfragide-1830872>. Acesso em 17/11/2019.
- Martins, A. & Santos, C. M. (2016). Tendências Críticas na formação do Assistente Social em Portugal in: Braz, M. Et al (orgs.) Serviço Social Portugal – Brasil: formação e exercício em tempos de crise. Campinas, Brasil: Papel Social.
- Martins, A. (1999). *Gênese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, A. M. de C.. (1999). *Gênese, emergência e institucionalização do serviço social português*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Lisboa, Portugal.
- Martins, T. C. S. (2012). *Racismo no mercado de trabalho: limites à participação dos trabalhadores negros na constituição da “questão social” no Brasil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE.
- Mbembe, A. (2014). *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Editora Antígona.
- Mendes, V. M. & Valentim, J. P. (2012). O luso-tropicalismo nos manuais de História e de Português do ensino primário português no período colonial: um estudo exploratório. *Psicologia e Saber Social*. 1(2), pp. 221-231.

- Menezes, F. C. de (2010). Repensando a funcionalidade do racismo para o capitalismo no Brasil contemporâneo. *Libertas: R. Fac. Serv. Soc.*, 13 (1), pp. 9 - 72, jan./jun. Juiz de Fora - MG.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Mignolo, W. D. (2008) Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34, pp. 287-324.
- Minayo, M. C. de S.(org.) (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (21º ed.). Editora Vozes: Petrópolis, Brasil.
- Montaño, C. (2009). *A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução*. (2ª ed.) São Paulo, Brasil: Cortez.
- Moore, C. (2007). *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte, Brasil: Mazza.
- Moura, C. (1988). *Sociologia do Negro Brasileiro*. Série Fundamentos. Editora Ática. São Paulo, Brasil.
- Moura, C. (2014). “O racismo como arma ideológica de dominação”. (online). Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-como-arma-ideologica-de-dominacao/>
- Mouraz, A. (2017) Os efeitos do programa TEIP na territorialização curricular, vistos pela IGE1. *Interacções* Nº. 46, pp. 1-14. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Munanga, K. (2005). (org.) *Superando o Racismo na escola*. (2ª ed. Rev.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB. Rio de Janeiro, Anais. Rio de Janeiro, 2003. Recuperado a 26/01/2009 em <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>
- Munanga, K. (2004). Entrevista de Kabengele Munanga. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In: *Estudos Avançados* 18 (50).
- Munanga, K. (2017). As ambiguidades do racismo à brasileira. In Kon, N. M., Abud, C. C. & Silva, M. L. da (orgs). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Nascimento, A. do. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. (3ª ed.) São Paulo, Brasil: Perspectivas.
- Negreiros, M. A. (1999). *Qualificação Acadêmica e Profissionalização do Serviço Social – o caso português, in Vários, Serviço Social. Profissão & Identidade. Que Trajectória? Veras Editora: Lisboa/São Paulo*.
- Netto, J. P. (2011). *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. (8ª ed.) São Paulo, Brasil: Cortez.
- Netto, J. P. & Braz, M. (2006). *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo, Brasil: Cortez. Biblioteca Básica de Serviço Social.
- Netto, J. P. (1996). *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. (3 ed.). São Paulo, Cortez.
- Netto, J. P. (2009). *Introdução ao método da teoria social. In Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS.
- Netto, J. P. (2016). Tendências do Serviço Social na América Latina e no Brasil. In. *Serviço Social Portugal-Brasil: formação e exercício em tempos de crise*. Braz, Marcelo et al. (org.). Papel social, Campinas, SP.

- Nicolau, M. C. C. (2004). Formação e fazer profissional do assistente social: trabalho e representações sociais. In *Serviço Social & Sociedade*, n.79, ano XXV, Especial, São Paulo, Brasil.
- Nogueira, I. B. (2017). Cor e inconsciente. In Kon, N. M., Abud, C. C. & Silva, M. L. da (orgs). O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Odara. (2017). “Mulheres Negras transversais do Tempo: negras jovens enfrentando o racismo, a violência pelo bem viver”. Odara - Instituto da Mulher Negra. (online). Ebook (5ª ed.), Julho das Pretas. Disponível em: https://institutoodara.org.br/wp-content/uploads/2019/02/ebook_julho_das_pretas.pdf.
- Oliveira, D. de. (2016). Dilemas de luta contra o racismo no Brasil. In: *Revista Margem Esquerda*. Dossiê: Marxismo e Questão Racial. Boitempo. São Paulo.
- Oliveira, J. M. S. de. (2015). A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais brasileiras. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- ONU (2014). “Década dos afrodescendentes”. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/>. Acesso em 10/03/19.
- Paim, M. L. da S. (2018). *Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.
- Pais, J. M. (1990). “A construção sociológica da juventude - alguns contributos”. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), pp.139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>.
- Pardal, L. et al (2005). *Ensino Médio e Ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC?SP (org). (Coleção Educação Contemporânea). Autores Associados: Campinas, São Paulo.
- Pereira, J. G. (2016). Juventude Negra: Uma Perspectiva Decolonial. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, Brasil. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID692_1_17082016135827.pdf.
- Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.
- Pinto, E. A. (2003). *O Serviço Social e a questão étnico-racial*. São Paulo, Brasil: Terceira Margem.
- Pinto, E. C. & Gonçalves, R. (2017). Transformações Globais modelo liberal periférico e educação no Brasil. In Motta, V. C. da. & Pereira, L. D. (orgs.). Educação e serviço social: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro, Brasil: Lumen Juris. Coletânea Nova de Serviço Social.
- Piza, E. & Rosemberg, F. (2003). Cor nos censos brasileiros. In Carrone, I. (Org.) Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1998). *Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo, Brasil: Fundação Editora da UNESP. Biblioteca básica.
- Procópio, A. P. (2017). O contrário de “casa grande” não é senzala. É quilombo! A categoria práxis negra no pensamento social de Clóvis Moura. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Queiroz, M. C. (2006). *Classes, identidades e transformações sociais*. Porto: Campo das Letras.

- Quijano, A. (2005). “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”. (online). In Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. URL
- Ramos, M. N. (2017). Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em repôs de regressão. In: Araújo, Adilson C.; Silva, Claudio N. N. Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB.
- Ramos, M. (2017). “Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão”. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/57589.pdf>.
- Resende, C. (2008). Raça, Racismo e etnicidade: conceitos poucos visíveis num contexto pouco visível. VI congresso Português de Sociologia 25 a 28 de junho de 2008. Mundos sociais: saberes e práticas. Nº 470. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, Portugal.
- Restrepo, O. L. V. (2003). *Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG, Brasil: Letramento. Coleção: Feminismos Plurais.
- Ribeiro, W. de G. (2010). *Multiculturalismo, juventude e formação do professor: potenciais para uma discussão sobre a diferença*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 79-92, jan./abr. Capítulo 6. Rio de Janeiro, Brasil: Lamparina. p. 352.
- Rios, F. (2019). O que o colorismo diz sobre as relações raciais brasileiras? Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-o-colorismo-diz-sobre-as-relacoes-raciais-brasileiras/>
- Rocha, R. da F. (2014). *A Incorporação da Temática Étnico-Racial no Processo de Formação em Serviço Social: avanços e desafios*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Serviço Social/Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro.
- Rodney, W. (1975). *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Lisboa, Portugal: Seara. Nova.
- Rodrigues, L. (2010). O ensino técnico-profissional em Portugal. Revista da Faculdade de Educação VIII (14). Jul - Dez.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Edições Pedagogo. Portugal.
- Roldão C.P., Abrantes, P., Mauritti, R. & Teixeira, A. (2011). *Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP? Colóquio Olhares sobre os jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Acções*, ICS-UL, Lisboa.
- Roldão, C. P. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”: Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*. Tese de doutoramento. Departamento de Sociologia. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Roldão, C. P. (2019). Feminismo negro em Portugal: falta contar-nos. Disponível em: https://www.publico.pt/2019/01/18/culturaipilon/noticia/feminismo-negro-portugal-falta-contarnos-1857501?fbclid=IwAR28R-QowXSmOfrAInNusy-0URzQMEN-1M0eRFYjwDm4jvw1_RV9Faqehs. Acesso em 23/01/2019
- Sankofa (2019). Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em 15/12/2019.

- Santos, C. M. dos e Martins, A. (2016). In: Martins, A. & Santos, C. M. (2016). Tendências Críticas na formação do Assistente Social em Portugal in: Braz, M. Et al (orgs.) Serviço Social Portugal – Brasil: formação e exercício em tempos de crise. Campinas, Brasil: Papel Social.
- Santos, H., Souza, M. G. de & Sasaki, K. (2013). O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 94 (237), pp. 542-563.
- Santos, J. S. (2012). “*Questão social*”: particularidades no Brasil. v. 6. São Paulo, Brasil: Cortez. Coleção biblioteca básica de Serviço Social.
- Santos, S. A. do. (2019). *Gênero, orientação sexual, raça e classe: violência contra estudantes no campus de uma Universidade federal*. (1ª ed.). Paco: Jundiá – SP.
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. (42 ed.). Campinas - SP, Brasil: Autores Associados. Coletânea polêmicas do nosso tempo, 5.
- Saviani, D. (1984). Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em aberto*. Brasília 3 (22). jul-ago.
- Schucman, L. V. (2018). *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*. Salvador, BA, Brasil: EDUFBA,
- Schucman, L. V. (2014). *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Annablume.
- Seabra, T. et al. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. (1ª ed.). Estudos 57.
- Serrano, C. I. & Neto, S. (2017). “Um Atlântico Luso-Afro-Brasileiro. Ecos de Gilberto Freyre em Augusto de Castro e Norton de Matos”. *Intellèctus*, n. 2. doi: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2017.31652>.
- Silva, A. C. da (2019). *A discriminação do negro no livro didático*. (3ª ed). EDUFBA: Salvador, Brasil.
- Silva, I. M. F. da. *Questão social e Serviço Social no Brasil: fundamentos sócio-históricos*. (2ª ed.). Campinas, SP, Brasil: Papel Social.
- Silva, N. P. da. (2016). *Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das Políticas de ações afirmativas*. Tese de doutoramento. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador. Salvador, Bahia.
- Silva, T. I. (2015). *Quem define o Serviço Social no mundo*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC.
- Spink, M. J. & Lima, H. (1999). Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In Spink, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Teixeira, A. R. D. (2012). *Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: agentes de desenvolvimento local?* Dissertação de Mestrado. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Tonet, Ivo. (2005). *Educação, Cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Truth, S. (1851). In. *Geledés*. “Eu não sou mulher? – Sojourner Truth”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 09/03/2019).
- UNESCO (2010). *História Geral da África VIII: África desde 1935*. Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília, Brasil: UNESCO.
- Vala, J. et al. (2015). *Expressões dos racismos em Portugal*. (2ª ed.). Lisboa, Portugal: ICS. Imprensa de Ciências Sociais. Estudos e investigações, n 11.

- Vieira, A. M & Vieira, R. (2018). Serviço Social e mediação intercultural em contexto educativo. In Serviço Social na escola: contributos para o campo profissional. Org: José Luís D´Almeida; Paula Sousa. Edições Húmus. Capítulo X.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Villen, P. (2013). *A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Williams, E. (2012). *Capitalismo e escravidão*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Yasbek, M. C. (2014). *A dimensão política do trabalho do assistente social*. In Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.120, p. 677-693, out./dez.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª.ed.) Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Zanoti, L. J. (1972). *Etapas históricas de la política educativa*. Eudeba: Buenos Aires. In Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. (42 ed.). Campinas - SP, Brasil: Autores Associados. Coletânea polêmicas do nosso tempo, 5.

FONTES

Banco Mundial (2018). Disponível em:

https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30201?cid=ECR_TT_worldbank_EN_EXT.

Acesso em: 04/04/2019.

Brasil. (2004). Lei 8.662, de 07 de junho de 1993. Lei de Regulamentação Profissional do Assistente Social. In Coletânea de Leis. CRESS 18ª Região. Sergipe, Brasil: Cortez.

Brasil. (1996). Decreto nº 2208/1996. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>

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

Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Brasil. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

Censo 2010. Disponível em:

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_brasil_zip ods.shtm. Acesso em 23/02/2018.

CFESS. (2012). Código de Ética do/a Assistente Social. Lei 8662/93. Brasília, Brasil: CFESS.

DEPEN. (2014). Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN. Dezembro de 2014. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/infopen_dez14.pdf.

IBGE (2017). “Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros”. Disponível em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/default.shtm>. Acesso em 01/07/2017.

IBGE. (2016). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 05/04/2019.

INE (2011). Censos 2011. Disponível em:

https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.

INEP. (2016). Censo da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>.

IPEIA & FBSP. (2017). “Atlas da Violência no Brasil”. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf

OCDE. (2010). O relatório What Makes a School Successful? In. OECD. Pisa 2015. Results in focus. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PNAD (2016). Educação. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434_informativo.pdf.

Portugal. Decreto-Lei 37028 de 1948. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/384479>

Portugal. Lei n 37/1981. (Lei de nacionalidade). Disponível em:

http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=614&tabela=leis

ANEXOS

ANEXO A – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL DA REVISTA INTERVENÇÕES

Nº ordem	Nº/ano da revista	Título do trabalho	Autores	Categorias e conceitos-chaves
1.	4/1986	Algumas reflexões sobre educação pré-escolar	Maria Helena Pacheco Teixeira da Silva	Educação; Educação pré-escolar; Infância; Família
2.	11-12/1995	O insucesso escolar: dupla exclusão *- O saber e a práxis em saúde	Maria Dorita Pestana Anjo	Educação; Insucesso; Exclusão; Saúde; Serviço Social
3.	17-18/1998	Multiculturalidade e educação para a cidadania: o começo de uma história, ou há ciganos em Alcobaça	<i>Adelino de Jesus Antunes</i>	<i>Multiculturalidade; Minorias étnicas; Educação; Cidadania; Ciganos</i>
4.	17-18/1998	Crianças de rua em angola: alternativas à exclusão educacional	<i>Zoran Roca</i>	<i>Pobreza; Educação; Trabalho; Exclusão.</i>
5.	1998 – Número especial: "cinquentenário da declaração universal dos direitos do homem"	Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial	Adoptada e aberta a assinatura e ratificação pela Resolução 2.106-A (XX), da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 21 de Dezembro de 1965	Direitos humanos; Discriminação racial.
6.	1998 – Número especial: "cinquentenário da declaração universal dos direitos do homem"	Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher	Adoptada e aberta a assinatura, ratificação e adesão pela Resolução 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de Dezembro de 1979	Direitos humanos; Discriminação contra a mulher.
7.	20/1999	As comunidades imigrantes em Portugal	Manuel Menezes	Imigração; PALOP; Cidadania; Direitos políticos.

8.	21/2000	Uma abordagem sistêmica da intervenção social no domínio da relação escola-família-comunidade	<i>Ana Camacho</i>	<i>Escola; Família; Comunidade; Abordagem sistêmica.</i>
9.	22/2000	Estudo de caso 1: A escola profissional Bento de Jesus Caraças	Manuela Marinho, Maria Inês Amaro	Educação profissional; Ensino regular; Acesso ensino superior; Possibilidades e limites
10.	23-24/2001	Representações e práticas do serviço social em contexto educativo e processos de mudança	<i>Sidalina Almeida</i>	<i>Serviço Social escolar; Democracia; Representações; Práticas.</i>
11.	30/2004	Políticas sociais e jovens em desvantagem social	Daniel Fernando da Soledade Carolo	Políticas sociais; Necessidades humanas; Necessidades básicas; Desvantagem social; Trajetórias de vida
12.	31/2005	A educação como o eixo essencial do desenvolvimento sustentado. A reinvenção da educação pela comunidade	<i>Ernesto Fernandes</i>	<i>Educação; Política social; Modernidade; Contradição</i>
13.	38/2011	Imigração, transculturalidade e inclusão	Maria do Rosário Farmhouse	Imigração; Emigração; Modelos de gestão; Integração.
14.	41/2013	O bairro do casal da mira, município da amadora: um território de inclusão ou exclusão?	Inácia Maria Cabrita Navalhas Moisés	Habitação social; Serviço Social; Inclusão; Exclusão; Gênero.
15.	46/2015	Políticas de imigração e integração: intervenção do serviço social	Inês Casquilho Duarte Martins	Serviço Social; Imigração; Políticas de Integração; Direitos Humanos.
16.	47-48/2016	Tráfico Internacional de Mulheres: decisões judiciais e relações humanas	Tania Teixeira Laky de Sousa	Mulher; Direito; Exploração sexual e do Trabalho.

Fonte: Elaboração da autora.

ANEXO B – MAPEAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL PORTUGUESA E AS DISCIPLINAS QUE ARTICULAM RAÇA, CLASSE E GÊNERO

TÍTULO	TIPO/GRAU	ÁREA DO CONHECIMENTO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
O Serviço Social no Sistema Educativo	Mestrado	Serviço Social	Sara Margarida Catumba dos Santos	ISCTE	Serviço Social; Educação
Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal	Doutorado	Sociologia	Sandra Cristina Mateus Gomes	ISCTE	Racismo; Educação
Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: Os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal	Doutorado	Sociologia	Teresa Seabra	ISCTE	Racismo; Educação
A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental	Mestrado	Serviço Social	SARA RAQUEL LOPES MENDES	MIGUEL TORGA	Serviço Social; Educação
O Serviço Social e seu Significado nos Serviços de Psicologia e Orientação do Ministério da Educação	Mestrado	Serviço Social	Sônia Maria Martins dos Santos	MIGUEL TORGA	Serviço Social; Educação
Projetos Educativos em Escolas Públicas no Âmbito da Escolaridade Obrigatória: o Serviço Social nos programas TEIP E PIEF (SOLICITADO)	Mestrado	Serviço Social	Marisa Sofia Quintas Duarte	MIGUEL TORGA	Serviço Social; Educação
A escola e as condições socioeconómicas das famílias - O caso da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia	Mestrado	Administração em Educação	Maria Patrícia Lopes Cró	ISCSP	Educação

Não encontrei				LUSÍADA	
Os cursos profissionais nas escolas públicas: o perfil dos alunos e as práticas pedagógicas	Mestrado	Educação	Susete Maria Soares Esteves	CATÓLICA	Educação profissional
Tive dificuldades com os filtros				LUSÓFONA	
Construção de identidades em contexto de exclusão social: estudo de caso com jovens e adultos afrodescendentes, no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, em escola noturna da zona rural	Tese	Educação	Gilcélia Santana Pires	UTAD	Educação. Racismo

Fonte: Elaboração da autora.

ANEXO C – ESCOLAS VISITADAS EM PORTUGAL

Instituição	Cursos ofertados	Nº assistentes sociais	Datas das visitas
Escola Básica e Secundária D. João V	Científico-humanísticos e profissionais	01	10/05/2018
Escola Básica e Secundária de Mães D'Água	Científico-humanísticos e profissionais	01	03/05 e 14/05/2018
Escola Secundária da Amadora	Científico-humanísticos e profissionais	0	-
Escola Secundária Fernando Namora	Científico-humanísticos e profissionais	0	-
Escola Secundária Seomara da Costa Primo	Científico-humanísticos e profissionais	01	10/05/2018
Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves	Científico-humanísticos e profissionais	01	09/05 e 10/05/2018

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO PELA ESCOLA PORTUGUESA

CARATERIZAÇÃO - QUESTIONÁRIO DO ENSINO BÁSICO/SECUNDÁRIO

20__ / 20__

Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirás que o diretor de turma te compreenda melhor e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades.

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:		Ano:	Turma: Nº:
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade (local de nascimento):	
País de origem do pai:		País de origem da mãe:	
Morada:			
Concelho:		Código Postal: -	
Telefone:	Telemóvel:	Quantos irmãos tens? _____	
Como vens para a escola?		Com que idades? _____	
Quanto tempo demoras a chegar à escola?			

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO		
Nome:		
Idade:	Naturalidade:	Parentesco:
Morada:		
Concelho:	Código Postal: -	
Telefone:	Telemóvel:	
Profissão:	Telef. do emprego:	
Situação profissional atual: (Assinala com X) <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Desempregado		

O teu encarregado de educação costuma: (assinala com um X)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Ver as tuas fichas de trabalho/ avaliação				
Assinar as tuas fichas de trabalho/ avaliação				
Conversar contigo sobre a tua vida escolar				

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR (quem mora contigo)				
Parentesco (pai/mãe/irmãos /avós...)	Idade	Habilitação escolar (< 4ª classe, 4ª classe, 6º ano, 9º ano, 12º ano, Curso superior, ...)	Profissão	Situação profissional (Efetivo, contratado, reformado doméstico, desempregado, estudante, ...)
Os teus pais (Assinala com um X) <input type="checkbox"/> estão ausentes <input type="checkbox"/> estão separados <input type="checkbox"/> a mãe faleceu <input type="checkbox"/> o pai faleceu				

PERCURSO ESCOLAR (Assinala com X)			
Ficaste retido algum ano?	Sim	Não	Se sim, qual(is)?
Estudas em casa?	Sim	Não	Em que local da casa?
Alguém te ajuda a estudar?	Sim	Não	Se sim, quem?
Frequentas a área pretendida?	Sim	Não	Se não, qual preferias?

LÍNGUAS FALADAS	
Em casa, com a família?	
Com os amigos/colegas?	

DISCIPLINAS	
Preferidas	
Com menos dificuldades	
Com mais dificuldades	
OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES	
Atividades a que te dedicas:	

Programas de televisão preferidos:
Tipo de leitura preferida:
Desportos preferidos:
Tipo de música preferida:

Utilização de computador			
Tens computador em casa?	Sim	Não	Se sim, que uso lhe dás?
			<input type="checkbox"/> Trabalhos <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Programas didáticos <input type="checkbox"/> Jogos
E na escola? Usas o computador? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			

NA ESCOLA
Gostas de estudar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/>
Gostas da tua escola? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Porquê?
Até quando pensas estudar? 12º ano <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Outra. <input type="checkbox"/> Qual? _____
Qual é a profissão que gostarias de ter?
Tipo de atividade que preferes ver dinamizada nas aulas: Trabalho de grupo <input type="checkbox"/> Aulas expositivas <input type="checkbox"/>
Fichas de trabalho <input type="checkbox"/> Pesquisa <input type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/> – Qual(is)? _____
Caraterísticas preferidas num professor:
Assinala com X os sete factores principais que, na tua opinião, contribuem para o insucesso dos alunos:
<input type="checkbox"/> falhas na compreensão da linguagem dos professores <input type="checkbox"/> falta de atenção/concentração <input type="checkbox"/> falta de hábitos de estudo <input type="checkbox"/> esquecimento rápido do que foi trabalhado <input type="checkbox"/> falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas <input type="checkbox"/> desinteresse pela disciplina <input type="checkbox"/> conteúdos difíceis <input type="checkbox"/> antipatia do professor <input type="checkbox"/> rapidez no tratamento dos assuntos <input type="checkbox"/> incompreensão pelo professor <input type="checkbox"/> indisciplina na sala de aula <input type="checkbox"/> mudança de professores <input type="checkbox"/> terem outro tipo de solicitações <input type="checkbox"/> outra – Qual(is)?

SAÚDE/ALIMENTAÇÃO
Tipo de dificuldades?
Visuais <input type="checkbox"/> Auditivas <input type="checkbox"/> Motoras <input type="checkbox"/> Fala <input type="checkbox"/> Linguagem <input type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/> – Qual(is)?
Onde tomas o pequeno-almoço?
Em casa <input type="checkbox"/> Em casa de familiares <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> Não tomas pequeno-almoço <input type="checkbox"/>
Onde almoças normalmente? Em casa <input type="checkbox"/> Em casa de familiares <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/>
Num café <input type="checkbox"/> Noutro local <input type="checkbox"/> – Onde? _____

FALANDO DE MIM

Escreve algo mais que julgues conveniente o teu diretor de turma saber a teu respeito:

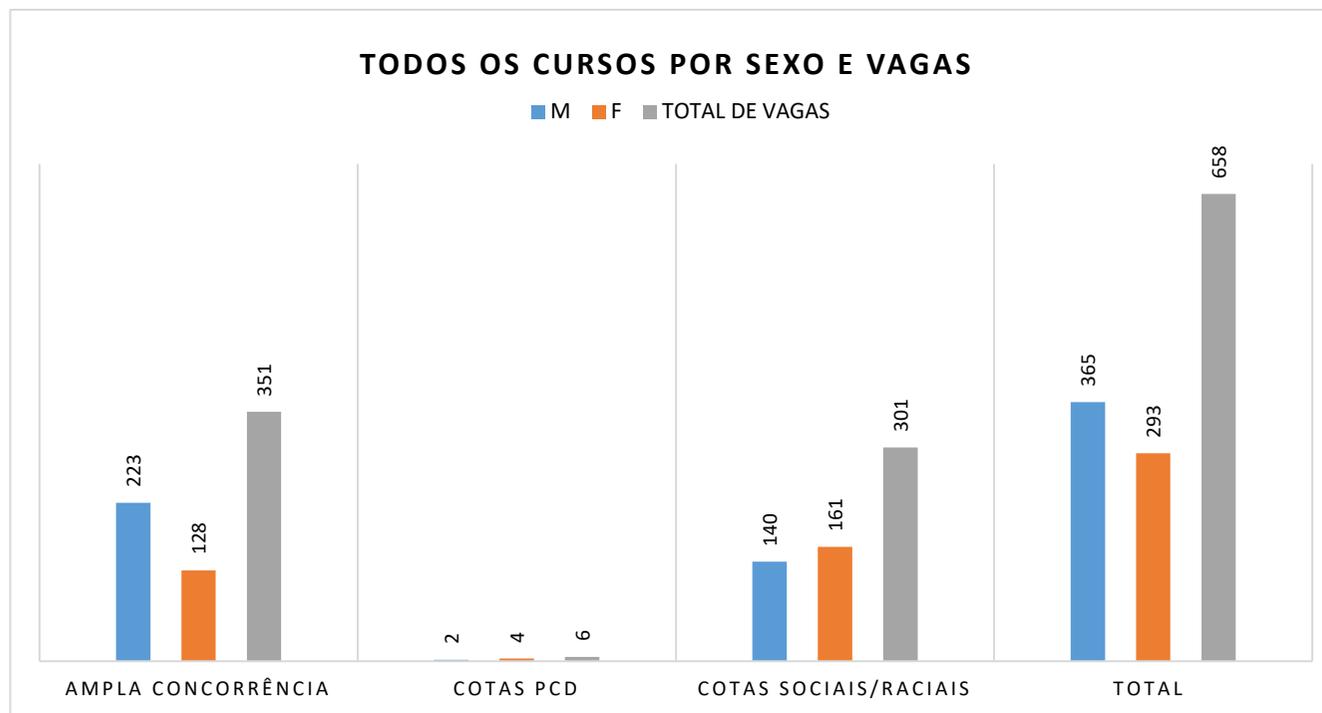
ANEXO E – MAPEAMENTO DO ENSINO PÚBLICO PROFISSIONAL EM SALVADOR-BAHIA-BRASIL

ESTABELECIMENTOS - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL										
Número de Estabelecimentos de Educação Profissional - Ensino Regular, Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Localização e Dependência Administrativa - Município de Salvador/BA – 2017										
Total ¹⁻³	Localização/Dependência Administrativa									
	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
57	57	1	31	1	24	-	-	-	-	-

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2017

Notas: 1 - O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino.
 2 - Não inclui estabelecimentos com turmas exclusivas de Atendimento Complementar ou Atendimento Educacional Especializado (AEE).
 3 - Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula nas seguintes Etapas de Ensino Regular, Especial e/ou EJA: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente, Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrado à EJA de níveis Fundamental e Médio, EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) .

ANEXO F – QUADRO INFORMATIVO SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS PROFISSIONAIS POR SEXO E RAÇA EM SALVADOR-BAHIA-BRASIL



Fonte: listas de estudantes matriculados 2018 emitida pela GRA 2/IFBA/Salvador.

ANEXO G – QUESTIONÁRIO DE MATRÍCULA DO IFBA/CAMPUS DE SALVADOR


INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
IFBA
Campus Salvador

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
Criado pela Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008
Rua Emídio dos Santos, s/n Barbalho, Salvador - Bahia - Brasil

FICHA CADASTRAL

NOME COMPLETO _____
(Letra de forma)

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

DATA DE NASCIMENTO: _____ CIDADE DE NASCIMENTO: _____ ESTADO: _____

NACIONALIDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____

E-MAIL: _____ Nº DO RG: _____ ÓRGÃO EXPEDIDOR: _____

DATA DE EXPEDIÇÃO _____ Nº do CPF _____

PAI: _____
(Letra de forma)

MÃE: _____
(Letra de forma)

ENDEREÇO: _____

CEP: _____ BAIRRO _____ CIDADE: _____

Nº DO SMART CARD (Se possuir) _____ TELEFONE: _____

CURSO: _____ TURNO: _____

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO

Marque com um X:

Renda Familiar (base salário mínimo):
Menor que 1 () entre 1 e 2 () entre 2 e 3 () entre 3 e 5 () entre 5 e 10 () entre 10 e 20 () acima de 20 ()

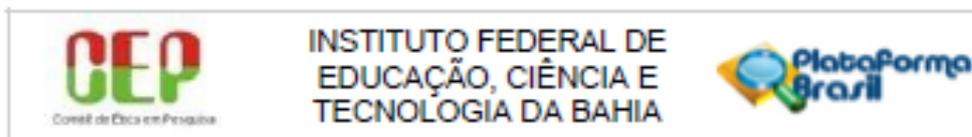
Você se considera: () amarelo () branco () indígena () pardo () negro
outras _____

Possui alguma deficiência física? () sim () não Qual? _____

Preencher somente se for aluno ou ex-aluno do IFBA
Se aluno, informar:
Curso: _____ Série/período: _____
Se ex-aluno, informar conforme o caso:
Curso e ano de conclusão: _____
Curso e ano de abandono: _____
Curso e ano de transferência p/ outra Instituição: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

ANEXO H – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA – CEP/BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Trajetórias escolares das estudantes afrodescendentes/ negras na educação profissional em Portugal e Brasil: contributos para a intervenção do Serviço Social.

Pesquisador: HEIDE DE JESUS DAMASCENO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00209218.2.0000.5031

Instituição Proponente: Instituto Universitário de Lisboa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.977.410

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutoramento no Instituto Universitário de Lisboa, em Lisboa/Portugal. Pretende analisar as expressões da questão social e das opressões de raça/etnia e género materializadas na educação profissional para promover contributos à intervenção do Serviço Social nesta área de atuação. A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizará o método dialético. Está planejado em duas etapas e utiliza variadas técnicas e instrumentos de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral promover contributos para intervenção do Serviço Social face as expressões da "questão social" e das opressões de raça/etnia e género na educação pública profissional em Brasil e Portugal.

Define como objetivos específicos:

- 1- Analisar como se conjugam as categorias relacionadas às expressões da "questão social" e opressões de raça/etnia e género e suas expressões nas sociedades portuguesa e brasileira no contexto atual;
- 2- Analisar a situação socioeducacional, as concepções e abordagens do Serviço Social na educação profissional em Portugal e Brasil;
- 3- Identificar as expressões da "questão social" e opressões de raça/etnia e género na

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Carola CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br



Centro de Estudos em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA



Continuação do Parecer: 2.977.410

trajetória escolar das estudantes afrodescendentes/negras nas escolas públicas profissionais de Portugal e Brasil;

4- Sistematizar as possibilidades e limites da intervenção do Serviço Social face às expressões da "questão social" e opressões de raça/etnia e gênero no contexto da educação profissional em Portugal e no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta como risco:

"Como riscos decorrentes da participação na pesquisa reconhecemos que estes podem ocorrer eventualmente, diante das subjetividades e emoções em expressar e verbalizar possíveis preconceitos e discriminações vividas e/ou testemunhadas. Consideramos, no entanto, que são mínimos, pois as estudantes serão previamente informadas sobre o tema a ser tratado e, na experiência profissional da pesquisadora, tem se constatado que o relato pode ser uma experiência importante e confortante, especialmente pela acolhida sensível à temática. Nesse sentido, como forma de prevenir, minimizar e intervir face a eventuais constrangimentos e emoções associadas às reflexões que farão durante as entrevistas, pontuamos algumas ações abaixo:

- Respeitar em todos os momentos, desde as primeiras abordagens, a decisão das estudantes em não participar das entrevistas;
- Introduzir o tema da pesquisa, explicando seus objetivos com clareza;
- Informar que a estudante apenas responderá o que lhe convier, podendo, a cada pergunta feita, informar se não quiser responder;
- Explicar que será garantido sigilo absoluto de sua identidade, pois em possíveis publicações do estudo, todos os nomes e locais que possam identificar os fatos e a entrevistada serão alterados. Além disso, ninguém além da pesquisadora terá acesso às entrevistas;
- Explicar que pode perguntar qualquer palavra e/ou questão que tenha ficado interessada ou preocupada e será prontamente esclarecida;
- Avisar que, caso haja constrangimentos e dificuldades em explicar ou responder qualquer questão, poderá expor o incômodo e solicitar interrupção da entrevista;
- Garantir que a pesquisadora estará atenta a necessidade de interromper a entrevista se houver inconvenientes e suscitar emoções e constrangimentos indesejados a entrevistada;
- Explicar que pode desistir de continuar participando, pois tem o direito e a liberdade de retirar

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Anaxio Pinho, nº 39
Bairro: Canaleta CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br

Página 02 de 06



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA



Continuação do Parecer: 2.977.410

seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa;

• Analisar com a entrevistada, caso necessário, as possibilidades de acompanhamento e encaminhamento psicossocial, sem nenhum ônus.

Traz a pesquisa como benefícios:

Descreve os benefícios da seguinte forma:

"Os benefícios em participar desse estudo estão em proporcionar reflexões acerca de sua atual experiência escolar, sua trajetória acadêmica, planos futuros de estudo e trabalho, bem como da realidade social a que está inserida. Além disso, estará contribuindo para análises da pesquisa, que incide sobre as expressões da "questão social" e das opressões de raça/etnia e gênero na educação pública profissional de dois países, Brasil e Portugal".

Comentários quanto aos riscos e benefícios.

A pesquisadora descreve os riscos que podem ocorrer eventualmente, diante da subjetividade e das emoções ao sujeito pesquisado expressar e verbalizar possíveis preconceitos e discriminações vividas e/ou testemunhadas. Elenca de forma sistemática e clara as possíveis medidas para sanar os possíveis riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa de doutorado se apresenta de forma bem estruturada, apresenta os aspectos éticos no corpo do projeto, bem como descreve de forma clara os riscos e as possíveis soluções para sanar os mesmos. Apresenta uma metodologia em três etapas, sendo a primeira de investigar o estado

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPQI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br

Continuação do Parecer 2.977.490

da arte, seguida por entrevista com roteiro semiestruturado e grupo focal.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os termos obrigatórios assim descritos, sendo alguns em duplicidade:

1. Folha de rosto – assinada pelo Instituto Universitário de Lisboa (uma assinada pelo Diretor e outra pelo orientador).
2. Projeto de pesquisa em português – em conformidade
3. Orçamento financeiro detalhado – Termo de declaração de orçamento próprio.
4. TCLE – Apresenta o Termo de consentimento esclarecido para os responsáveis, para o menor e também para o adulto, assim denominado pela pesquisadora. Texto de fácil entendimento.
 - 4.1 Apresenta um roteiro de entrevista semiestruturada.
 - 4.2 Descreve o roteiro do grupo focal.
5. Currículos do pesquisador e do orientador – em conformidade.
6. Indicar se existem cooperações estrangeiras – declaração apresentada, informando o doutoramento em Portugal, mas não haverá o envio de material biológico, não sendo o foco da pesquisa.
7. Carta de autorização de pesquisa:
 - 7.1 Apresenta carta de autorização de pesquisa do responsável do Agrupamentos de Escola Dr. Azeredo Neves- Portugal
 - 7.2 Irá pesquisar no Ifba campus Salvador – em conformidade.
8. Resumo do projeto – em conformidade
9. Declaração se comprometendo com a Resolução nº 466/12 - ok
10. Declaração de pesquisa não iniciada – ok apresenta declaração de pesquisa não iniciada, refere-se apenas a Resolução nº 466/2012.
11. Apresenta um Item sobre aspectos éticos – em conformidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 30			
Bairro: Canala		CEP: 40.110-150	
UF: BA	Município: SALVADOR		
Telefone: (71)3221-0332	Fax: (71)3221-0332	E-mail: cep@ifba.edu.br	

Continuação do Anexo: 2.977.410

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1216177.pdf	02/10/2018 18:54:59		Acelto
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	02/10/2018 18:54:13	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Orçamento	DeclaracaoOrçamentoProprio.pdf	14/09/2018 18:09:36	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	CurriculoCoordenadoraMagalldaSilvaAlmeida.pdf	14/09/2018 18:09:17	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	CurriculoOrientadoraMariaJoaoPena.pdf	14/09/2018 18:08:52	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	CurriculoPesquisadora.pdf	14/09/2018 18:08:32	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	AtaAprovacaoPesquisaHeide.pdf	14/09/2018 18:08:09	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	DeclaracaoAprovacaoPesquisa.pdf	14/09/2018 18:07:44	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	RoteiroGrupoFocal.pdf	14/09/2018 18:07:19	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	14/09/2018 18:07:02	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	DeclaracaoRelatorios.pdf	14/09/2018 18:06:18	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	IndicacaoCooperacaoEstrangeira.pdf	14/09/2018 18:05:43	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Outros	OficioEncaminhamento.pdf	14/09/2018 18:05:17	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoColetaDadosPortugal.pdf	14/09/2018 18:03:55	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoIFBAAssinada.pdf	14/09/2018 18:03:42	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoColetaNaomictada.pdf	14/09/2018 18:03:22	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoResponsavelAdolescente.pdf	14/09/2018 18:02:50	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAdulto.pdf	14/09/2018 18:00:23	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAdolescente.pdf	14/09/2018 18:00:09	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Acelto

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPOB), Av. Araújo Pinho, nº 90
 Bairro: Canala CEP: 40.110-150
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA



Continuação do Parecer: 2.977.410

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	14/09/2018 17:59:22	HEIDE DE JESUS DAMASCENO	Aceito
---	-----------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 23 de Outubro de 2018

Assinado por:
Ebenézer Silva Cavalcanti
(Coordenador(a))

Endereço: Instituto Federal de Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canaã CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br

Página 05 de 05

ANEXO I – QUADRO DE CATEGORIAS SISTEMATIZADAS VIA SOFTWARE ATLAS.TI

CODIFICAÇÃO DO ESTUDO DE CASO II (IFBA – BRASIL)		
CATEGORIAS TEÓRICAS (FAMÍLIAS)	CATEGORIAS GERAIS/QUESTÕES (SUPER CÓDIGO)	CATEGORIAS ESPECÍFICAS/AGRUPAMENTO RESPOSTAS (CÓDIGOS)
JOVENS AFRODESCENDENTES/NEGRAS (Identidade)	Identificação étnico-racial	Preta
		Parda
		Negra
		Outras
DIREITO A EDUCAÇÃO PÚBLICA (Trajetória escolar – acesso à educação profissional)	Acesso à escola	Território/moradia
		Qualidade do ensino público/ Preparação ensino superior
		Interesse no curso profissional
		Facilidade de conseguir matrícula
		Indicação (família, professores, etc.)
	Acesso ao curso/educação profissional	Outras
		Vocação (escolha própria)
		Indicação familiar
		Indicação da escola (profissionais)
		Facilidade de vaga disponível
DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS (Trajetória escolar – permanência)	Adaptação	Facilidade de ingresso (concorrência)
		Outras
		Discriminações (diferenças socioeconômicas, educacionais e identitárias)
		Processo de ensino e aprendizagem
		Inclusão seletiva
	Desigualdades educacionais (comparação entre as escolas/grupos jovens)	Autonomia/independência
		Participação em tarefas domésticas
		Outros
		Perspectiva de futuro/projetos de vida
		Percepções socioculturais
OPRESSÕES/EXPLORAÇÃO (Expressões de preconceito/ situações discriminatórias/desigualdades nas relações sociais na escola) (Trajetória escolar – permanência)	Classe	Atraso em relação ao tempo de curso e acesso ao nível superior
		Outros
		Participação em programas/serviços da assistência estudantil
	Raça/etnia	Diferentes condições socioeconômicas
		Outros
		Fenótipo/ Estética
		Tratamentos diferenciados
	Gênero:	Ingresso por cotas
		Outros
		Preterimento nas vagas de estágio curricular
		Assédios de professores
		Disparidade entre os cursos
	Interseccional (por ser uma jovem afrodescendente/negra)	Tratamentos diferenciados
Outras		
		Perspectiva de acirramento de opressões
		Outras

Como cor/raça, classe e gênero interferem nas relações sociais (fora da escola)	Gênero	Tratamento diferenciado por ser mulher
		Violência contra mulher
		Outras
	Classe	Associação pobreza/periferia e cor/raça
		Outras
	Raça	Discriminações com base no fenótipo negro (cor, cabelo)
		Acesso a instituições
		Outras
	Interseccional (por ser uma jovem afrodescendente/negra)	Exemplos de acesso a trabalho
		Outras
REPRESENTATIVIDADE e referência de gênero e raça (Trajetória escolar – permanência)	Referências de mulher	Mãe / Família
		Professora / Escola
		Personalidade / Sociedade
		Outras
	Referência de mulheres com maior nível de educação formal	Mãe
		Prima
		Irmã
		Nenhuma
		Outras
	Representatividade	Teve professoras negras
		Não teve
		Não lembra
	Referência crítica das desigualdades sociorraciais (BR: lei 10639 PT: mitos do colonialismo)	Através de aulas e profas. específicas
		Através de material didático
		Através de eventos escolares
		Não lembra nenhuma referência
		Não teve
	Outras	
	PARTICIPAÇÃO (Trajetória escolar – permanência)	Participação em movimentos sociais
Coletivos		
Associações estudantis		
Outras		
Participação em outras tarefas e ações		Domésticas
		Grupos artísticos
		Grupos religiosos
		Outros
PROJETOS PESSOAIS/ PLANOS FUTUROS (Trajetória escolar – projetos futuros)	Planos de estudo/trabalho	Concluir este curso/etapa e se planejar melhor
		Cursar nível superior
		Cursar nível superior e trabalhar
		Trabalhar na área do curso técnico
		Outros
	Realizações/conquistas materiais	Conquistar bens materiais
		Independência/sucesso
		Acessar bens imateriais/culturais
		Constituir família/ter filhos
		Outros
	Desafios/preocupações/limitações	Família
		Condições materiais/financeiras
		Nenhum/nada
Outros		
Avaliação das entrevistadas		

ANEXO J – LISTA DE PSEUDÔNIMOS PARA AS JOVENS ENTREVISTADAS EM PORTUGAL

Nº Entrevistada	Data	Pseudônimo	Descrição da homenageada
1.	22/05/2018	Anabela Rodrigues	<p>É dirigente da SOLIM, associação para a defesa dos direitos dos imigrantes. É natural de Lisboa, tem 42 anos e é filha de pais cabo-verdianos. Conhecida por Belinha no seio do movimento associativo, assume-se como uma a(r)tivista. A mediadora social e cultural está na quarta posição, em lugar não elegível, na lista do Bloco de Esquerda (BE).</p> <p>Disponível em: https://www.dw.com/cda/pt-002/europeias-candidata-afrodescendente-quer-que-imigrantes-deixem-de-ser-invis%C3%ADveis/a-48671605 . Acesso em: 14/05/2019.</p>
2.	22/05/2018	Âurea Mouzinho	<p>É uma ativista feminista e mobilizadora sediada em Luanda, Angola. É co-fundadora e coordenadora do Ondjango Feminista, um colectivo informal de feministas que defendem os direitos das mulheres em Angola, numa perspectiva de justiça social, liberdade e solidariedade. Ela trabalha como consultora de pesquisa de desenvolvimento social e econômico independente e seus interesses atuais são fornecer análises feministas críticas às políticas macroeconômicas e como elas se relacionam com as condições sociais das mulheres. Âurea é Bacharel em Ciências Empresariais em Economia pela Monash University e Honras em Economia (Bacharel em Comércio) pela University of Cape Town. Ela é fluente em Português e Inglês. Disponível em: https://youngfeministfund.org/our-team/aurea-mouzinho/. Acesso em: 14/05/2019.</p>
3.	22/05/2018	Beatriz Dias	<p>Portuguesa. Licenciada em Biologia pela Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra e aluna do mestrado de Comunicação de Ciência na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Professora de Biologia no ensino básico e secundário em Lisboa. Ativista antirracista, é membro da SOS Racismo e fundadora e dirigente da Djass – Associação de Afrodescendentes. Disponível em: http://www.buala.org/pt/autor/beatriz-gomes-dias. Acesso em: 14/05/2019.</p>
4.	22/05/2018	Carla Fernandes	<p>Tem trabalhado como jornalista e durante vários anos fez rádio para a comunidades dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, a partir da Alemanha. Regressada a Lisboa criou, em 2014, o audioblogue Rádio Afrolis, para contar as histórias das pessoas negras em Portugal que não se sentem representadas nas narrativas apresentadas pela mídia. Afrolis é, hoje, uma associação, mas Carla criou também o espaço “Lugar de Fala” que</p>

			se apresenta como “bar afrocentrado em Alfama”, em Lisboa. Disponível em: https://fumaca.pt/entrevista-carla-fernandes-racismo-lugar-fala-ativismo-negro/ . Acesso em: 04/04/2019.
5.	22/05/2018	Chimamanda Adichie	Nasceu em Enugu, na Nigéria, em 1977. Sua obra foi traduzida para mais de trinta línguas e apareceu em inúmeras publicações, entre elas a New Yorker e a Granta. Recebeu diversos prêmios, entre eles o Orange Prize e o National Book Critics Circle Award. Vive entre a Nigéria e os Estados Unidos. O romance Meio sol amarelo concedeu à autora o Orange Prize. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=02561 . Acesso em: 04/04/2019.
6.	24/06/2018	Conceição Queiroz	Nasceu em Moçambique. É jornalista desde 1994. Trabalhou no grupo Semanário, no Rádio Clube Português e foi diretora de Informação da Televisão de Cabo Verde. É grande repórter na TVI e esteve em reportagem em Angola, no Reino Unido, em Moçambique, no Uganda, na África do Sul, e num dos maiores campos de refugiados do mundo, no Quênia. O seu trabalho foi distinguido por uma dezena de prémios: entre os galardões que recebeu encontram-se os da Unesco, da Liga Portuguesa Contra o Cancro e da AMI – Jornalismo Contra a Indiferença. Entrou para o ensino superior com 19 valores, licenciou-se em Sociologia e frequentou uma segunda licenciatura em Política Social. É mestre em História Moderna e Contemporânea e doutoranda em Estudos Portugueses, com especialização em Literatura Portuguesa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É membro do Centro de Investigação Media e Jornalismo. A Última História de Amor é o seu terceiro livro, depois de ter publicado Serviço de Urgência (2007) e Os Meninos da Jamba (2008). Disponível em: https://www.wook.pt/autor/conceicao-queiroz/43696 . Acesso em: 02/04/2019.
7.	24/06/2018	Djamilia Pereira	Nasceu em Angola, Luanda, em 1982. Cresceu nos arredores de Lisboa, formou-se em estudos portugueses pela Universidade Nova de Lisboa e fez doutorado em teoria da literatura na Universidade de Lisboa. Em 2013, foi uma das vencedoras do Prémio de Ensaísmo Serrote (Instituto Moreira Salles). Publicou ensaios em revistas e jornais em Portugal, nos EUA e no Brasil. Esse cabelo, vencedor do Prémio Novos – Literatura 2016, é seu primeiro livro. No início de 2016, foi uma das finalistas da Rolex Mentor and Protégé Arts Initiative. Disponível em: http://leya.com.br/autor/djaimilia-pereira-de-almeida/ . Acesso em: 02/04/2019.
8.	24/06/2018	Georgina Ribas	Nascida em Angola em 1882, viveu em Portugal desde os 3 anos. Em 1929 esteve envolvida na Liga das Mulheres Africanas. Diplomou-se pelo Conservatório Nacional de Lisboa, como pianista e foi professora de música num espaço no Rossio. O periódico A Voz D’Africa dá-nos conta que, em 1929, ela estará envolvida na direção da Liga das Mulheres Africanas, organização sobre a qual pouco mais sabemos do que ter feito parte do Partido Nacional Africano. Disponível em: http://www.buala.org/pt/a-ler/feminismo-negro-em-portugal-falta-contar-nos . Acesso em: 02/04/2019.

9.	24/06/2018	Helena Lopes	Médica cirurgiã nascida em Cabo Verde em 1949, lutou pela libertação das ex-colónias portuguesas, foi militante feminista e a primeira cabeça-de-lista negra nas eleições em Portugal. Fundadora do Bloco de Esquerda. Disponível em: https://www.esquerda.net/artigo/helena-lopes-da-silva-1949-2018/56964 . Acesso em: 02/04/2019.
10.	24/06/2018	Isabel de Matos	Descrita como “moça baça e solteira” é admitida como rainha na irmandade negra em Elvas, em 1657. Disponível em: http://www.buala.org/pt/a-ler/feminismo-negro-em-portugal-falta-contar-nos . Acesso em: 02/04/2019.
11.	24/06/2018	Joacine Katar	Nasceu em Guiné Bissau (1982). Feminista e ativista negra. É Doutora em Estudos Africanos, cuja tese tem como título “A cultura di matchundadi (masculinidade/virilidade) na Guiné-Bissau: Género, Violências e Instabilidade Política”. Investigadora do Centro de Estudos Internacionais do ISCTE, possui uma licenciatura em História Moderna e Contemporânea - vertente de Gestão e Animação de Bens Culturais e um mestrado em Estudos do Desenvolvimento. A sua perspectiva é interdisciplinar, trabalhando em simultâneo sobre questões de Género, violências e ciência política, História, Estudos Africanos e questões do Desenvolvimento em geral. Possui vários artigos publicados e tem participado ativamente no debate público sobre o racismo, o colonialismo e a Escravatura em Portugal. É presidente e fundadora do INMUNE - Instituto da Mulher Negra em Portugal, uma entidade que luta contra a invisibilização e o silenciamento de mulheres, jovens e meninas negras na História e no tempo presente. Disponível em: http://www.buala.org/pt/autor/joacine-katar-moreira . Acesso em: 02/04/2019.
12.	24/06/2018	Lúcia Furtado	É Licenciada em Contabilidade e Administração pelo ISCAL, ativista anti-racista e feminista, Presidente da Direcção e uma das fundadoras da Femafro - Associação de Mulheres Negras, Africanas e Afrodescendentes em Portugal. Disponível em: https://feminista.pt/evento/4-cafe-com-antropologia-feminismo-e-interseccionalidade-2019-03-11 . Acesso em: 04/04/2019.
13.	04/06/2018	Mynda Guevara	Nascida e criada na Cova da Moura, filha de cabo-verdianos, Mynda sempre conviveu com o rap. Em casa, o irmão mais velho punha-a a ouvir rap de intervenção feito nos bairros de Lisboa, de Chullage, Valete, Beto di Ghetto, Primero G e Kromo di Ghetto, a quem juntava alguns nomes lá de fora, como Wu-Tang Clan e Nas. Nas ruas, o hip-hop fluía; era mais um elemento da paisagem. “O facto de ter crescido na Cova da Moura também é importante para a música que faço. O rap crioulo tinha muita força aqui”, afirma a rapper, que já deu concertos em espaços lisboetas como as Damas, Casa Independente e O 36. Disponível em:

			https://www.publico.pt/2018/02/27/culturaipilon/noticia/mynda-guevararap-acima-de-tudo--e-feito-por-mulheres-1804454 . Acesso em: 02/04/2019.
14.	01/06/2018	Paula Nascimento	Programou as três edições do África Festival (em 2005, 2006 e 2007), evento que trouxe outra postura e visão da música produzida em África ou com ligações ao continente. Pertenceu à equipa do Africa.cont e, desde 2016, volta a colaborar com a EGEAC, atualmente na realização de exposições de artes visuais. Tem trabalhado nas artes performativas. Paula vive intensamente a sua Lisboa e as mudanças da vida cultural reconhecendo as marcas do tempo nas ruas e nas mentalidades. Angola e Cabo Verde são histórias vivas da sua família. Paula persiste na luta pela compreensão do mundo e por mudar a visão estreita sobre um continente culturalmente complexo. Disponível em: http://www.buala.org/pt/palcos/10-anos-africa-festival-conhecer-a-vitalidade-da-criacao-africana-entrevista-a-paula-nascimen . Acesso em: 02/04/2019.
15.	01/06/2018	Paulina Chiziane	Paulina Chiziane nasceu em Manjacaze, Moçambique, em 1955. Estudou Linguística em Maputo, mas não concluiu o curso. Actualmente vive e trabalha na Zambézia. Ficcionalista, publicou vários contos na imprensa (Domingo, na «Página Literária», e na revista Tempo). Publicou o seu primeiro romance, Balada de Amor ao Vento, depois da independência (1990), que é também o primeiro romance de uma mulher moçambicana. "Ventos do Apocalipse", concluído em 1991, saiu em Maputo em 1995 como edição da autora e foi publicado pela Caminho em 1999. O "Sétimo Juramento" e "Niketche" foram publicados em Portugal em 2000 e 2002, respectivamente. "Balada de Amor ao Vento" é o seu quinto romance. Disponível em: https://www.wook.pt/autor/paulina-chiziane/25818 . Acesso em: 04/04/2019.
16.	01/06/2018	Rainha Nzinga	A Rainha Nzinga Mbandi, também conhecida como Jinga ou Ginga, foi uma importante representante da resistência africana contra a invasão europeia e a soberania do seu povo. Estima-se que ela nasceu provavelmente no ano de 1582, no Ndongo Oriental, região da África Centro-Occidental, onde está localizada hoje a Angola. Nzinga pertencia ao grupo étnico dos Jagas, povo conhecido por ser extremamente combativo. Disponível em: https://ceert.org.br/noticias/genero-mulher/6206/rainha-nzinga-a-luta-pela-soberania-africana-e-a-resistencia-das-mulheres-negras-da-diaspora . Acesso em: 04/04/2019.
17.	01/06/2018	Raquel Lima	É doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Bolseira FCT. A sua investigação centra-se em oratura, género e movimentos afrodiaspóricos. Colabora com o projecto ALICE - Epistemologias do Sul do CES desde 2016. Licenciada em Estudos Artísticos, com especialização em Artes Performativas, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2008). Foi bolseira da 1ª edição do Programa INOV-ART, organizado pela Direcção Geral das Artes / Ministério da Cultura, no Rio de Janeiro, Brasil (2009) e bolseira Leonardo Da Vinci em Paris, França (2010). Em 2011 fundou a

			Associação Cultural Pantalassa e entre 2012 e 2017 foi coordenadora geral e directora artística do PortugalSLAM - Festival Internacional de Poesia e Performance. Publicou os seus poemas em diversas línguas e tem realizado performances e workshops em torno da poesia oral a nível nacional e internacional, destacando os workshops de poesia e género: para uma escrita poética interseccional, que realizou em Tartu (2013), São Paulo (2017), Curia e Vigo (2018). Foi Gestora de Ciência e Tecnologia no Centro de Estudos Comparatistas da FLUL (2016 - 2018), onde actualmente é membro do projecto de investigação Feminismos e Dissidência Sexual e de Género no Sul Global do grupo CITCOM - Cidadania, Cosmopolitismo Crítico, Modernidade(s), (Pós-) Colonialismo. É membro-fundador do INMUNE - Instituto da Mulher Negra em Portugal. Disponível em: https://ces.uc.pt/pt/doutoramentos/doutorandos-as/raquel-lima . Acesso em: 02/04/2019.
18.	01/06/2018	Selma Uamusse	Selma Uamusse é uma cantora com uma trajetória entre o jazz, a música espiritual, o gospel e a soul. Nasceu em Maputo, em 1981, mas em 1988 veio viver para Portugal. Canta profissionalmente desde 2000. Integra formações de diversos estilos musicais, do afrobeat aos blues. Criou em nome próprio os projetos Selma Uamusse Nu Jazz Ensemble e Tributo a Nina Simone. Entre Maputo e Lisboa encontra-se a gravar o seu primeiro álbum em nome próprio, juntamente com o produtor, compositor e multi-instrumentista David Neerman. A componente rítmica da música moçambicana é uma das suas referências. Disponível em: https://www.last.fm/pt/music/Selma+Uamusse/+wiki Acesso em: 02/04/2019.
19.	01/06/2018	Sónia Vaz	Licenciada pelo ISCTE-IUL em História Moderna e Contemporânea, variante política e relações internacionais. O seu mestrado foi em história de África pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Atualmente faz um doutoramento em Berlim, na Universidade de Humboldt em História da Educação, centrando-se no tema: luta de libertação enquanto prática educativa no PAIGC entre 1956-1974. A académica e autora de obras publicadas defende que a produção literária por parte dos afrodescendentes é essencial para garantir as referências à sua presença histórica em Portugal. Disponível em: https://radioafrolis.com/2014/12/11/audio-35-sonia-vaz-borges-apela-a-producao-literaria-dos-afrodescendentes/ Acesso em: 02/04/2019.
20.	01/06/2018	Telma Tvon	Telma Tvon trouxe a voz da juventude negra portuguesa para o romance Amante de literatura, não encontrava obra que reflectisse a sua realidade. E assim nasceu Um Preto Muito Português, retratos da juventude negra dos subúrbios de Lisboa e de quem passa a vida a ser questionado: “De onde és?”. Disponível em: https://www.publico.pt/2018/06/15/culturaipilon/noticia/telma-tvon-trouxe-a-juventude-negra-dos-suburbios-de-lisboa-para-o-romance-1833901?fbclid=IwAR3pDL14ai6P2U0pE5cLkxqxUalBWxZ-owPtvi99otgJ3Bwo1Dq7kc2YiVk . Acesso em: 02/04/2018.

21.	01/06/2018	Virginia Quaresma	A jornalista e feminista Virgínia Sofia Guerra Quaresma nasceu em 28 de dezembro de 1882. Formada em letras, foi a primeira mulher a exercer o jornalismo em Portugal, fazendo reportagens, entrevistas e crônicas. Virgínia Quaresma distinguiu-se nas reportagens políticas. Disponível em: http://radioagencianacional.abc.com.br/geral/audio/2018-12/historia- hoje- ha- 136- anos- nascia- feminista- portuguesa- virginia- quaresma . Acesso em: 02/04/2018.
22.	01/06/2018	Yara Monteiro	Yara Monteiro nasceu em Angola. Tem uma licenciatura em Recursos Humanos e trabalhou na área quinze anos. Em 2015, enquanto vive no Brasil, inicia a sua busca de conexão interior e em 2016 embarca numa viagem xamânica na Amazônia que transmuta a sua vida. Faz um auto-eject e abandona por completo o mundo empresarial. É casada, vive no Alentejo, dedica-se à escrita e às artes plásticas. Já viveu em Luanda, Londres, Copenhaga, Rio de Janeiro e Atenas. Pratica yoga e meditação. Disponível em: http://www.buala.org/pt/autor/yara-monteiro . Acesso em: 02/04/2019.

ANEXO K – LISTA DE PSEUDÔNIMOS PARA AS JOVENS ENTREVISTADAS NO BRASIL

Nº Entrevistada	Data da entrevista	Pseudônimo	Descrição da homenageada
1.	11/12/2018	Acotirene	Era considerada matriarca no Quilombo dos Palmares e conselheira dos primeiros negros refugiados na Cerca Real dos Macacos. Um dos mocambos (casa) foi batizado com o seu nome. Disponível em: https://www.geledes.org.br/quem-sao-as-mulheres-negras-que-transformaram-o-pais-mas-foram-esquecidas-pela-historia-oficial/?fbclid=IwAR3mIIs1RFWLw4mTFNJ6I3Miqq0Y_GgFoPvtwaiQoUDbeMRmdCFPhp4-B5A . Acesso em: 31/03/2019.
2.	13/12/2018	Anastácia	Ajudou escravos quando eram castigados, ou facilitando a fuga. Certa vez, lutou contra a violência física e sexual de um homem branco, por isso, recebeu o castigo de usar uma mordaca de folha de flandres e uma gargantilha de ferro. Apesar de viver na Bahia e em Minas Gerais foi levada para o Rio de Janeiro no fim da vida, lá atribuíram vários milagres durante sua estadia. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/ . Acesso em: 31/03/2019.
3.	13/12/2018	Beatriz Nascimento	Maria Beatriz Nascimento (1942-1995): Historiadora e ativista do movimento negro. cursou História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. No mesmo período, fez estágio em Pesquisa no Arquivo Nacional, com orientação do historiador José Honório Rodrigues. Posteriormente, torna-se professora de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Em 1978, dá início ao curso de especialização em História na Universidade Federal Fluminense, que conclui em 1981, com a pesquisa Sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. Este projeto obtém financiamento parcial da Fundação Ford e da Casa Leopold Senghor do Senegal e tem como objetivo principal estabelecer a possível continuidade dos quilombos com favelas em determinadas cidades brasileiras. Foi assassinada, em 1995, ao defender uma amiga de um companheiro violento. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/br/component/tags/tag/maria-beatriz-nascimento.html . Acesso em: 02/04/2019.
4.	13/12/2018	Benedita da Silva	Formou-se aos 40 anos de idade em Estudos Sociais e Serviço Social e só em 1982 tornou-se a primeira negra a ocupar uma cadeira na Câmara de Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro. Foi eleita Deputada Federal por duas vezes. Foi autora de 84 projetos de leis de grande importância para a população. Foi também a primeira negra a chegar ao Senado Federal, o mais alto escalão do Poder

			Legislativo brasileiro. Disputou o Governo do Estado do Rio de Janeiro onde foi Vice-Governadora e desenvolveu todos os projetos sociais da gestão. Em 2010 foi eleita mais uma vez para Câmara Federal. Disponível em: https://www.geledes.org.br/benedita-da-silva/ . Acesso em: 31/03/2019.
5.	13/12/2018	Carolina de Jesus	Nascida em 1914, em Sacramento, Minas Gerais, foi uma importante escritora brasileira. Em seus cadernos, descrevia sua vida na favela e seu dia a dia em São Paulo. Um deles deu origem ao seu mais famoso, “Quarto de despejo”, publicado em 1960. Disponível em: https://www.geledes.org.br/quem-sao-as-mulheres-negras-que-transformaram-o-pais-mas-foram-esquecidas-pela-historia-oficial/?fbclid=IwAR3mIIs1RFWLw4mTFNJ6I3Miqq0Y_GgFoPvtwaiQoUDbeMRmdCFPHp4-B5A . Acesso em: 31/03/2019.
6.	17/12/2018	Conceição Evaristo	Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte. Vinda de uma favela na Zona Sul da cidade e de família pobre, aprendeu desde cedo a equilibrar sua educação com a necessidade de trabalhar. Doutora pela UFF e Mestre pela PUC-Rio, graduou-se em Letras pela UFRJ. Publicou seu primeiro poema em 1990 no Cadernos Negros, do coletivo Quilombhoje. Militante ativa, suas obras abordam questões raciais, de gênero e de classe. Em 2017, teve o romance Ponciá Vicêncio, de 2003, publicado em inglês nos Estados Unidos e, em 2015, venceu o Prêmio Jabuti de Literatura com Olhos D’água na categoria Contos e Crônicas. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/conceicao-evaristo . Acesso e: 31/03/2019.
7.	17/12/2018	Dandara dos Palmares	É uma das líderes mais conhecidas no Brasil. Lutou contra a escravidão em Palmares. Foi contra a proposta da Coroa Portuguesa em condicionar as reivindicações dos quilombolas. A guerreira morreu durante a disputa no Quilombo dos Macacos pertencente ao Quilombo de Palmares, onde vivia também seu marido, Zumbi dos Palmares. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contr-escravidao/ . Acesso em: 31/03/2019.
8.	17/12/2018	Esperança Garcia	A escrava piauiense escreveu, em 1770, uma das mais antigas cartas de denúncia de maus-tratos contra negros, entregue ao governador da então província de São José do Piauí. Em 2017, recebeu o título de primeira mulher advogada do Piauí pela OAB do estado. Disponível em: https://www.geledes.org.br/quem-sao-as-mulheres-negras-que-transformaram-o-pais-mas-foram-esquecidas-pela-historia-oficial/?fbclid=IwAR3mIIs1RFWLw4mTFNJ6I3Miqq0Y_GgFoPvtwaiQoUDbeMRmdCFPHp4-B5A . Acesso em: 31/03/2019.

9.	18/12/2018	Elisa Lucinda	A capixaba Elisa Lucinda nasceu em 2 de fevereiro de 1958. Poeta, jornalista, professora, atriz e cantora, Elisa Lucinda é uma multi-artista reconhecida pelo seu ativismo em relação a questões sobre gênero e raça. Fundou a Casa Poema, no Rio de Janeiro, onde são oferecidos saraus, encontros com escritores, oficinas e cursos de poesia falada. Com mais de 11 livros publicados, sua obra de maior sucesso é a comédia poética Parem de falar mal da rotina. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/elisa-lucinda . Acesso em: 31/03/2019
10.	19/12/2018	Ivone Lara	Yvonne Lara da Costa, mais conhecida como Dona Ivone Lara, (Rio de Janeiro, 13 de abril de 1922) é uma cantora e compositora brasileira. Formada em Enfermagem, com especialização em Terapia Ocupacional, foi assistente social até se aposentar em 1977. Nesta função trabalhou em hospitais psiquiátricos. Aposentada em 1977, passou a dedicar-se exclusivamente à carreira artística. Disponível em: https://www.letras.com.br/biografia/ivone-lara . Acesso em: 02/04/2019.
11.	20/12/2018	Leci Brandão	Antonieta de Barro, era filha de uma ex-escrava e teve papel fundamental na luta pela igualdade racial e pelos direitos das mulheres, sendo eleita a primeira mulher negra deputada no Brasil. Em 1935, ela conquistou nas urnas uma vaga na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Disponível em: https://seuhistory.com/noticias/filha-de-uma-ex-escrava-foi-primeira-deputada-negra-do-brasil . Acesso em: 31/03/2019.
12.	20/12/2018	Luiza Bairos	A gaúcha Luiza Bairos era radicada em Salvador desde 1979, onde atuou em movimentos sociais, no Movimento Negro Unificado (MNU), em programas das Nações Unidas (ONU) contra o racismo, foi Secretária de Estado, implantou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), tendo deixado importantes contribuições voltadas à promoção da igualdade racial e de gênero. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/noticias/79-nota-de-pesar-luiza-helena-de-barros . Acesso em: 02/04/2019.
13.	20/12/2019	Luiza Mahin	Passou muito tempo na Bahia e participou do levante na Revolta dos Malês, em 1835 e a Sabinada, em 1837. Trabalhava como ganhadeira (no comércio de rua). Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/ . Acesso em: 31/03/2019.
14.	30/01/2019	Maria Felipa	Foi líder na Ilha de Itaparica, Bahia. Aprendeu a jogar capoeira para se defender. Tinha como missão principalmente libertar seus descendentes e avós. Ficava escondida na Fazenda 27, em Gameleira (Itaparica), para acompanhar, durante a noite, a movimentação das caravelas lusitanas. Em seguida, tomava uma jangada e ia para Salvador, passar as informações para o Comando do Movimento de

			Libertação. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/ . Acesso em: 31/03/2019
15.	31/01/2019	Maria Firmina	Foi considerada a primeira romancista brasileira, além de escrever o primeiro romance abolicionista, Úrsula, que narra a condição da população negra no Brasil com elementos da tradição africana. Dedicou sua vida a leitura e escrita. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/ . Acesso em: 31/03/2019.
16.	20/12/2018	Makota Valdina	Valdina Pinto de Oliveira, mais conhecida como Makota Valdina, (Salvador, 15 de outubro de 1943) é uma educadora, líder comunitária e religiosa brasileira, militante da liberdade religiosa, como portavoza das religiões de matriz africana, bem como dos direitos das mulheres e da população negra. Disponível em: http://www.nostransatlanticos.com/video/makota-valdina/ Acesso em: 31/03/2019.
17.	20/12/2018	Teresa de Benguela	No Brasil, dia 25 de julho é comemorado o Dia de Tereza de Benguela em homenagem a líder quilombola. Era mulher do líder do Quilombo de Quarterê ou do Piolho, no Mato Grosso. Por lá, foram abrigados até índios bolivianos incomodando autoridades das Coroas espanhola e portuguesa. Tereza foi presa em um dos confrontos e como não aceitou a condição de escravizada suicidou-se. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/ . Acesso em: 31/03/2019.
18.	20/12/2018	Tia Ciata	Hilária Batista de Almeida nasceu em 1854, em Santo Amaro, Bahia. É considerada uma das figuras mais influentes da origem do samba. No início do século XX, a mãe de santo promovia rituais religiosos e famosas rodas de partido-alto na Praça Onze. Disponível em: https://www.geledes.org.br/quem-sao-as-mulheres-negras-que-transformaram-o-pais-mas-foram-esquecidas-pela-historia-oficial/?fbclid=IwAR3mIIs1RFLw4mTFNJ6I3Miqq0Y_GgFoPvtwaiQoUDbeMRmdCFPHp4-B5A . Acesso em: 31/03/2019.
19.	20/12/2018	Zeferina	Líder no quilombo de Urubu, na Bahia. Era angolana e foi trazida ainda criança para o Brasil. As histórias relatam que ela confrontava os capitães do mato com arco e flecha. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/ . Acesso em: 31/03/2019.

ANEXO L – GUIÃO DE ENTREVISTAS

Data da entrevista: ___/___/_____. País/Escola: _____;
Curso: _____;
Entrevistada: _____;
Localidade que mora: _____;

1 – Perfil

1. Idade:
2. Nacionalidade:
3. Naturalidade:
4. Nacionalidade dos pais:
5. Há situação de imigração da entrevistada e dos seus pais?
6. Com quem mora? Quais são as pessoas que considera da tua família??
7. Religião:
8. Situação de trabalho (formal, informal, autónomo/trabalhador por conta própria) /Profissão dos pais/família:
9. Sabe o valor aproximado do rendimento da sua família?
10. Situação habitacional (própria, alugada, emprestada, outras):
11. Como prefere se autoidentificar quanto a Cor/Raça/Etnia/Descendência? Porquê?

2 – Vida académica

12. Em quantas escolas já estudou (ensino infantil/pré-escolar, fundamental/básico e médio/secundário)?
13. Qual a natureza da maioria das escolas que já estudou (Pública, privada, confessional, outras)?
14. Teve algum ano escolar de repetência, retenção ou evasão (abandono da escola)? Se sim, porquê?
15. Por que o ensino técnico profissional no ensino médio/secundário? (Quais foram os fatores escolheste, informações, indicações ou referências que contribuíram para essa decisão?)
16. Descreva a tua experiência nessa escola. (Com quantos anos ingressou, se houve repetência, dificuldades nas disciplinas e relacionamentos com colegas e professores, motivações, aspectos positivos e negativos, etc.)
17. Por que escolheu esse curso?
18. Descreva a tua experiência como aluna desse curso.
19. Já pensou em abandonar este curso e esta escola? Se sim, porquê?
20. Participa de outros cursos/envolvimento em outras atividades (políticas, artísticas, etc)? (Associações e movimentos sociais? E os pais?)
21. Qual a tua participação nas tarefas domésticas? Se sim, quanto tempo isso te ocupa e como concilia com as demais tarefas?
22. Considera a tua rotina cansativa ou motivadora? Descreva.
23. Quais as mulheres que admira e te inspiram?
24. Quais são as mulheres com maior escolaridade na tua família?
25. Já teve ou têm professoras afrodescendentes/negras? De quais disciplinas/áreas? E nas coordenações e direções?
26. Por estudar nessa escola se sente diferenças dos demais jovens da sua localidade/comunidade ou familiares? Ou das outras zonas/regiões?

3 – Situações de opressão vivenciadas

27. Participa de programas, projetos e serviços oferecidos gratuitamente pela escola para contribuir com tua permanência no curso e situação socioeconômica (exemplo: bolsas, auxílios, restaurantes, cursos, etc.)? Se não participa, tens conhecimento se existem?

- 28.(Se sim à pergunta anterior) Já sofreu alguma discriminação, preconceito ou constrangimento por receber a bolsa? Pode relatar o que aconteceu?
- 29.Sofreu alguma discriminação, preconceito ou constrangimento face à questões étnicas e raciais na escola ou presenciastes com seus colegas? Se sim, pode relatar o que aconteceu? (Abordar: descendência africana, questões estéticas (cabelo), estereótipos, representatividade, relações com colegas e professores, tratamentos diferenciados, “piadas” ofensivas, notas e desempenhos, assédios e agressões, encaminhamentos por “indisciplina”).
- 30.Sofreu discriminações por seres mulher ou presenciaste alguma situação de discriminação com os teus colegas? (Assédios/Situação machista e/ou sexista) Se sim, pode relatar o que aconteceu?
- 31.Se houver relatado alguma situação das questões anteriores, questionar: Os professores, diretores ou algum funcionário da escola presenciou, foi informado e interveio diante das situações de discriminação?
- 32.A tua escola costuma discutir ou abordar de alguma forma as questões discriminatórias? Participas? Quem organiza e quando e como ocorre?
- 33.Como os negros, a África e os “descobrimientos” portugueses aparecem nos manuais escolares e material didático da escola?
- 34.Viveu alguma situação discriminatória na tua família, na infância, nas relações afetivas, comunidade, espaço público ou outra instituição? Se sim, qual foi o motivo?
- 35.Considera que a cor, a origem e a raça influencia na vida das pessoas? Se sim, em quais situações?
- 36.Considera que o fato de ser mulher já limitou em algum aspecto da vida? Se sim, em quais situações?
- 37.Considera vivenciar discriminações por articular o fato de ser mulher afrodescendente/ negra? Porque?
- 38.Se sim à pergunta anterior, as situações de discriminações e opressões ocasionaram algum tipo de doença ou abalo emocional?
- 39.Quais são os teus planos de estudo e trabalho para o futuro?
- 40.Como te vê no futuro?
- 41.Qual o maior impedimento para realizar seus planos de futuro?
42. Há algo que eu não tenha perguntado e considere importante acrescentar?

ANEXOS M – GUIÃO DO GRUPO FOCAL

Procedimentos:

1) Explicar os procedimentos e acordos:

- Devem conversar em grupo sobre as questões, emitindo opiniões e evitando identificações;
- A opinião da pesquisadora não é importante e não há certo ou errado;
- Evitar os ruídos ao falarem juntas, pois é preciso reconhecer cada opinião e respeitar a vez de falar;
- Preciso gravar em áudio para transcrição e análise.

2) Explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e entregar uma cópia assinada;

3) Perguntar se já se conhecem e fazer roda de apresentações com dinâmica do crachá (que consiste em solicitar que façam seu autorretrato, escrevam o nome na cabeça do desenho; melhor característica no braço direito e lugar que quero conhecer no braço esquerdo (Informar ao se apresentar: nome, idade, naturalidade e nacionalidade));

4) Começar as questões, direcionando para que todas emitam opiniões, que não se sobressaiam ou inibiam uma a outra e nem identifiquem pessoas envolvidas nos relatos.

5º) Encerramento (resumo e importância das informações), agradecimentos e avaliação.

Tópicos para diálogo:

A escolha dessa escola e do ensino técnico profissional no ensino médio/secundário:

- Quais são os fatores, informações, indicações ou referências que contribuíram para estudar nesta escola? O que é dito sobre ela?
- Quais são os pontos positivos e negativos de estudar aqui?
- Ter feito o curso profissional contribui ou atrapalha os planos de estudo/futuro?
- Quais as diferenças dessa escola para outras?
- Essa escola tem mais afrodescendentes/negras? Por que motivo?

A cor, a origem e a raça influencia na vida das pessoas? E ser mulher afrodescendente/negra?

- Para os planos de continuar os estudos?
- Para conseguir trabalho?
- Para os relacionamentos?
- Para ter uma rotina de tarefas domésticas diferente?

Situações de diferenças, desigualdades, discriminação, preconceito ou constrangimento face à questões étnicas e raciais e por ser mulher (na escola):

- questões estéticas (cabelo),
- estereótipos, “piadas” ofensivas,
- representatividade (professoras afrodescendentes),
- relações com colegas e professores, tratamentos diferenciados,
- notas e desempenhos,
- assédios e agressões,
- encaminhamentos por “indisciplina”.
- Assédios,
- Situação machista,
- Divisão sexista nos cursos.

Como a escola costuma discutir ou abordar as questões discriminatórias?

- Quem já participou? Quem organiza e quando e como ocorre?
- Os manuais escolares/material didático e as aulas tratam dessas questões?
- Como os manuais escolares/material didático e as aulas tratam da África, dos negros, dos “descobrimientos” portugueses?

Como consideram ser a melhor forma de autoidentificação quanto a Cor/Raça/Etnia/Descendência?