



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: o processo de formação em Serviço Social no ensino
superior federal brasileiro**

NAYARA KELLE NASCIMENTO DE JESUS

São Cristóvão/SE
2025

NAYARA KELLE NASCIMENTO DE JESUS

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: o processo de formação em Serviço Social no ensino
superior federal brasileiro**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Serviço Social (DSS)
como requisito para a obtenção do título de
Bacharel em Serviço Social da Universidade
Federal de Sergipe.

Orientadora

Prof^ª. PhD Silmere Alves Santos

São Cristóvão/SE
2025

NAYARA KELLE NASCIMENTO DE JESUS

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: o processo de formação em Serviço Social no ensino
superior federal brasileiro**

Banca Examinadora

Prof.^a PhD Silmere Alves Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Sergipe

Dr^a. Ana Caroline Trindade dos Santos (Examinadora 1)
Assistente social

Prof. Dr. Alisson Cleiton de Araújo (Examinador 2)
Universidade Federal de Goiás

São Cristóvão/SE
2025

AGRADECIMENTOS

Agô! Laroyê Exú!

ORA YÊ YÊ Ô!

Início esses agradecimentos saudando Exú, Rei das encruzilhadas, dos caminhos abertos e da verdade, pois, apesar de me deparar com várias encruzilhadas nesse processo solitário e em muitos momentos dolorosos, nunca me deixou sem respostas.

Saúdo meu Orì e a Rainha que rege ele, minha mãe Oxum, Yaparadewi. Viva em meus caminhos em cada detalhe, pois, acredite, se não fosse pela força dela que habita em mim, não teria chegado aqui. Sou imensamente grata pela sua energia em mim! Yê Yê Ô.

Escrevo esses agradecimentos com lágrimas escorrendo pelo meu rosto, pois em um determinado momento pensei que não iria conseguir. No entanto, Oxum reafirmou: é preciso desaguar para seguir! E eu segui, segui durante dias, noites e durante momentos importantes que não pude vivenciar por acreditar neste projeto, pois, acredito que é através da educação que conseguirei alçar grandes voos, mas não só por mim. Sigo nessa jornada pelos meus ancestrais que em vida lutaram e resistiram. Pelos meus pais, pilar para a minha formação enquanto mulher, negra, candomblecista que vivencia na pele todas as opressões destinadas a nós, mulheres negras. Pela minha mãe, Eliane, a qual não pôde realizar seu sonho de ser Jornalista, enfermeira, ou inúmeras coisas que poderia ser se tivesse tido oportunidade de acesso, mas que durante toda a minha vida e formação acadêmica esteve aqui, acreditando, apoiando e colaborando para a minha permanência na Universidade, pois, para nós, NADA É FÁCIL.

Confesso que esperei muito pelo momento que escreveria os agradecimentos deste TCC, pois nele é construído um projeto o qual transborda sonhos, sede de conhecimento, sede de luta e acima de tudo representa RESISTÊNCIA. Pois, como disse, nada é fácil para nós. O sonho da minha vida foi, é e continuará sendo estar na Universidade e tenho concretizado este sonho desde que adentrei a UFS, inicialmente no curso de Física. Posteriormente, desisti do curso e nos processos da vida acessei o curso de Serviço Social, mas não por almejá-lo e sim pela necessidade de sobrevivência (pois trabalhava CLT) e a vontade de estudar (pois o curso era noturno). Porém, se não fosse João Victor (*in memoriam*), meu grande amigo, que vivenciou 5 período do curso de Serviço Social e disse, esse curso é pra você, eu não estaria aqui. Então, amigo, meu muito obrigada por enxergar em mim o que ainda não tinha capacidade de ver.

Agradeço ao meu Babalorixá, Arvanley Augusto, por cuidar tão bem do meu Orì, da minha rainha Oxum e por toda compreensão nesse e em outros momentos da minha vida.

Agradeço a minha mãe, Eliane, vulgo a melhor confeitadeira de Estância/SE, por nunca me desamparar e ser o pilar para me manter firme. Espero retribuir tudo que já fez e continua fazendo por mim.

Ao meu pai, Wellington, também conhecido como o melhor fogueteiro de Estância/SE, por ser o melhor que pôde para mim e para nossa família, e por me deixar de herança uma das coisas mais importantes e lindas que tenho em mim, a minha espiritualidade.

A minha irmã, Pâmela, eu escolhi seu nome e esperei ansiosamente pelo seu nascimento. Obrigada pela irmandade, obrigada por vivenciar todos os momentos da minha vida e vibrar com alegria por todos eles.

Ao meu companheiro, John, o qual faz jus a titulação de companheiro, amigo, parceiro, brother e entre outros adjetivos que poderia atribuí-lo. Sou grata por toda compreensão, todos os debates, todas as trocas, todos os lanchinhos e todo o silêncio necessário para que fosse possível construir esse projeto. Não sei como teria sido esse processo sem o seu companheirismo. Obrigada!

A minha amiga Siuanny, que quando estive sem chão, esteve aqui e segue aqui quando preciso e quando não preciso. Com quem conto, para tudo, no literal da palavra. Obrigada pela sua amizade.

Ao meu irmão Saulo, que nos momentos mais singulares da vida esteve e está aqui. O qual compartilho uma troca muito linda chamada espiritualidade. Obrigada pela sua irmandade.

A minha amiga/irmã Agatha, que mesmo de longe vibra positivamente pelas minhas conquistas. Saudades.

As minhas amigas Emilly, Thaluany e Clara, que estiveram e estão comigo desde os primeiros períodos de graduação, pelas quais nutro um grande carinho, amor e afeto. Obrigada por estarem aqui, torço para que permaneçam, pois a amizade de vocês me salvou.

A minha orientadora, Profa. PhD Silmere, a qual tenho grande admiração, carinho, amor e gratidão. Obrigada por tomar as minhas dores quando mais precisei e por não largar a minha mão nesse processo tão sensível e satisfatório que é a pesquisa. Sou grata por todos os ensinamentos, puxões de orelha e trocas pessoais que tivemos, desejo muito que essa relação siga para além do espaço acadêmico, pois, a senhora é uma grande inspiração para mim. Sou imensamente grata por tudo.

Por fim, agradeço aos meus amigos de formação, Leandro e Lui por fazerem parte desse processo tão importante, delicado e por muitos momentos doloroso. Estamos juntos! Agradeço a todas, todos e todes que não foram mencionados aqui mais que de alguma forma contribuíram para que esse processo pudesse acontecer.

Muito obrigada!

Dedico este trabalho aos meus pais, Eliane Olimpio e Wellington Santos, e às minhas e aos meus ancestrais, que enquanto tiveram vida ousaram resistir para que eu pudesse existir!

RESUMO

A presente pesquisa busca conhecer a operacionalização da questão étnico-racial na formação em Serviço Social. Assim, tem como objetivo geral: analisar como se dá a operacionalização, nos currículos de formação em Serviço Social brasileiro, da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos fundamentos teóricos, planos de ensino, perfil estudantil e grupos de pesquisa. Enquanto objetivos específicos apresenta 1) Analisar, a partir da perspectiva do Movimento Negro brasileiro, a importância do acesso ao ensino superior de qualidade e a luta pela política de ações afirmativa na educação em seus avanços e desafios; 2) Conhecer a operacionalização do conteúdo relacionado à questão étnico-racial na formação de assistentes sociais, a partir de projetos políticos pedagógicos de cursos de universidades federais brasileiras, por região, forma de oferta, carga horária dispensada, referencial teórico utilizado; 3) Mapear os fundamentos teórico-metodológicos da produção científica sobre o serviço social e a questão étnico-racial, no periódico *Temporalis* da ABEPSS, bem como as características dos seus Grupos Temáticos de Pesquisa, num marco temporal de 2012-2025. Esta pesquisa adota o método materialista histórico-dialético, pois compreende que a partir da totalidade é possível ultrapassar as aparências. Este trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória com abordagem quanti/qualitativa e utilizou como técnica de coleta de dados o levantamento de pesquisa bibliográfica em artigos, teses e dissertações sobre o movimento negro, a educação e a política de ações afirmativas e a pesquisa documental, que se concentrou nos PPCs/PPPs das Universidades Federais do Brasil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e gerais da ABEPSS, nas legislações e resoluções que institui a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Enquanto resultados gerais foi possível evidenciar que o Movimento Negro foi o maior articulador e responsável pelas reivindicações a respeito dos direitos da comunidade negra. Foi apontado ainda que a efetivação da Política de Ações Afirmativas é uma luta histórica e teve um processo lento, mas que caminhou para uma direção importante, a possibilidades de reparação. Já nas análises do GTP, mostra que existe a inserção do debate em suas ênfases, porém, dá uma evidência maior a questão de gênero. Percebeu-se ainda, que na produção científica do Serviço Social, publicada no periódico *Temporalis*, os fundamentos teóricos utilizados seguem majoritariamente uma abordagem marxiana, justificando assim que tudo se explica através da classe. A análise direcionada às Universidades resultou que 35 delas oferecem o curso de Serviço Social, enquanto 26 ofertam disciplinas que direcionam o conteúdo ao que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Resolução nº1 de 2004, totalizando 34 disciplinas. Constata-se que a maior parte das disciplinas adotam a abordagem marxiana, como fundamentação teórica, no entanto, evidencia a existência de tensionamentos entre a abordagem marxiana e as abordagens interseccional, decolonial e consubstancial na tentativa de ampliar a compreensão para outras epistemologias na formação em Serviço Social no Brasil.

Palavras-chaves: Questão étnico-racial. Movimento Negro. Ação afirmativa. Formação em Serviço Social. Fundamentos teóricos.

ABSTRACT

This research seeks to understand the operationalization of the ethnic-racial issue in social work training. Thus, its general objective is to analyze how the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture are operationalized in Brazilian social work training curricula, based on theoretical foundations, teaching plans, student profiles, and research groups. The specific objectives are: 1) To analyze, from the perspective of the Brazilian Black Movement, the importance of access to quality higher education and the struggle for affirmative action policies in education, both in their advances and in their challenges; 2) To understand the operationalization of content related to the ethnic-racial issue in social worker training, based on political-pedagogical projects of Brazilian federal university programs, by region, format of delivery, workload, and theoretical framework used; 3) To map the theoretical and methodological foundations of scientific production on social work and the ethnic-racial issue in the ABEPSS journal *Temporalis*, as well as the characteristics of its Thematic Research Groups, within a timeframe of 2012-2025. This research adopts the historical-dialectical materialist method, understanding that from the totality, it is possible to transcend appearances. This work is the result of exploratory research with a quantitative/qualitative approach and used as data collection techniques a survey of bibliographic research in articles, theses, and dissertations on the Black movement, education, and affirmative action policy. It also used documentary research, focusing on the PPCs/PPPs of Brazilian Federal Universities, the ABEPSS National and general Curricular Guidelines, the legislation and resolutions that establish the education of ethnic-racial relations, and the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. Overall, the results demonstrated that the Black Movement was the main articulator and responsible for demands for the rights of the Black community. It was also pointed out that the implementation of the Affirmative Action Policy is a historic struggle and has been a slow process, but it has moved in an important direction: the possibility of reparations. The GTP analysis, however, shows that the debate is embedded in its emphasis, but it gives greater prominence to the issue of gender. It was also noted that in the scientific production of Social Work, published in the journal *Temporalis*, the theoretical foundations used largely follow a Marxist approach, thus justifying the idea that everything is explained through class. The analysis focused on universities revealed that 35 of them offer the Social Work program, while 26 offer courses that direct the content to what is established in the National Curricular Guidelines and Resolution No. 1 of 2004, totaling 34 courses. It is noted that most disciplines adopt the Marxian approach as a theoretical foundation; however, it highlights the existence of tensions between the Marxian approach and the intersectional, decolonial and consubstantial approaches in an attempt to broaden understanding to other epistemologies in Social Work training in Brazil.

Keywords: Ethnic-racial issues. Black movement. Affirmative action. Social work education. Theoretical foundations.

RESUMEN

Esta investigación busca comprender la operacionalización de la cuestión étnico-racial en la formación en trabajo social. Así, su objetivo general es analizar cómo la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileñas y Africanas se operacionalizan en los currículos de formación en trabajo social brasileños, con base en fundamentos teóricos, planes de enseñanza, perfiles de estudiantes y grupos de investigación. Los objetivos específicos son: 1) Analizar, desde la perspectiva del Movimiento Negro Brasileño, la importancia del acceso a la educación superior de calidad y la lucha por políticas de acción afirmativa en educación, tanto en sus avances como en sus desafíos; 2) Comprender la operacionalización de contenidos relacionados con la cuestión étnico-racial en la formación de trabajadores sociales, con base en proyectos político-pedagógicos de programas de universidades federales brasileñas, por región, formato de impartición, carga horaria y marco teórico utilizado; 3) Mapear los fundamentos teóricos y metodológicos de la producción científica sobre trabajo social y la cuestión étnico-racial en la revista *Temporalis* de la ABEPSS, así como las características de sus Grupos Temáticos de Investigación, en el período 2012-2025. Esta investigación adopta el método materialista histórico-dialéctico, entendiendo que desde la totalidad es posible trascender las apariencias. Este trabajo es el resultado de una investigación exploratoria con un enfoque cuantitativo/cualitativo y empleó como técnica de recolección de datos un análisis bibliográfico de artículos, tesis y disertaciones sobre el movimiento negro, la educación y las políticas de acción afirmativa. También se empleó una investigación documental, centrada en los PPC/PPP de las Universidades Federales Brasileñas, las Directrices Curriculares Nacionales y Generales de la ABEPSS, la legislación y las resoluciones que establecen la educación en relaciones étnico-raciales, y la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña. En general, los resultados demostraron que el Movimiento Negro fue el principal articulador y responsable de las demandas por los derechos de la comunidad negra. También se señaló que la implementación de la Política de Acción Afirmativa es una lucha histórica y ha sido un proceso lento, pero que ha avanzado en una dirección importante: la posibilidad de reparaciones. El análisis del GTP, sin embargo, muestra que el debate está arraigado en su énfasis, pero otorga mayor prominencia a la cuestión de género. También se observó que en la producción científica de Trabajo Social, publicada en la revista *Temporalis*, los fundamentos teóricos utilizados siguen en gran medida un enfoque marxista, lo que justifica la idea de que todo se explica a través de la clase. El análisis centrado en las universidades reveló que 35 de ellas ofrecen el programa de Trabajo Social, mientras que 26 ofrecen cursos que orientan el contenido a lo establecido en las Directrices Curriculares Nacionales y la Resolución n.º 1 de 2004, totalizando 34 cursos. Se observa que la mayoría de las disciplinas adoptan el enfoque marxista como fundamento teórico; sin embargo, se destaca la existencia de tensiones entre el enfoque marxista y los enfoques interseccional, decolonial y consustancial en un intento por ampliar la comprensión de otras epistemologías en la formación en Trabajo Social en Brasil.

Palabras clave: Cuestiones étnico-raciales. Movimiento negro. Acción afirmativa. Formación en trabajo social. Fundamentos teóricos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ALERJ Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BPC Benefício de Prestação Continuada
CBAS Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEDEPSS Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais
CFESS Conselho Federal de Serviço Social
CNE Conselho Nacional de Educação
CRESS Conselho Regional de Serviço Social
DAES Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DAS Grupo-Direção e Assessoramento Superiores
DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE Exame de Desempenho dos Estudantes
ENPESS Encontro Nacional de Pesquisadores(as) em Serviço Social
FECONEZU Festival Comunitário Negro Zumbi
FHC Fernando Henrique Cardoso
FNB Frente Negra Brasileira
FNP Frente Educacional Pelotense
GEMAA Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas
GT Grupo de Trabalho
GTP Grupo Temático de Pesquisa
IFES Institutos Federais de Ensino Superior
IPCH Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
IPCN Instituto de Pesquisa de Cultura Negra
IPEAFRO Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros
LDB Lei de Diretrizes e bases da educação nacional
MN Movimento Negro
MNU Movimento Negro Unificado
MUCDR Movimento Negro Contra a Discriminação Racial
NDE Núcleos Docente Estruturante
ONG Organização Não Governamental

PBF Programa Bolsa Família
PPC Projeto Pedagógico de Curso
PPP Projeto Político Pedagógico
PPPC Projeto Político Pedagógico de Curso
PSDB Partido da Social-Democracia Brasileira
PT Partido dos Trabalhadores
PUC Pontifícia Universidade Católica
REUNI Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECNEB Sociedade de Estudo de Cultura Negra no Brasil
SEPPIR Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINBA Sociedade de Intercâmbio Brasil África
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
TEN Teatro Experimental do Negro
UAGACÊ União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil
UENF Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFA Unidade de Formação Acadêmica
UFAL Universidade Federal de Alagoas
UFAM Universidade Federal do Amazonas
UFBA Universidade Federal do Bahia
UFCG Universidade Federal de Campina Grande
UFES Universidade Federal do Espírito Santo
UFF Universidade Federal Fluminense
UFG Universidade Federal de Goiás
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA Universidade Federal do Maranhão
UFMT Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA Universidade Federal do Pará
UFPB Universidade Federal da Paraíba
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
UFPI Universidade Federal do Piauí
UFPR Universidade Federal do Paraná

UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS Universidade Federal de Sergipe
UFS Universidade Federal de Sergipe
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UFT Universidade Federal do Tocantins
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UFV Universidade Federal de Viçosa
UFVJM Universidades Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UHC União dos Homens de Cor
UnB Universidade de Brasília
UNE União Nacional dos Estudantes
UNEB Universidade Federal do Estado da Bahia
UNIFESP Universidade Federal de São Paulo
UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Acesso de pessoas negras na graduação em Serviço Social (UFS)	65
Gráfico 2 – Discentes que ingressaram no curso de Serviço Social por meio de política de ações afirmativas e/ou critério social (UFS)	67
Gráfico 3 – Identidade de gênero de assistentes sociais, no Brasil	68
Gráfico 4 – Pertença Étnico-racial das(os) assistentes sociais, no Brasil	69
Gráfico 6 - Produções científicas sobre questão étnico-racial com filtro em formação profissional publicadas na Revista Temporalis (2012-2025)	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções científicas com abordagem teórica marxiana (questão racial como transversal a questão social)	86
Tabela 2 - Produções científicas com abordagem teórica interseccional (intersecção entre raça e gênero)	94
Tabela 3 - Produções científicas com abordagem teórica decolonial	100
Tabela 4 - Produções científicas com abordagem teórica consubstancial (relações sociais de classe, raça e gênero)	106
Tabela 5 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir de uma abordagem marxiana	126
Tabela 6 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir da abordagem interseccional	127
Tabela 7 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir da abordagem decolonial	129
Tabela 8 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir de uma abordagem sem identificação	130

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Publicação do Estatuto da Frente Negra Brasileira no Diário Oficial de São Paulo	37
Figura 2 - Jornal - A voz da raça, 15 de jun. 1933	38
Figura 3 - Estreia da peça Eugene O'Neill do Teatro Experimental do Negro	42
Figura 4 - Manifesto à Nação Brasileira (1945)	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO	22
2 MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR ACESSO À EDUCAÇÃO: políticas afirmativas para acesso à educação superior no Brasil	34
2.1 Uma força ancestral: a resistência e a agenda política do Movimento Negro na garantia do acesso à educação	35
2.2 Na encruzilhada da invisibilidade: as potências negras no Serviço Social e luta pelo direito da comunidade negra	52
2.3 Educação superior no Brasil e os caminhos para a ascensão da Política de Ações Afirmativas	55
3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES OU QUESTÃO ÉTNICO-RACIAIS: o foco na formação em Serviço Social	63
3.1 Perfis discente, profissional e de usuárias dos serviços sociais: questões de classe, raça e gênero	63
3.2 GTP e Revista Temporalis da ABEPSS: a produção científica sobre a questão e relações étnico-raciais	74
3.2.1 Abordagem Marxiana: a questão étnico-racial como transversal à questão social	87
3.2.2 Abordagem Interseccional: a sobreposição de raça e gênero	94
3.2.3 Abordagem Decolonial: rompendo com a versão do colonizador	100
3.2.4 Abordagem do Feminismo Marxista: consubstancialidade e imbricação das relações sociais de classe, raça e gênero	106
3.3 Projetos Políticos Pedagógicos de formação em Serviço Social no Brasil: uma análise dos planos de ensino	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

A inserção da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como necessária nos currículos de formação educacional de nível básico, fundamental, médio e superior é de extrema importância para garantir que a sociedade brasileira tenha acesso aos conteúdos através de outros vieses, evidenciando de maneira decolonial como as vivências, lutas e resistências negras foram essenciais para que o povo negro pudesse alcançar lugares que historicamente tiveram a sua presença negada. É fundamental apontar que a luta do Movimento Negro brasileiro foi o potencializador para a garantia na efetividade do acesso de pessoas negras nas redes de ensino deste país.

No entanto, destaca-se que enquanto a luta acontecia o Movimento Negro sempre esteve produzindo e promovendo espaços nos quais a sua comunidade pudesse estar inserida como maneira alternativa de enfrentamento ao sistema de repressão. Enquanto a exclusão acontecia de forma escancarada, o Movimento Negro possibilitava que seus militantes, os filhos das(os) militantes, as crianças, jovens, mulheres e homens presente nas comunidades pudessem experienciar o acesso à educação, inicialmente através da instrução — a qual possibilitava a formação para ler, escrever e contar — mas também potencializava saberes culturais, artísticos e ancestrais, como caminhos para consolidação dessa formação coletiva e popular. Salientar que a implementação da conhecida Lei de Cotas foi uma conquista do Movimento Negro, reforça como essa mobilização foi e continua sendo essencial para transformar a realidade de pessoas negras que estiveram distantes de ver um futuro brilhar.

Mencionar os caminhos para a efetivação de uma trajetória acadêmica é colidir com as dificuldades da formação, da permanência e das questões pessoais que acarretam a vida de toda e todo discente universitário. No entanto, alcançar uma formação profissional em que seja possível se enxergar nos conteúdos abordados, com a valorização de nomes históricos que estiveram e/ou estão no lugar de produtores do conhecimento, pesquisadoras(es), criadoras(es) e agentes potenciadores de mudança é caminhar para uma direção em que as(os) discentes negras(os) possam almejar aquele lugar, pois, conhecem e se aproximam de suas referências. Portanto, limitar a formação a um olhar colonial que coloca a comunidade negra apenas num lugar de sofrimento e exploração é direcionar a formação dessas(es) discentes a um lugar de subalternidade, de questionamento de sua identidade e de dúvidas sobre sua capacidade de pertencimento àquele lugar.

Por isso, a seção dois deste trabalho, intitulada *Movimento Negro e a luta por acesso à educação: políticas afirmativas para acesso à educação superior no Brasil*, subdivida nas subseções: 2.1 *Uma força ancestral: a resistência e a agenda política do Movimento Negro na garantia do acesso à educação*; 2.2 *Na encruzilhada da invisibilidade: as potências negras no Serviço Social e luta pelo direito da comunidade negra*; 2.3 *Educação superior no Brasil e os caminhos para a ascensão da Política de Ações Afirmativas*, buscam apresentar a trajetória política do Movimento Negro e evidenciar que a mobilização coletiva fortaleceu a possibilidade do acesso à educação, ao ensino superior brasileiro e a efetivação da criação da política de ações afirmativas, como caminho de reparação. Reforça ainda como a resistência e a agenda política do Movimento Negro foi pilar para essa concretização. Potencializa nomes do Serviço Social, como Maria de Lourdes, Maria Ines, Yvonne Lara, Magali da Silva, Benedita da Silva, Elisabete Pinto, Sebastião Alves, entre outras(os) que contribuíram com o Movimento Negro e o Serviço Social, na luta pelos direitos do povo negro deste país. Apresenta ainda como a comunidade negra foi inserida na educação superior no Brasil, os caminhos para efetivação da Política de Ações Afirmativas e a atuação e resistência do Movimento Negro nesse processo histórico.

Analisa-se, portanto, na seção três intitulada como *Educação para a questão e relações étnico-raciais: o foco na formação em Serviço Social*, a qual está dividida nas subseções: 3.1 *Perfis discente, profissional e de usuárias dos serviços sociais: questões de classe, raça e gênero*; 3.2 *GTP e Revista Temporalis da ABEPSS: a produção científica sobre a questão e relações étnico-raciais*; 3.2.1 *Abordagem Marxiana: a questão étnico-racial como transversal à questão social*; 3.2.2 *Abordagem Interseccional: a sobreposição de raça e gênero*; 3.2.3 *Abordagem Decolonial: rompendo com a versão do colonizador*; 3.2.4 *Abordagem do Feminismo Marxista: consubstancialidade e imbricação das relações sociais de classe, raça e gênero*; 3.3 *Projetos Políticos Pedagógicos de formação em Serviço Social no Brasil: uma análise dos planos de ensino*, a formação profissional em Serviço Social, e a inserção da educação para as relações e questões étnico-raciais, enfatizando o perfil discente, profissional e de usuárias(os) dos serviços sociais numa perspectiva de classe, raça e gênero. Bem como evidencia por meio dos GTPs e da Revista Temporalis da ABEPSS as produções científicas sobre a questão e as relações étnico-raciais, cujas análises apontam quatro tipos de abordagens teóricas, categorizadas como: 1) Abordagem Marxiana, que coloca a questão étnico-racial como transversal a questão social; 2) Abordagem interseccional, defendendo a sobreposição de raça e gênero; 3) Abordagem Decolonial, a qual defende a necessidade de ruptura com a hegemonia colonial; e a 4) Abordagem do Feminismo Marxista, a

consubstancialidade e as imbricações entre as relações de classe, raça e gênero. A análise dos Projetos Político Pedagógico de Curso das Universidades Federais do Brasil, na tentativa de conhecer como se dá a operacionalização da educação das relações étnico-raciais, e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas disciplinas e conteúdos do curso de Serviço Social nas Universidades Federais do país.

Este trabalho é movido pela inquietação da pesquisadora em relação ao processo de formação vivenciado durante o curso de graduação, pois, nele, ficou evidente a ausência de disciplinas e conteúdos com modo de oferta obrigatório direcionados a questão étnico-racial, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A compreensão de que essas disciplinas e conteúdos são imprescindíveis durante a formação acadêmica é apresentada neste trabalho na tentativa de fazer um movimento Sankofa, legitimando a importância de buscar no passado referências e sabedorias ancestrais para o presente e futuro. Utilizar a pesquisa acadêmica como forma de ascensão social para o Movimento Negro é fortalecer e potencializar os saberes e a intelectualidade negra, se tornando assim um caminhar contínuo de luta e resistência que acompanha décadas da história brasileira.

Por esse motivo, essa leitura é direcionada ao Movimento Negro, pilar dessa construção histórica, as(os) discentes e docentes dos cursos de Serviço Social do país, na esperança de que a semente será plantada para que seja possível ampliar os conhecimentos através de novas perspectivas de pensamento, as(os) assistentes sociais, que atuam incansavelmente na linha de frente das relações de opressão-dominação-exploração e a todas e todos que tem o interesse em amadurecer os conhecimentos ou encontrar caminhos para esse direcionamento.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO

Durante o percurso histórico da formação social, a comunidade negra Africana, Afro-brasileira e indígena é permeada por múltiplas expressões da questão social, estas que são tidas como objeto do Serviço Social. O não reconhecimento da sua cor no passado e presente, sempre sendo predominado como inferior pelos colonizadores que invadiram nosso território, como aponta Mbembe (2018, p.30), “o negro em particular era exemplo consumado desse ser-outro, vigorosamente forjado pelo vazio, e cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência”, até os dias atuais com a hipersexualização e exploração dos corpos negros.

No processo de criouliização¹ (Mbembe, 2018), que foi estabelecido a partir da intensa circulação da economia em 1492 com o comércio triangular, as pessoas africanas tiveram não somente seus corpos sequestrados como também sua identidade, desde a língua natal, sua cultura, tecnologia e suas religiões. Desse modo, o processo de escravização perpassa a historicidade reproduzida pelos colonizadores até os dias atuais, com o intuito de apagar a nossa verdadeira identidade, atuação e resistência.

Durante a Constituição do Império do Brasil, em 1824, era apresentado na sua Constituição que todos os cidadãos teriam direito à educação. Contudo, também nessa mesma Constituição, desumaniza as pessoas negras, como não cidadãos, como aborda Almeida (2024). Ademais, foi somente após a transferência da corte portuguesa que foi instituído o ensino superior no Brasil, com inúmeras ressalvas, pois, o objetivo principal era que essas pessoas formadas atuassem para o império da época. Como descreve Almeida (2024, p.153) “nesse processo de desenvolvimento do ensino superior, o Estado brasileiro não adotou política alguma de inclusão de medidas voltadas para a qualificação de ex-escravizados ou de seus descendentes”.

Cabe ressaltar que foi a partir de uma movimentação coletiva, organizada por pessoas africanas e afro-brasileiras que passaram pela escravização da época, que se instaurou um movimento de denúncia diante do contexto vivenciado pelo cenário brasileiro, em que as pessoas trazidas de África, bem como aqueles que já residiam esse território (pessoas negras e indígenas) foram escravizadas. Essa movimentação representou a força que a comunidade negra e indígena estava liderando diante do processo escravista que acontecia, processo esse

¹ De acordo com o autor, criouliização foi um processo inédito que desencadeou e resultou num intenso tráfico de religiões, línguas, tecnologias e culturas.

de resistência às barbáries vivenciadas nos navios de transporte de pessoas, nos processos de lideranças de organizações coletivas para momentos de fugas, nas organizações de quilombo, guerrilhas, ocupações de terras, entre outras formas de movimentação e resistência política.

Foi a partir do Movimento Negro² que houve uma maior inserção na garantia de acesso aos direitos básicos para a comunidade negra (Corato e Moraes, 2024). Porém, somente em meados de 1990 após um nível maior de seu amadurecimento político se torna mais efetivo o embate por direitos básicos dessa comunidade, como o acesso à educação. Assim,

[...] após a Conferência de Durban, o Movimento Negro buscou aproveitar a inclinação do Estado para realizar ações de combate ao racismo, dado o compromisso estabelecido internacionalmente pelo mesmo. Neste contexto, as organizações do Movimento Negro agudizaram sua pressão política sobre o Estado, gerando um estímulo que levaria a criação de leis importantes na luta contra a discriminação étnico-racial, a exemplo das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que, conjuntamente, introduziram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão do estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio (Corato; Moraes, p. 131, 2024).

O Movimento Negro teve sua participação na 3ª Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que aconteceu em 2001 na África do Sul (KwaZulu-Natal), onde pôde expressar sua luta diante do cenário da inserção da política de ações afirmativas (Corato; Moraes, 2024).

No Brasil, contudo, a Lei nº 10.639, instituída em 9 de janeiro de 2003³, estabelece a partir do art. 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas redes de ensino fundamental e médio das instituições públicas e privadas. A presente lei aponta que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Em consonância a isso, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história

² Será aprofundado mais adiante, na seção 2 desta pesquisa.

³ 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 cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino superior brasileiro. A resolução aponta no seu art. 1º, inciso I que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004⁴” (Brasil, 2004, p.1).

Ao resgatar o legado que perpassa as relações étnico-raciais, bem como a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, entende-se que o ensino a partir da historicidade é uma das ferramentas fundamentais para compreender os processos de luta, resistência e identidade que o povo negro vivenciou, além de compreender que mesmo com todo o apagamento de suas identidades, houve o fortalecimento e a reafirmação da existência dessa luta.

A população negra vinda de África e a população negra brasileira, durante toda sua história e trajetória tiveram seus direitos básicos negados. Além de serem os maiores impactados com as desigualdades sociais, opressões e preconceitos que permeiam essa sociedade. Apesar da Resolução nº1 que **institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, ser legitimada em 2004, passaram-se mais de 10 anos para que fosse decretada a obrigatoriedade da política de ações afirmativas que garante a entrada da comunidade negra no ensino superior gratuito e de qualidade.

A discussão acerca das DCNs abrange, de modo geral, os cursos de ensino superior, sejam eles privados ou públicos. Além disso, as diretrizes curriculares nacionais exemplificam em sua **Resolução nº1**, art.1 que vale em “[...] especial instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.” (Brasil, 2004, p. 31).

Apesar de ter alguns apontamentos específicos sobre a implementação das diretrizes curriculares, é imprescindível citar o quão importante é a inserção do debate das relações étnico-raciais nos diversos currículos de formação profissional. Tal qual, o Serviço Social se faz presente nessa diversidade de currículos, principalmente por assumir um projeto ético político voltado para o compromisso com o pluralismo social. Assim como, o “exercício do

⁴ Como nos informa o Parecer do Conselho Nacional de Educação, o mesmo tem por objetivo atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Serviço Social 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” (CFESS, 1993, p. 24), estabelecido enquanto um, dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional.

Assim, o Serviço Social, como nos informa Iamamoto e Carvalho (1982) está inserido na divisão sociotécnica do trabalho. Contudo, a partir da contradição capital-trabalho, que é formada para servir aos interesses do capital, se atenta em não reproduzir os padrões capitalistas impostos pelo estado, visando compreender, dinamizar e viabilizar meios de atuação para com a classe trabalhadora, por entender que a profissão é formada e baseada a partir de mediações pautadas no Código de Ética Profissional de 1993, bem como no projeto ético-político que assegura a profissão.

O Serviço Social, enquanto profissão regulamentada pela Lei nº 8.662/1993, tem um papel fundamental na política de educação. Almeida (2011) expõe que as lutas sociais e da classe trabalhadora foram fundamentais para estabelecer o acesso à educação, tendo como “condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações” (Almeida, 2011, p. 12). Ou seja, é a partir da educação que se consolida a reprodução das relações sociais, fortalecendo a vida social entre os seres sociais (CFESS, 2013).

Diante desta contextualização, são apresentadas as seguintes **questões norteadoras** da pesquisa: (1) Quais as particularidades do Movimento Negro Brasileiro na luta por acesso à educação superior? (2) Como é operacionalizada, nos currículos de Serviço Social brasileiros, a formação em Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? (3) Quais os fundamentos teóricos que devem respaldar a formação em Serviço Social a partir dos interesses do povo negro ultrapassando a lógica eurocentrista focada no viés de classe?

Enquanto **hipóteses orientadoras**, ao analisar a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, subentende-se que as instituições de ensino superior federal se utilizam da referida resolução para direcionar o debate educacional no âmbito das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista que nos seus artigos estabelece essa obrigatoriedade de implementação. Em contrapartida, subentende-se que o processo de fiscalização (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, estabelecidos pelo Ministério da Educação) têm a efetivação/implementação da resolução como um parâmetro da qualidade da formação. Desse modo, esta pesquisa considera como imprescindível conhecer a realidade sobre a formação de assistentes sociais, a

partir da implementação das diretrizes curriculares nacionais⁵ no tocante à educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Ao se referir às Diretrizes Curriculares gerais para cursos de Serviço Social da ABEPSS, as quais legitimam a formação de assistentes sociais, é importante salientar que mesmo após o processo de avaliação do curso de graduação, que foi reconhecido pelo MEC apenas em 2002 (Rocha, 2014), “a temática étnico-racial está inserida como tópico de discussão no **núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira**” (Rocha, 2014, p. 96). Apesar disso, a partir da análise do documento, torna-se perceptível que é somente neste núcleo de fundamentação (um núcleo do total de três) que a questão étnico-racial teria possibilidade de ser desenvolvida nos conteúdos básicos e obrigatórios para a formação, entretanto, passados 20 anos, ratifica-se a necessidade de conhecer como se dá tal operacionalização, seja do ponto de vista da fundamentação teórica, seja do ponto de vista da carga horária dedicada, da articulação investigação-intervenção, do perfil discente entre outros.

Aqui vale considerar que as DCNs gerais da ABEPSS reforçam diante da formação profissional a necessidade de desenvolver uma postura profissional investigativa, garantindo uma análise efetiva da realidade social, sobretudo diante das mediações que permeiam a atuação profissional.

Mas, como nos informa Rocha (2014, p. 97) *apud* Ferreira (2010) “o silêncio sobre os negros nas primeiras produções do Serviço Social dizia algo sobre a constituição do Serviço Social no Brasil”. Pois, apesar dos avanços no decorrer da história, entende-se necessário aprofundar o rompimento com o as “narrativas hegemônicas eurocêntricas que negam outros modos de conhecer e viver” (Barbosa, 2023, p. 170). Pois, como afirma Barbosa (2023, p.170-171), “é necessária a articulação da decolonialidade⁶ com o Serviço Social, uma vez que a história da profissão está profundamente enredada em estruturas eurocêntricas e fundada em relações de poder, privilégio, branquitude e opressão de gênero”. Portanto, a partir de um processo de descolonização na formação em Serviço Social, focalizado na

⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são diretrizes estabelecidas a partir do Ministério da Educação, bem como do Conselho Nacional de Educação.

⁶ De acordo com Quijano (2020a) *apud* Barbosa (2023, p. 169) [...] “a decolonialidade se volta para a reconstrução e a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida pela modernidade e racionalidade eurocêntrica”. Assim, Barbosa (2023, p. 169) afirma que “o pensamento decolonial é um conjunto de conceitualizações, debates teóricos e intervenções epistêmicas que complexifica a análise da história e expõe os efeitos contemporâneos do colonialismo nas estruturas sociais. Como sequela, a colonialidade, produzida em ambos os extremos da relação colonial, segue desumanizando povos até os dias atuais”.

desconstrução das reproduções coloniais, a fim de romper com posturas tradicionais será possível avançar na educação superior em Serviço Social, bem como na atuação profissional (Barbosa, 2023).

Deste modo, os objetivos que fundamentam esta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- Analisar como se dá a operacionalização, nos currículos de formação em Serviço Social brasileiro, da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos fundamentos teóricos, planos de ensino, perfil estudantil e grupos de pesquisa.

Objetivos Específicos:

- Analisar, a partir da perspectiva do Movimento Negro brasileiro, a importância do acesso ao ensino superior de qualidade e a luta pela política de ações afirmativa na educação em seus avanços e desafios;
- Conhecer a operacionalização do conteúdo relacionado à questão étnico-racial na formação de assistentes sociais, a partir de projetos políticos pedagógicos de cursos de universidades federais brasileiras, por região, forma de oferta, carga horária dispensada, referencial teórico utilizado;
- Mapear os fundamentos teórico-metodológicos da produção científica sobre o serviço social e a questão étnico-racial, no periódico Temporalis da ABEPSS, bem como as características dos seus Grupos Temáticos de Pesquisa, num marco temporal de 2012-2025.

O presente objeto de estudo parte de uma inquietação que perpetua a vivência acadêmica da pesquisadora durante o processo de formação. Cabe aqui apontar que somente no 7º período, em duas disciplinas de caráter optativo⁷, houve a possibilidade experienciar o

⁷ Tópicos especiais em Serviço Social; CH: 60h; Ementa: Capitalismo e racismo estrutural. Estado capitalista, violência estrutural e racismo. Genocídio como política de Estado. Questão social e questão étnico-racial no Brasil. Racismo de Estado e o sistemático acionamento de seus aparelhos repressivos. Crise capitalista e exponenciação do “Estado Penal”. Racismo, criminalização da pobreza e gestão do exército industrial de reserva na atualidade: violência estatal, encarceramento em massa e extermínio da população negra. Contribuições do Serviço Social à luta antirracista.

Tópicos especiais em Questão Social; CH: 60h; Ementa: A questão racial como o nó da questão social e seus novos contornos nos dias atuais; Os aspectos históricos que demarcam a discriminação racial no processo de

debate relacionado à historicidade do povo negro, que dialoga diretamente com as relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira. Essa dinâmica educacional possibilitou nutrir o argumento sobre o pouco acesso a respeito desses conteúdos durante a formação em Serviço Social.

No âmbito acadêmico existe a necessidade de uma formação ampliada, contemporânea e atualizada, que reafirme o compromisso ético-político da profissão, além do projeto político-pedagógico e diretrizes curriculares gerais da ABEPSS que sustentam os cursos de graduação em Serviço Social. Essa necessidade pode ser observada, por exemplo, a partir de um processo de aproximação local, tendo em vista a realidade do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, tomando como fonte os relatórios do ENADE dos anos 2016, 2018 e 2022, os quais informam que houve um crescimento de pessoas negras na graduação em Serviço Social. Conforme o relatório mais recente (2022), 63,5% das pessoas acessaram a Universidade por meio das políticas de ações afirmativas. A seção 3 desta pesquisa possibilitará uma análise mais aprofundada sobre estas questões.

No que se refere ao âmbito profissional, como já vem sendo discorrido, durante o processo formativo, a academia não deve reproduzir padrões que reforcem o processo colonizador que a população negra sofreu e sofre até os dias atuais. Assim, torna-se importante considerar que a formação em Serviço Social não deve ser pautada pelo viés eurocêntrico e colonial inseridos na formação social brasileira. Pois, com a partir da compreensão da real história e luta deste país será possível garantir uma formação que atinge a totalidade da vida social.

Ao justificar o objeto no âmbito social, compartilha-se a necessidade de corresponder à comunidade que a pesquisadora representa. Pois, compreende-se a importância do debate sobre relações e questões étnico-raciais diante da sociedade brasileira, composta majoritariamente de pessoas negras (pretas e pardas). Entretanto, cabe pontuar que o diálogo com a sociedade precisa ser mais efetivo. No entanto, reconhecer a potencialidade da formação sobre a historicidade do povo negro, africano e afro-brasileiro é caminhar para um lugar de valorização da reprodução dos saberes a partir de uma educação popular, rompendo com os padrões eurocêntricos de ensino e aprendizagem e valorizando as lutas e resistências de comunidades historicamente afetadas pelo processo de colonização.

constituição e desenvolvimento do país; Expressões históricas e contemporâneas da questão social brasileira e seus determinantes; Estudo de indicadores sociais que evidenciam as desigualdades social e racial no país.

Politicamente, a realização desta pesquisa justifica-se a partir da luta incansável do Movimento Negro brasileiro. Movimento este que se organizou coletivamente em busca do acesso à educação para as pessoas negras deste país. Ao resgatar a luta do movimento negro, cabe mencionar que o “pós-abolição”, deixou grandes cicatrizes para a população negra, onde estar “livre” resultou também na negação de direitos básicos a essa comunidade, sendo o acesso à educação um deles. Após as movimentações por meio de associações, manifestações, marchas e movimentos criados a partir de revolta coletiva, a educação passou a ser ofertada por meio de atividades culturais e o acesso a livros (Oliveira *et al*, 2022), mas, só isso não era suficiente. Entretanto, o acesso à educação para as pessoas negras é tardio, pois, somente a partir do movimento negro que houve uma organização para lutar por um direito previsto na Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado. Ademais, torna-se necessário pontuar que a construção desse objeto tem se fundamentado em romper com a estrutura social que reforça e reproduz o racismo nesse país, especialmente na educação brasileira.

Metodologicamente, a pesquisa é constituída a partir do método materialista histórico-dialético, método pensado e desenvolvido por Karl Marx. Minayo (2014) aponta que o materialismo histórico-dialético parte da especificidade histórica, a totalidade da existência humana e a contradição. Assim, a especificidade histórica “não é uma unidade vazia e estática da realidade, uma totalidade dinâmica das relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto” (Minayo, 2004, p. 111).

Em concordância com os demais autores, Netto (2011) aborda que somente a partir do todo analisado é possível visualizar os tipos de totalidade, sendo possível afirmar que não existe uma simplicidade entre elas, pois cada uma vai se diferenciar a partir das suas próprias legalidades. Por fim, Netto (2011) nos mostra que a natureza da totalidade são as contradições existentes entre elas. Ou seja, a contradição é compreendida como parte essencial da dialética, pois, é a partir da historicidade que são produzidas as contradições, essencialmente encontradas na realidade social (Demo, 1955).

No entanto, ao analisar a ontologia do ser, Lessa (2007) aponta o trabalho como uma categoria central para desenvolver o mundo dos homens, entretanto, sua reprodução e sua história só são possíveis através da gênese e do desenvolvimento das relações sociais. Apesar de ser contraditório, o mundo dos homens necessita das próprias relações sociais para seu desenvolvimento. O trabalho enquanto categoria fundante do ser social nas relações de produção e reprodução social tende a ser reduzido pelo homem como a única práxis social possível, porém, a produção das teorias acaba não refletindo a essência do ser social quando

comparado com a natureza, entendendo assim a práxis social ser um complexo social no qual ao longo da história não se limitam apenas ao trabalho (Lessa, 2007).

Resumir a pesquisa somente num viés de classe é insuficiente para pautar as relações e questões étnico-raciais, compreendendo que as relações de classe, raça e gênero são consubstanciadas para explicar “a sociedade brasileira, suas contradições e estruturas extremamente violentas, a partir de suas raízes assentadas sob as bases coloniais, com uma estrutura de classe extremamente desigual, racializada e heteropatriarcal” (Santos et al, 2023, p. 8).

Apesar da importância do materialismo histórico-dialético para o Serviço Social, é necessário considerar outros vieses de pensamentos que complementam a fundamentação a partir de um olhar imbricado entre classe, raça e gênero, compreendendo essas três categorias não somente a partir das expressões da questão social (classe)⁸, mas também a partir das relações, termo do qual será discutido posteriormente em subseção da seção três deste

⁸ Iamamoto (2001, p.17) nos informa que “a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado”.

Para Jose Paulo Netto, a questão social é o conjunto de problemas econômicos, políticos e sociais determinado pelo surgimento da classe operária e sua interseção no processo de produção e reprodução capitalista, relacionado aos conflitos próprios da relação entre capital e o trabalho e, dessa forma, sua origem se inscreve na passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo dos monopólios, no final do século XIX, na Europa Ocidental (Netto, 1992 apud Silva, 2014, p. 170).

O ponto de partida de Iamamoto difere de Netto, que discute a questão social em seus determinantes macrosociais, tendo a Europa como pano de fundo. Não que a autora despreze tais determinantes, mas direciona-os para estudar a nossa realidade. Os (as) assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas várias expressões: trabalho, família, habitação, saúde, assistência social pública etc. Atuando, justamente, na tensão entre produção da desigualdade e a produção da rebeldia, pois a sociedade reage ao aumento da miséria. Para isso, devem conhecer a nova ordem mundial, no sentido de compreender as múltiplas manifestações da questão social. [...] os (as) assistentes sociais devem tomar um banho de realidade (Iamamoto, 2003).

“Verificou-se o revigoramento de uma reação (neo) conservadora aberta e/ou disfarçada em aparências que a dissimulam, como já indicou Netto (1996), apoiada nos lastros da produção pós-moderna e sua negação da sociedade de classe. Ela hoje atinge profundamente as políticas públicas, estruturadas segundo as recomendações dos organismos internacionais consoantes os preceitos neoliberais. Verifica-se a tendência de fragmentar os usuários dessas políticas segundo características de geração – jovens, idosos, crianças e adolescentes – de gênero e étnico-culturais – mulheres, negros e [indígenas] - abordados de forma transclassista e em sua distribuição territorial, o que ocorre em detrimento de sua condição comum de classe. Essas dimensões multiculturais e multiétnicas fundam efetivamente as assimetrias nas relações sociais, que potencializam as desigualdades de classes, necessitando ser consideradas como componentes da política da transformação das classes trabalhadoras em sujeito coletivos. Mas, a fragmentação dos sujeitos, descoladas de sua base social comum, pode ser incorporada no âmbito do Serviço Social de forma acrítica em decorrência direta das classificações efetuadas pelas políticas públicas. É nesse contexto que a família passa a ocupar lugar central na política social governamental, tida como célula básica da sociedade, mediando a velha relação entre “homem e meio”, típica das formulações profissionais ultraconservadoras” (IAMAMOTO, 2009, p.9).

Maranhão (2016, p. 170) apresenta um entendimento de questão social coadunado com Netto e Iamamoto, entretanto amplia para as determinações culturais e ideológicas, vejamos: “entende-se por “questão social” o conjunto de problemas econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos que cerca a emergência da classe operária como sujeito sociopolítico no marco da sociedade burguesa.”

trabalho. Porém, não somente isso, mas também compreender as questões de raça e gênero que a sociedade enfrenta com inúmeras dificuldades, bem como os complexos sociais que permeiam essa sociabilidade racista, capitalista e patriarcal, “desvelam perspectivas críticas sobre o processo colonial e de seus aspectos fundantes do capitalismo e do eurocentrismo” (Santos et al, 2023, p. 8). Desse modo, metodologicamente o percurso desta pesquisa se fundamentará não apenas no viés das expressões da questão social, como também a partir de uma análise dos complexos sociais e relações sociais existentes nesta sociabilidade.

A pesquisa científica se fundamenta a partir da sistematização de dados, que Guerra (2000) denomina como fase descritiva, que possibilita identificar e problematizar complexos sociais existentes diante da atuação profissional, seja nas suas lacunas, dificuldades e necessidade de maiores aproximações com o referencial teórico. Visa também a apreensão como processo de totalização e interpretação na perspectiva de totalidade, pois, as partes que compõem a pesquisa devem ser analisadas por meio da totalidade, efetivando explicações por meio das relações sociais existentes. A apreensão das contradições, por sua vez, acontece a partir da luta dos opostos, colocando assim a realidade tanto como possível e quanto como restrição de possível (Guerra, 2000). Por isso, o objeto é encaminhado para um processo de investigação comprometido com a observação da realidade social, diante dos complexos sociais existentes na formação social para além do viés economicista. Além de uma ampliação da maturidade intelectual. Pois, como aborda Guerra (2000, p.13), o conhecimento deve permitir tanto analisar e operar sobre o existente quanto reconhecer as tendências do movimento, “o vir a ser” dos processos sociais.

No que se refere ao tipo de pesquisa, o presente trabalho realizou uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa e qualitativa, que teve como base levantamentos bibliográfico e documental enquanto técnicas de coleta de dados. A partir desses levantamentos será possível desenvolver uma fundamentação ampliada e encontrar respostas para as questões da pesquisa.

Nesse sentido, foi desenvolvido um levantamento bibliográfico que, de acordo com Severino (2014), a pesquisa bibliográfica vai partir de pesquisas anteriores, que vão dialogar com a proposta do presente objeto de pesquisa e favorecer a apropriação das contribuições de autores que já desenvolvem nessa linha de pesquisa. Foram acessadas plataformas e periódicos como: *Scielo*, *Revista Temporalis*, *Anais da ABEPSS* (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), banco de teses e dissertações. Além disso, está sendo utilizado como meios eletrônicos os sites: www.abepss.org.br (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) e [https://www.scielo.br/](http://www.scielo.br/) (*Scielo* Brasil). Foram

utilizados como fundamentação do debate da educação produções intelectuais utilizando descritores como: “trajetória da política de educação”, “acesso à educação”, “ensino superior”, “formação profissional em Serviço Social”, “Diretrizes curriculares da ABEPSS”, as quais estão disponíveis nos apêndices deste trabalho.

Para construir o debate acerca do movimento negro, foram demarcados descritores como: “quilombo como movimento negro”, “trajetória política e de resistência do movimento negro”, “a luta do movimento negro no acesso à educação”, “os movimentos negros na história do Brasil” com o intuito de fortalecer a compreensão do leitor acerca da participação e mobilização do movimento negro enquanto movimento social.

Já a pesquisa documental tem como fonte principal documentos, sejam eles impressos ou filmes, relatórios, legislações, e a partir deles o pesquisador poderá realizar uma análise minuciosa sobre a utilização dos documentos adquiridos (Severino, 2014). As fontes documentais utilizadas nesta pesquisa são: os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) ou Projetos Político Pedagógico dos Cursos (PPPC ou PPP) de Serviço Social. Em um universo de 69 Universidades Federais, analisadas a partir das 5 regiões brasileiras, sendo elas, nordeste (19 universidades), norte (11 universidades), sul (12 universidades), sudeste (19 universidades) e centro-oeste (8 universidades). Considerando o universo de 69 universidades, a amostra desta pesquisa será composta por 35 Universidades Federais que ofertam o curso de graduação em Serviço Social, sendo no nordeste (11 universidades), norte (3 universidades), sul (6 universidades), sudeste (12 universidades) e centro-oeste (3 universidades).

Ademais, nestas 35 universidades a presente pesquisa analisa as estruturas curriculares⁹, extraídas do PPC/PPP de cada universidade, com o objetivo de encontrar componentes curriculares que tivessem relação com a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Consequentemente, a cada componente curricular com essa característica, avançou-se para a análise os planos de ensino, nos quais estão dispostos o ementário¹⁰ de cada componente curricular e a bibliografia básica apresentada, com o objetivo de compreender os aspectos e as dimensões de conteúdo a ser trabalhado.

Para tratamento dos dados/informações coletadas será utilizada a técnica de análise de conteúdo, buscando compreender os documentos e organizá-los a partir de categorias e

⁹ Essa estrutura curricular pode vir com outras nomenclaturas, como: composição curricular, matriz curricular, fluxo curricular de curso, elenco de disciplinas, currículo de curso e organização curricular.

¹⁰ Ao depender do PPC/PPP pode vir com outra denominação, como, ementa disciplinar ou ementa das disciplinas.

variáveis. De acordo com Bardin (1979) a técnica de análise de conteúdo se caracteriza como um instrumento metodológico aplicado a conteúdos diversos, com o objetivo de realizar a partir das novas descobertas uma melhor compreensão, aprofundamento e extração acerca das teorias relevantes para o estudo em questão, podendo ser de natureza cultural, histórica, sociológica, psicológica, entre outras.

A técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (1979), se subdivide em três fases. A fase de pré-análise, onde a pesquisadora fez a organização dos materiais disponíveis e dos que ainda seriam coletados. Pois, a partir dessa pré-análise foi possível operacionalizar e sistematizar o material permitindo possíveis eliminações, substituições e a introdução de novos materiais para garantir uma melhor compreensão e análise dos documentos a serem estudados. Essa fase foi ainda subdividida entre a leitura superficial do material, garantindo o primeiro contato com os dados em análise onde foi possível facilitar a compreensão dos documentos para o momento da análise efetiva. E na escolha dos documentos, que se baseou nos objetivos específicos da pesquisa, garantindo que os documentos pré-analisados contivessem as informações necessárias para a análise final.

A segunda fase da técnica de análise de conteúdo é a fase de codificação, onde busca analisar os dados por meio da codificação, categorização e quantificação das informações adquiridas com os materiais. Embora seja a segunda fase, exigiu uma grande concentração na análise dos dados, tendo em vista que são dados brutos que são organizados sistemicamente permitindo assim serem agrupados e transformados em descrições exatas e relevantes para a pesquisa. Essa fase se dedica em selecionar as unidades de registros, que nesse caso são os PPCs/PPPs das Universidades Federais e unidades de contexto (disciplinas, carga horária, modo de oferta, ementas e referências bibliográficas sobre educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira) que codifica a unidade de registro, facilitando a compreensão das informações que a unidade de registro oferece (Bardin, 2016).

A terceira e última fase, é a fase de categorização que segue os seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo. Nessa fase acontece o tratamento e a interpretação dos dados. Através da interpretação inferência, tem como apoio os elementos constitutivos da comunicação, que se divide em mensagem e o suporte ou canal e por outro, o emissor e receptor. Entendendo assim atenta-se para o emissor ou produtor da mensagem, o indivíduo que recebe a mensagem, a própria mensagem e o canal pelo qual foi enviado a mensagem (Bardin, 1979). Desse modo, a presente pesquisa se fundamenta na técnica de análise de conteúdo para compreensão da análise dos PPCs/PPPs com o objetivo de avaliar quantitativa

e qualitativamente os dados acerca do objeto de estudo deste trabalho, iniciando pela fase descritiva para adentrar na fase analítica e propositiva de formas de enfrentamento da questão.

2 MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR ACESSO Á EDUCAÇÃO: políticas afirmativas para acesso à educação superior no Brasil

Em 1888, com a promulgação da Lei nº 3.353/1888, mais conhecida como Lei Áurea, transmitiu a falsa ideia de abolição da escravatura, onde pessoas negras escravizadas “poderiam” viver livremente na sociedade. Porém, é importante salientar que mesmo com a “abolição” da escravatura, as desigualdades sociais, o racismo e a violência perante o povo negro persistem até os dias atuais.

Como nos informa Corato e Moraes (2024), foi durante as décadas de 1930 e 1940 que o Movimento Negro efetivou com maiores reivindicações o direito ao acesso à educação, direito esse que nos foi negado por muito tempo na historiografia brasileira. Além disso, essas reivindicações buscavam garantir que essas comunidades tivessem acesso a uma educação social, econômica e cultural, com o intuito de promover uma formação sobre a história do seu povo que também lhe era negada.

Assim, o fortalecimento do Movimento Negro durante esses anos de resistência, consolidou a possibilidade de mudanças significativas nas instituições federais. Foi a partir da luta do Movimento Negro e do movimento estudantil que houve o fortalecimento dos investimentos na educação superior, além do fortalecimento das bolsas para o fomento de uma mínima garantia de permanência do estudante negro de nível superior.

Portanto, esta seção se empenhará em descrever os processos de luta, resistência e a agenda política do Movimento Negro no contexto brasileiro a respeito da garantia do acesso da comunidade negra a educação de modo geral, desde as primeiras movimentações do Movimento Negro, com as organizações de Quilombos, até a inserção do Movimento Negro Unificado, nos dias atuais. Busca também visibilizar potências negras que estavam lutando pela inserção da questão étnico-racial no Serviço Social. Além disso, elucidará os caminhos e a luta pela Política de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro.

2.1 Uma força ancestral: a resistência e a agenda política do Movimento Negro na garantia do acesso à educação

A recusa de iniciar este subtópico com a herança negativa (Bento, 2022) produzida sob a comunidade negra é um ato político. Portanto, destacar o lugar da comunidade negra numa

perspectiva anterior ao sistema em que foi inserido forçadamente é primordial para conhecer outras narrativas. A África, continente em que os Afro-brasileiros possuem descendência, é cercado por uma riqueza abundante, mas, a estrutura insiste em apresentar apenas a parte socialmente vulnerável (Adichie, 2009).

O continente Africano, berço da humanidade, nos apresenta uma série de conhecimentos ancestrais, culturais, saberes econômicos e sociais (Adichie, 2009) que existiram antes mesmo da tomada territorial realizada pelos colonizadores. Assim, resumir a trajetória histórica da comunidade negra ao período de escravização é um grande apagamento dessa história unicamente conhecida a partir da visão eurocêntrica e colonial que permeia esse país.

O povo Mbundu, povo esse que vivia em partes sob a dinastia de Ngola¹¹, foi o primeiro povo a se organizar no Quilombo dos Palmares. Sua organização se dava por meio de clãs autônomos e tinham um grande valor guerreiro no mundo Banto durante o século XVI. Palmares desenvolveu então uma tradição no território brasileiro, sendo marcada pela criação e organização de sociedades em que as pessoas negras pudessem se compreender como pessoas (Nascimento, 2021). A luta de Palmares sempre esteve pautada na resistência por meio de organização e mobilização coletiva. No entanto, Nascimento (2021, p. 92) nos informa que “[...] palmares foi uma ação militar de grande envergadura [...]”, e ao longo da sua existência, se consolidou dois nomes enquanto chefes do território, sendo o primeiro, Ganga-Zumba e o segundo, Zumbi dos Palmares.

Nascimento (2021) afirma que a falta de conhecimento a respeito da história do negro brasileiro e da própria história do Brasil causa uma ruptura das pessoas negras com o seu passado, o que agrava o desconhecimento da sua situação atual. Por ter acesso a poucas informações descritivas, as organizações em quilombos tinham uma visão estereotipada as quais “reforçam-se as noções dos negros como seres primitivos, malfeitores e irresponsáveis, e dos quilombos como bandos destituídos de caráter político” (Nascimento, 2021, p. 105).

Entretanto, os quilombos se constituíram como um sistema social alternativo que tinham como características fundamentais a alta quantidade de habitantes (em torno de 20 mil), entre os quilombos espalhados pelos estados de Alagoas (Quilombo dos Palmares), Sergipe e Minas Gerais, durante o século XVIII. A organização política também se constitui

¹¹ De acordo com Nascimento (2021), Ngola foi o nome de um caçador que veio do Leste e inaugurou o reino de Ndongo. Lá, sua principal fonte econômica era a extração de sal na costa ocidental africana. Porém, com a invasão dos portugueses, uma parte do povo Mbundu foge daquela região. Os portugueses, ao invadir o território, designou que o termo Ngola passaria a ser designado para se referir a todos os territórios da África Ocidental portuguesa, chamado assim de Angola.

como outra característica fundamental¹², pois o quilombo Palmares era um verdadeiro Estado, o qual durante o período em que Ganga-Zumba¹³ foi chefe, manteve “relações diplomáticas em nível de Estado para Estado com as autoridades coloniais e a própria coroa” (Nascimento, 2021, p.107). E por fim, a produção, que muitas das vezes era em grande escala, resultando numa negociação com os moradores das capitanias e das províncias (Nascimento, 2021).

Como os quilombos organizados se consolidaram durante os séculos de colonização, entrando depois nos períodos pré-capitalista e pré-industrial instituídos no século XIX são considerados como movimentos sociais “arcaicos”, ou “primitivos” (Nascimento, 2021, p. 109). Portanto, a construção do movimento negro brasileiro se diferencia dos demais movimentos sociais pela história e trajetória de luta. Pois, durante a construção dos processos de luta, buscou-se apresentar a verdadeira história da comunidade, história essa silenciada e apagada do contexto sócio-histórico brasileiro.

A mobilização do Movimento Negro¹⁴ se constitui por compreender que a comunidade negra é a maior afetada pela exclusão social. Ainda em 1888, foi efetivada a fundação Sociedade Beneficente Luís Gama, em Campinas. Essa sociedade pensou em um projeto de formação para jovens e adultos possibilitando o acesso à educação, por meio da instrução para a comunidade negra da época. Apesar dessa luta resistir, a sociedade Beneficente Luís Gama encerrou suas atividades em 1890 (Domingues, 2008).

Um marco importante para a continuidade da luta do movimento negro brasileiro foi a criação da Frente Negra Brasileira¹⁵, em 16 de setembro de 1931, fundada por “homens de cor”. Nesse mesmo ano organizou e promoveu uma assembleia onde deliberou em seu estatuto, art. 1º que a Frente Negra Brasileira teria ramificações em todo país por meio de união política e social da comunidade negra (Domingues, 2008).

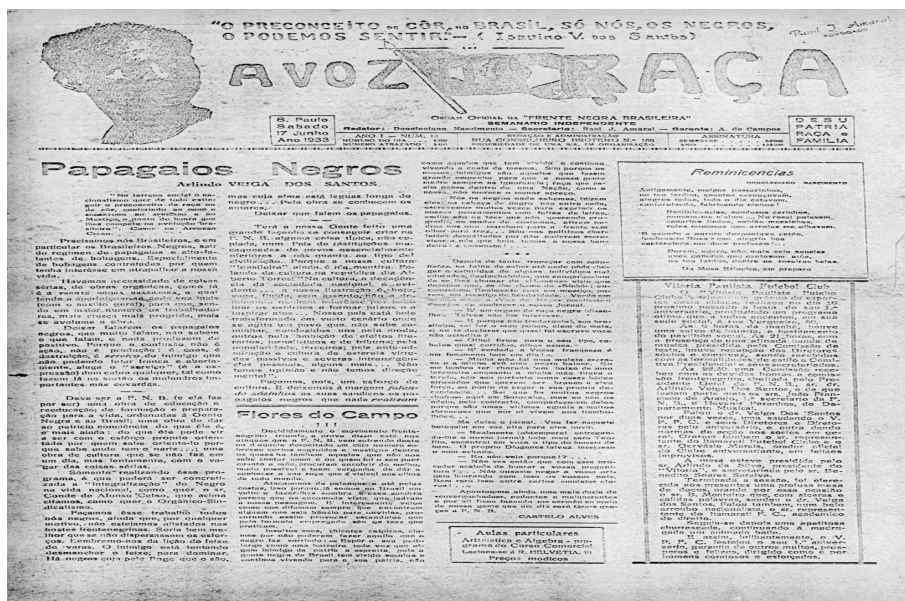
¹² Além das mobilizações políticas organizadas nos quilombos, evidenciado pelo Quilombo dos Palmares, mobilizações como a Revolta dos Malês, a Balaiada, Canudos, o Banzo, as revoltas nos engenhos de cana-de-açúcar, os Quilombo a maior forma de resistência organizada dos negros de que se tem notícias na história, os Candomblés, as Confrarias, as Irmandades, entre outros marcos históricos que refletem a trajetória de luta da comunidade negra (Rocha, 2014). Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/176/172>. Acesso em: 16 de set. 2025.

¹³ Ganga-Zumba liderou o quilombo dos Palmares antes de Zumbi assumir essa liderança. No entanto, fez alguns acordos com os Portugueses na ilusão de que a Guerra acabaria e finalmente dos Palmarinos seriam livres (Quilombo, 1984).

¹⁴ Aqui vale apresentar o conceito de Movimentos sociais, partindo do entendimento que o Movimento Negro se constitui enquanto um movimento social. Montañó e Durrigueto (2010), apontam no livro “*Estado, classe e movimentos sociais*” que os movimentos sociais são mobilizações constituídas por grupos sociais que se organizam para uma movimentação de ações coletivas determinadas pelas necessidades e reivindicações da sociedade organizada.

¹⁵ A partir daqui a Frente Negra Brasileira será abreviada para a sigla FNB.

Figura 2 - Jornal - A voz da raça, 15 de jun. 1933



Fonte: Hemeroteca Nacional Brasileira, 15 de jun. 1933

A busca pelo acesso à educação era constante, e a FNB defendia dois sentidos da palavra educação. Domingues (2008, p. 522) aponta que:

O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização.

A Frente Negra Brasileira, enquanto esteve ativa, lutou e reivindicou pela possibilidade da comunidade negra ter acesso à instrução, naquele tempo vista como “principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”” (Domingues, 2008, p. 522). Além disso, era por meio da instrução que a pessoa negra adquiriria cultura, pois era sinônimo de civilidade.

Entendendo o cenário da época, as formas de reivindicações que se instauraram no jornal, contribuíram para reforçar que as pessoas negras precisavam da instrução¹⁶ dos estudos para serem vistos naquela sociedade. O termo educação era utilizado em alguns momentos como sinônimo de cultura, ou seja, “a elevação educacional e/ou cultural proveniente do estudo não seria adquirida apenas num estabelecimento formal de ensino” (Domingues, 2008, p. 523). Pois, quando a FNB em 1934, passa a ofertar não só o curso de alfabetização

¹⁶ Esta se refere apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura (Silva; Araujo, 2005).

(destinado para jovens e adultos), como também o curso primário, para meninos e meninas. Embora tivesse acontecido a abertura do curso primário, os alunos que estavam inseridos nessa turma vivenciavam uma situação de carência a qual a FNB tentava suprir com o fornecimento de materiais escolares e uniformes gratuitos. Esse fornecimento gerava despesas que eram custeadas pelos eventos beneficentes que a Frente Negra Brasileira promovia (Domingues, 2008).

Porém, a luta da Frente Negra Brasileira era constante para reconhecer oficialmente o ensino que eles promoviam, pois, nesta época, essa metodologia de ensino era considerada uma metodologia privada. Apesar disso, a escola fretenegrina foi reconhecida pelo Estado de São Paulo para consolidação de professoras nomeadas no Diário Oficial. Essa atitude já se mostrava uma grande ação tendo em vista que a quantidade de professores na escola era limitada, gerando uma sobrecarga diante da alta demanda de alunos (Domingues, 2008).

Com o passar dos anos, especialmente em 1935 e 1936, foram contabilizados avanços nos números de matrículas e de modalidades de ensino, sendo o primário, a alfabetização e o ginásio. Domingues (2008) aponta que nesse momento ao final de cada ano letivo a FNB organizava um espaço de confraternização para sinalizar o encerramento das turmas e utilizava desse espaço para contribuir com a visibilidade das ações que a Frente Negra Brasileira desenvolvia naquele momento, tornando assim uma possibilidade de maior ascensão da comunidade negra ao ambiente escolar. A FNB contribuiu também como formas de instrução a inserção de uma biblioteca e curso de inglês.

Da mesma maneira que existiu um processo de luta para a inserção da comunidade negra na “instituição escolar” (Domingues, 2008, p.523), existiram grandes percalços em relação à formação e alfabetização dessas pessoas.

Domingues (2008) relata que não se tem detalhes sobre a qualidade do conteúdo ofertado pela escola da FNB, no entanto, algumas lideranças fretenegrinas apresentam pontos críticos para a oferta das instituições escolares, tanto no sentido de conteúdos quanto no sentido de tratamento com a comunidade negra. O autor nos informa que existia uma diferença entre os grupos escolares. Tinham grupos que tinham em sua rede, docentes despreparados e desqualificados para promover uma formação para crianças negras, e também aproveitavam esse espaço para desqualificar intelectualmente essas crianças.

A Frente Negra Brasileira foi o espelho para que diversas regiões pudessem abrir instituições escolares (espaços de instrução para alfabetização) para a comunidade negra, visando não apenas a leitura e a escrita, como também outras alternativas de conhecimento o

qual pudessem proporcionar um conhecimento cultural que, de acordo com Domingues (2008), era uma forma de considerar a comunidade negra civilizada.

Dessa forma, organizou-se também a partir da FNP posteriormente renomeada para Frente Educacional Pelotense, no Rio Grande do Sul. Sua criação aconteceu em meio a uma Campanha pró-educação. A Frente Negra Baiana (outra mobilização da comunidade negra), com sua atuação no campo educacional, oferecia cursos de alfabetização pela noite (Domingues, 2008).

Em 1936, a FNB diante de uma grande mobilização social entendeu que o movimento poderia se tornar um espaço ainda mais político, organizando assim o Partido Político da Frente Negra Brasileira. Porém, “[...] a Frente Negra Brasileira se tornou um instrumento do governo Getúlio Vargas por reproduzir seu nacionalismo autoritário e sua manipulação das massas” (González, 2020, p. 112), impedindo que os líderes da FNB reconhecessem as manipulações ideológicas do governo Vargas (González, 2020). Apesar das grandes contribuições para o acesso à instrução/alfabetização, principalmente para as pessoas negras, a Frente Negra Brasileira sofreu com os impactos da gestão de Getúlio Vargas, o qual em 1937 assinou o decreto que fechava o Congresso Nacional e neste mesmo ano assinou o decreto que abolia todos os partidos políticos. Dessa forma, em 1938 a Frente Negra Brasileira encerrou suas atividades políticas e sociais.

Contudo, o ano de 1943 foi marcado pela consolidação da União dos Homens de Cor (UHC), também conhecida como UAGACÊ (União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil). Fundada por João Cabral Alves, após cinco anos da sua consolidação se expandiu por onze estados brasileiros. Conforme a organização do movimento acontecia, a UHC estabeleceu através do artigo 1º do Estatuto da União dos Homens de Cor que a sua finalidade de luta se fundamentava em lutar pela elevação dos direitos econômicos e educacionais da comunidade negra com o objetivo de garantir a aptidão para a vida social e administrativa do país (Silva, 2003).

Outro ponto articulado no estatuto da UHC foi a responsabilidade da reprodução do saber, pois, se a pessoa negra é alfabetizada, colabora com a alfabetização de um familiar ou amigo próximo, sendo possível assim compartilhar conhecimentos e atingir uma das metas da UHC, ter a maior parte da comunidade negra alfabetizada e filiada à União dos Homens de cor. Apesar dessas movimentações a respeito da instrução, a UHC também “dedicou-se a atender os problemas mais imediatos e visíveis ligados às mudanças sociais e educacionais para os negros no geral e para aqueles associados a ela” (Silva, 2003, p. 227). Ademais,

O capítulo do estatuto geral – que deveria ser aplicado por todos os ligados à UAGACÊ, em âmbito nacional – refere-se a “um programa pré-eleitoral de partido político”, que foi desenvolvido em muitas localidades. Seu fim era procurar eleger lideranças da rede UHC nas eleições municipais e estaduais. O presidente da UHC do Distrito Federal, por exemplo, foi eleito deputado estadual em 1950 (Silva, 2003, p. 228).

Assim, os membros da UHC inseridos nos espaços de decisões, estariam impulsionando a moral das pessoas de cor. Acreditava também que por meio da assistência social conseguiria uma maneira imediata para atingir esse objetivo, então em muitos momentos se aproxima do perfil de ações religiosas, organizando caravanas de doações de roupas, alimentos e medicamentos (Silva, 2003).

Em meados de 1944, Abdias do Nascimento consolida o Teatro Experimental do Negro, conhecido como TEN, apresentando uma educação cultural e de saberes do povo negro, para reproduzir uma formação artística pouco explorada e valorizada quando se referia à cultura negra na época. Nascimento (2004, p. 210) afirma que:

[...] surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.

A formação do TEN contou com grandes intelectuais negros da época, resultando numa movimentação fundamental para a efetivação do Teatro Experimental do Negro. Diante dessa implementação, é necessário se organizar em duas frentes de luta, sendo a primeira, “promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, [e a segunda] fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido” (Nascimento, 2004, p. 211). Apesar dessa organização de luta, o diálogo com a comunidade negra estava enfraquecido, pois ainda sofriam com os vestígios da escravização, os quais impedia de não se sentirem, nem se verem pertencentes aos espaços culturais, socioeconômicos e políticos (Nascimento, 2004).

A dimensão que se organizava o TEN estava ligada, principalmente, à interação social entre as etnias, com o objetivo central de apresentar e reverenciar a cultura afro-brasileira como algo inserido antes mesmo da colonização no território brasileiro. Não à toa, o curso de alfabetização do TEN era ligado especialmente aos conhecimentos culturais, cultura geral,

primeiras noções de teatro, interpretação e temas gerais que fossem decididos pelo grupo (Nascimento, 2004). A luta pela inserção da comunidade negra nas atividades culturais se deu pela negação da capacidade intelectual e artística das pessoas negras. Diante dessa negação, tinham preferência por inserir artistas brancos pintados de preto para subir aos palcos, interpretando papéis de cunho nada agradável para a comunidade negra, negando também as pessoas negras que atuavam nessa área.

Figura 3 - Estreia da peça Eugene O'Neill do Teatro Experimental do Negro



Fonte: Acervo IPEAFRO, 1945

A resistência através da cultura prevaleceu sendo fortalecida pelos militantes que acreditavam na luta do TEN. Pois, era a partir dele que se formava um espaço político para a luta e efetivação de conquistas para a comunidade negra. Nascimento (2004) apresenta que a perspectiva do TEN era de que se construísse um país com mais equidade e menos racismo e discriminação racial, onde as pessoas negras conseguissem acessar as mesmas possibilidades que os não negros no Brasil. Essa luta seria fortalecida “com vistas à mudança da mentalidade e do comportamento dos artistas, autores, diretores e empresários, mas também entre lideranças e responsáveis pela formação de consciências e opinião pública” (Nascimento, 2004, p. 221).

Diante desse contexto de luta, o TEN cria o Comitê Democrático Afro-Brasileiro de caráter político e que buscava reivindicar melhores condições de subsistência da comunidade

negra brasileira. Esse cenário é gerado com a pretensão da inserção das pautas da coletividade negra na nova democracia (que se articulou após a queda do Estado Novo). A composição do Comitê contou com a participação de lideranças de um núcleo ativista e que posteriormente somaram-se à luta estudantil (Nascimento, 2004). O Comitê teve sua contribuição para a luta dos presos políticos, no entanto, ao tentar organizar reivindicações específicas para a comunidade negra, o Comitê teve sua atuação barrada pela “patrulha ideológica de aliados” do poder (Nascimento, 2004, p. 222).

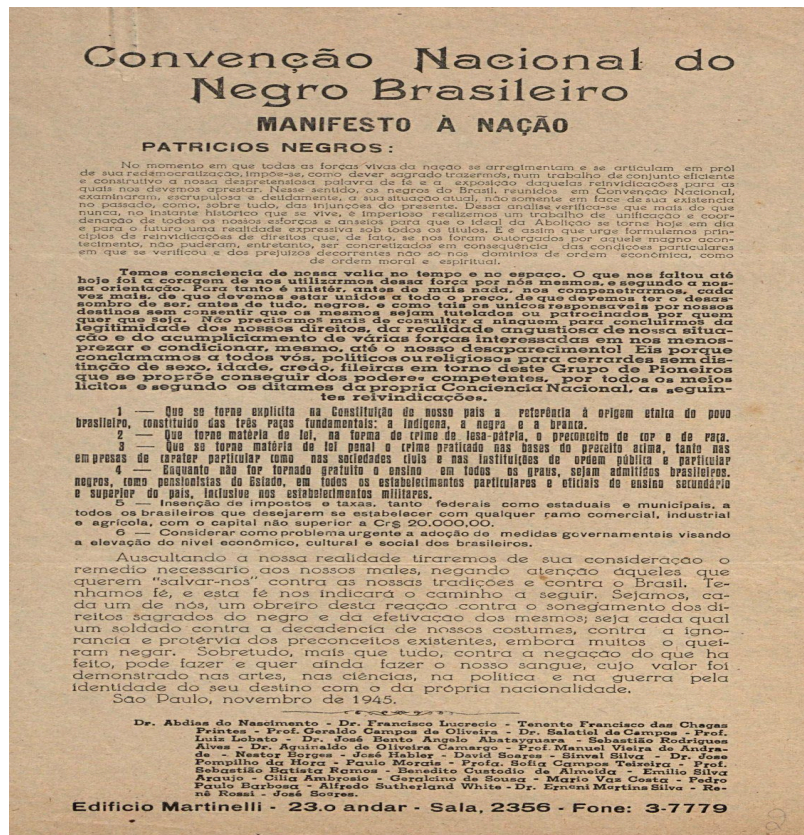
Apesar dessas implicações, o Teatro Experimental do Negro seguiu resistindo as formas de apagamento. O TEN enquanto movimento de mobilização da comunidade negra, organizou três eventos “que se tornaram referências na luta dos movimentos negros: as duas primeiras edições da Convenção Nacional do Negro e a primeira edição do Congresso do Negro Brasileiro” (Oliveira et al, 2022, p. 9). A Convenção Nacional do Negro foi dividida em dois estados, a primeira acontece em 1945 em São Paulo e a segunda edição acontece um ano depois no Rio de Janeiro, aprovando a Constituinte de 1946. Em 1950 acontece o I Congresso do Negro Brasileiro, também no Rio de Janeiro.

Não o bastante, utilizaram de meios culturais a fim de garantir:

[...] a alienação estética da sociedade convencional, um Concurso do Cristo Negro foi realizado sob a responsabilidade do sociólogo Guerreiro Ramos, no Rio de Janeiro, em 1955. Os concursos de beleza *Rainha das mulatas e Boneca de pixe* foram concebidos como instrumento pedagógico buscando realçar o tipo de beleza da mulher afro brasileira e educar o gosto estético popular, pervertido pela pressão e consagração exclusiva de padrões brancos de beleza. O Instituto Nacional do Negro, a cargo do sociólogo Guerreiro Ramos, realizava nos seus seminários de grupoterapia um trabalho pioneiro de psicodrama, visando a desenvolver uma terapia para a consciência dilacerada do negro vitimado pelo racismo (Nascimento, 2004, p. 223).

A partir dessas mobilizações, criou-se durante a Segunda Convenção o documento “Manifesto à Nação Brasileira” e tinha como reivindicações, o acesso de pessoas negras à educação de qualidade, bem como reivindicavam para que o racismo fosse combatido por meio da lei.

Figura 4 - Manifesto à Nação Brasileira (1945)



Fonte: Acervo BN digital Brasil, 2021

As movimentações do TEN sempre evitaram seguir as linhas de uma instituição acadêmica, pois lutavam especialmente para o reconhecimento da criatividade da comunidade negra bem como para o desenvolvimento da cultura no Brasil. Deste modo, na tentativa de atingir esses objetivos, o TEN se organizou em frentes:

[...] denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural da branquidão; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condicionava (Nascimento, 2004, p. 223).

Foi a partir dessas frentes organizadas que o TEN plantou a semente de luta diante do contexto brasileiro da época, o qual nitidamente excluía a possibilidade de existência da comunidade negra deste país, seja na questão espiritual ou social (Nascimento, 2004).

Durante o período de 1961, houve as movimentações e instauração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que, como

próprio nome nos informa, estabelecia as diretrizes e bases que a educação brasileira seguiria no processo de atuação dessa política.

Foi na luta constituída durante o Golpe Civil Militar de 1964, que o Movimento Negro se articulou ainda mais para garantir sua subsistência, principalmente porque nesse momento existia uma polarização sobre o mito da democracia racial. Durante esse período entidades do movimento negro do país buscaram medidas para resistir na luta. Diante disso, criaram grupos no Rio Grande do Sul, o Grupo Palmares, já citado anteriormente, grupo Evolução de Campinas no interior de São Paulo, Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU), na capital paulista foi criado o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO), no Rio de Janeiro o Instituto de Pesquisa de Cultura Negra (IPCN), a Sociedade de Estudo de Cultura Negra no Brasil (SECNEB), a Sociedade de Intercambio Brasil África (SINBA), o Grupo de Estudos André Rebouças e na Bahia, o Núcleo Cultural Afro-brasileiro e o grupo de Teatro Palmares Inãron (Pinho, 2003).

Entretanto, a organização coletiva do TEN nesse período enfrentou a maior desarticulação entre militantes. Pois, “o TEN ficou moribundo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o auto-exílio nos Estados Unidos” (Domingues, 2007, p. 110).

Embora o período do Golpe Militar tenha influenciado na desarticulação do TEN, foi necessária uma constante mobilização do Movimento Negro diante da possibilidade de inserção dessas comunidades nos espaços educacionais brasileiros. Entretanto, esse momento foi marcado pela aprovação e regulamentação da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, onde tinha por objetivo estabelecer “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (Brasil, 1968), sendo conhecida especialmente como Reforma Universitária de 1968.

Entretanto, a reoxigenação do movimento negro não durou muito para acontecer. No final da década de 1970 retoma as movimentações a favor da comunidade negra, embora ainda fragmentada. González (2020, p.103-104) aponta que no ano de 1972, “o Grupo Palmares, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, lançou a ideia de se transferirem todas as tradicionais comemorações do aniversário da abolição (13 de maio de 1888) para 20 de novembro”, ou seja, o dia 13 de maio deixa de ser um dia de comemoração e passa a ser um dia de luta e reivindicação.

O dia 16 de junho 1978 (González, 2020, p. 104) foi marcado pela criação do Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MUCDR). González (2020, p. 107) aponta que:

O MNU se define como um movimento político de reivindicação sem distinção de raça, sexo, educação, crença política ou religiosa e sem fins lucrativos. Seu objetivo é a mobilização e organização da população negra brasileira em sua luta pela emancipação política, social, econômica e cultural, que tem sido obstada pelo preconceito racial e suas práticas. Ao mesmo tempo, o MNU também se propõe denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo. Tendo como ponto de partida seu programa de ação, tenta articular os problemas específicos dos negros com os problemas gerais do povo brasileiro.

Em 23 de julho, um mês depois do surgimento do MNU, em seu encontro interestadual (as delegações presentes eram a de São Paulo e Rio de Janeiro) de organização e estruturação do movimento, a militância entende a necessidade de inserir a palavra negro junto ao nome do movimento, ficando assim, Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Mais adiante, durante o primeiro Congresso organizado pelos militantes negros, visualizam a necessidade de uma simplificação no nome do movimento, se estabelecendo apenas Movimento Negro Unificado (MNU), entendendo que o principal objeto dele era lutar contra a discriminação racial.

O MNU se torna assim uma grande escola de formação política para grandes lideranças do Movimento Negro, pois, acreditava que a partir da mobilização coletiva seria capaz de reivindicar melhores cenários de vida para a população negra. Sua primeira mobilização aconteceu em 07 de julho de 1978, onde arrasta 2 mil pessoas repudiando a discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e protestando pela morte de Robson Silveira da Luz, que foi brutalmente assassinado (Domingues, 2007).

A partir desse cenário o MNU foi expandindo e fortalecendo a luta pelos estados brasileiros com o objetivo de unir forças para lutar por reivindicações para a comunidade negra. Por meio do processo de expansão do movimento, e com a realização da primeira Assembleia Nacional nos dias 9 e 10 de setembro de 1978 no Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCH), localizada no Rio de Janeiro, contou com a presença de outros estados brasileiros, como, Minas Gerais, Espírito Santos, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Esse momento foi contabilizado com a participação de aproximadamente trezentas pessoas que compareceram com o intuito de discutir e votar as posições do MNU durante as eleições legislativas que aconteceriam no dia 15 de novembro do mesmo ano. Já durante a segunda Assembleia Nacional, realizada em 4 de novembro de 1978, a militância se reúne para debater a ampliação do movimento e nesse momento estabelece o 20 de novembro, como data de celebração para o Dia da Consciência Negra no Brasil (González, 2020).

A militância do MNU estabelece lutas sobre diversos âmbitos na vida da comunidade negra, que incluem não somente o trabalho de mobilização social, organizando a comunidade para a defesa dos próprios direitos, como também o atendimento das necessidades mais vivenciadas pela comunidade negra, visando ainda enfrentar os problemas que permeiam a sociedade como um todo (González, 2020). Assim, organizar as associações de moradores nas favelas, estabelecer os cursos de artes criativas para as crianças periféricas das grandes cidades, participar das lutas do Movimento pela Anistia e do Movimento em Defesa da Amazônia, prestar solidariedade aos movimentos dos trabalhadores e declarar apoio aos direitos dos presidiários foram ações desenvolvidas pelo MNU (González, 2020). Aqui é importante mencionar que a intervenção do Movimento Negro Unificado passou a ter uma grande constância no quesito educacional.

Mesmo diante de todo esse contexto de resistência, a população negra seguiu sendo pauperizada perante o Estado e pela sociedade, e foi a partir daí que

o Movimento Negro percebeu a necessidade de intensificar sua luta na reivindicação do direito à educação, empreendendo ações nacionais que abordavam a importância da democratização deste direito como modo de combater o racismo e de viabilizar melhorias nas condições materiais de vida das pessoas negras através da formação educacional, por intermédio da promoção do acesso à educação básica e à educação superior, que poderia ser possibilitado com a criação e implementação de ações afirmativas (Corato; Moares, 2024, p. 130).

Portanto, a luta para que

por meio dos currículos escolares, tivesse [o] acesso à história da África, a qual deveria ser abordada no mesmo nível que a europeia. Entre as reivindicações voltadas para o âmbito escolar, coube ao MNU denunciar e combater os conteúdos racistas em livros didáticos; realizar atividades antirracistas e anticlassistas para crianças e adolescentes negros, visando despertar a criticidade e a consciência sobre a história do povo negro no Brasil e na África; realizar cursos e debates para professores e normalistas; e buscar, junto ao MEC, a revisão de materiais didáticos que contribuíssem para a perpetuação do racismo e de estereótipos, bem como a inclusão da disciplina História da África nas escolas” (Oliveira, 2022, p. 10) apud (Santos, 2014).

As reivindicações acerca dessa pauta se estenderam por um longo período, entretanto, mesmo seguindo esse caminho não significou a efetivação imediata. Mas, houve conquistas significativas, como, a revisão dos livros didáticos com o objetivo de eliminar qualquer expressão, conotação ou imagem racista (Santos, 2005). Nesse mesmo sentido, foram feitas

reivindicações a respeito da emergência de literaturas negras que rompesse com as bases eurocêntricas dos espaços de educação (Domingues, 2007).

A participação do Movimento Negro no período de redemocratização (1985) teve como foco principal de reivindicação a desmobilização da narrativa da existência da democracia racial no Brasil, a qual negava a existência do racismo na sociedade brasileira. No entanto, pautou reivindicações acerca do acesso à educação básica e inserção efetiva de jovens negros no ensino superior (Gomes et al, 2021). A passagem da década de 1980 para 1990 se perdurou por meio da constante atuação do Movimento Negro “[...] pelo reconhecimento do racismo como um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil[...]” (Gomes et al, 2021, p. 4). Aos poucos essa luta foi sendo aprimorada, e as propostas de política de promoção de igualdade na educação se tornaram mais densas e públicas. Essa luta possibilitou a inserção da pauta em eventos de grande mobilização da comunidade negra, como na Assembleia Constituinte, que ocorreu entre 1987 e 1988, o centenário da abolição em 1988, na Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo em 1995 e nos debates para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no período de 1988 e 1996 (Gomes et al, 2021).

Porém, González (2020) nos apresenta uma visão crítica a respeito do período de redemocratização no Brasil. Pois, diante desse momento, apesar das mulheres contribuírem com a luta do MN, a esquerda tradicional ortodoxa apontava que a luta estava sendo dividida, pois, para eles, “a questão racial se confundia com a questão de classe” (González, 2020, p. 218). No entanto, para a autora, reduzir a questão racial dessa forma é dialogar com o jogo da direita. Pois, “[...] de repente embarcamos e ficamos numa ortodoxia que não nos leva a efetivamente conhecer a nossa realidade” (González, 2020, p. 218). Enquanto isso, “[...] [os movimentos negros] não são contemplados devidamente com relação à proposta de democratização do país — que a meu ver não é redemocratizado, então é de democratização, porque para nós negros, para nós [indígenas], para nós mulheres jamais houve democracia neste país” (González, 2020, p. 218).

Apesar dessa grande crítica realizada por González (2020) a partir de um cenário geral, vale ressaltar que houve uma reformulação das leis e normas estaduais educacionais. Dessa forma, foi a partir das mobilizações e articulações com representações políticas que se somaram à luta para incluir o debate e ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes de ensino básico, fundamental e médio. No momento, avalia-se uma grande vitória para a construção do Movimento Negro Unificado, mesmo compreendendo que a luta precisava avançar.

O primeiro estado a realizar as modificações exigidas nas reivindicações do movimento negro foi a **Bahia**, quando inseriu em sua Constituição promulgada no ano de 1989 os art. 275 e art. 288 para reafirmar o compromisso do estado com as comunidades tradicionais de terreiro, bem como designar a reformulação dos currículos das unidades de ensino básico, fundamental e médio, e garantir que os docentes da época participasse de cursos de formação e aperfeiçoamento da formação profissional com o intuito de preparar esses profissionais para a reformulação que viria adiante.

Assim como a Bahia, outros estados e municípios aderiram às reivindicações. Em 1990 o município de **Belo Horizonte/BH** promulgou a Lei Orgânica de 21 de março de 1990, que se torna contra os atos de racismo e discriminação racial, como nos informa o art. 182 da Lei apresentada, e institui no seu inciso VI a inclusão dos conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas municipais da região. **Porto Alegre/RS**, por sua vez, promulgou a lei nº 6.889/1991 com o objetivo de inserir o ensino sobre a comunidade negra, africana e afro-brasileira. **Belém/PA** se somou à luta em 1994, com a promulgação da Lei nº 7.685 onde também reafirmava o compromisso com a reformulação dos currículos e a formação do corpo docente.

Aracaju/SE teve sua inserção na luta em 1994 a partir da promulgação da Lei nº 2.221/1994 e em seguida com a Lei nº 2.251/1995, reafirmando o compromisso com a valorização e exposição da cultura africana e afro-brasileira, a indicação de bibliografias e a interdisciplinaridade das áreas que a rede de ensino está inserida. **São Paulo/SP** promulgou a Lei nº 11.973/1996 dialogando com os estados e municípios citados acima. Também em 1996 o **Distrito Federal/DF** compactou com a luta a partir da Leiº 1.187/1996. E em 1998, **Teresina/PI** instituiu a Lei nº 2.639/1998 comprometendo-se com as reivindicações do movimento negro da época (Santos, 2005).

Entretanto a luta do movimento negro pela efetividade das pautas educacionais para a população negra começou a dar grandes frutos nos anos 2000, a partir da garantia de oportunidades educacionais equânimes, a necessidade de implementação das políticas de ações afirmativas, pautando principalmente a inserção e permanência desse estudante no ensino superior, como também a luta pela implementação das políticas de igualdade racial, garantindo a contemplação para a comunidade negra (Gomes, 2019).

Em 2003, no primeiro Governo Lula, onde acontece o reconhecimento da luta do Movimento Negro Unificado, é sancionada a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e

médio das redes públicas e privadas de ensino. Assim como acrescenta essa implementação na LDB (Lei de Diretrizes e bases da educação nacional), conhecida pela Lei nº 9.394/1996¹⁷.

Ao analisar a implementação das reivindicações e luta do movimento negro, as quais se empenham em pensar na formação de professores para melhor qualificação do debate, é possível visualizar a fragilidade dessas implementações. O fato de instituir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das redes de ensino não supre a necessidade de fiscalização das redes para avaliação da efetividade das legislações. Ou seja, apesar da vitória em relação às legislações o movimento negro ainda perdia para a fragilidade delas.

O direcionamento do ensino a partir de um olhar eurocêntrico, fortalecia a história do colonizador, enquanto isso apresentava a história da comunidade negra somente num viés de sofrimento e exploração, desfavorecendo os verdadeiros processos históricos dessa comunidade. O olhar crítico dos militantes dos movimentos negros contribuiu para que fosse possível apresentar o outro lado da história da comunidade negra. Apresentar o contexto de inserção das pessoas negras durante o Brasil Colônia, a partir da formação do Quilombo dos Palmares e a expulsão dos Holandeses, além de fortalecer a informação sobre a participação ativa da comunidade negra nas lutas para retomada desse território através dos processos de instrução por meio da alfabetização até alcançar os espaços educacionais no pós Constituição de 1988.

Gomes (2019) nos apresenta o Movimento Negro como um espaço de formação educacional, política e cultural, garantindo a formação da comunidade sobre a sua existência, contribuindo para o reconhecimento, pertencimento e valorização dos saberes ancestrais que nos foram negados durante quase 400 anos. Apesar desse fortalecimento, “a produção teórica educacional desconsidera os saberes produzidos pelo Movimento Negro enquanto tais, ela possibilita o desperdício da experiência desse movimento social” (Gomes, 2019, p.47).

Porém, reconhecer e considerar as vivências sociais da comunidade negra como saberes é aprofundar as raízes de uma educação popular e social que fortaleça a socialização dos conhecimentos sobre a comunidade africana e afro-brasileira que construiu e constrói esse país, colaborando para o reconhecimento da intelectualidade negra bem como para a valorização das produções do conhecimento de autores negros brasileiros.

¹⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Contudo, cabe pontuar que esta pesquisa direciona a discussão no âmbito dos Afro-brasileiros.

2.2 Na encruzilhada da invisibilidade: as potências negras no Serviço Social e luta pelo direito da comunidade negra

“O negro é a raiz da liberdade, o negro é a raiz da liberdade. Um sorriso negro!” (Dona Ivone Lara, 1981). Embora o movimento negro tenha sido apresentado anteriormente de maneira coletiva, cabe ressaltar aqui as vozes negras que impulsionam a luta pela necessidade de inserção da questão étnico-racial no Serviço Social.

Maria de Lourdes Vale Nascimento foi uma grande “[...] intelectual autora de projetos de liberdade e inovadores para a comunidade negra” (Xavier, 2020, p.31). Foi uma grande potência para a fundação e atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN), onde acontecia ações de importante luta antirracista, colaborando para a atuação de Maria de Lourdes como assistente social (Rocha, 2022). Além disso, escreveu artigos para o Jornal Quilombo em virtude da sua luta pelos direitos das empregadas domésticas, que em sua maioria eram mulheres negras, denunciava ainda a violência policial contra essas trabalhadoras. Sua atuação enquanto assistente social enfatizou o debate a respeito da mortalidade infantil que atingia em maior quantidade crianças negras, assim como a atenção e o cuidado durante a gravidez e parto. Em 1949, teve um marco ao realizar o Congresso Nacional de Mulheres Negras, onde discutiram o direito das empregadas domésticas. No ano seguinte, criou o Conselho Nacional de Mulheres Negras e em seguida a Associação Profissional das Empregadas Domésticas. Maria de Lourdes e Sebastião Rodrigues Alves, outra figura negra pioneira no Serviço Social, utilizava a arte no enfrentamento ao racismo e para a promoção da e da saúde mental (Almeida, 2022 apud Silva et al, 2025).

Yvone Lara da Costa (1921-2018) compôs a primeira geração de assistentes sociais e de mulheres negras a concluir o curso de Serviço Social no país. Formou-se em 1947 e durante sua atuação profissional permaneceu trinta e sete anos no Centro Psiquiátrico Nacional D. Pedro II. Neste espaço desenvolveu atividades junto a sua supervisora, Dra. Nise da Silveira que estava iniciando uma proposta terapêutica ligada à arte. Por meio dessa proposta, foi possível fazer articulação extramuros entre pacientes, famílias e comunidade, assim como organizou e deu início às primeiras atividades musicais com os internados. Organizaram então alguns internos com interesse em se apresentar, dançar, cantar e desenvolviam assim atividades mais estimulantes (Scheffer, 2016).

Outro nome que marca a presença das mulheres negras no Serviço Social é Conceição de Maria Costa Muniz, que ingressou no curso de Serviço Social em 1959. Atuou no Centro Acadêmico, lutando para a criação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e atuou

também ao lado de Heloisa Monteiro Paixão, em 1962, para fundar a Escola de Serviço Social da Universidade Fluminense de Campos do Goytacazes, no Rio de Janeiro. Conceição atuou como diretora e professora na escola de Campos, também no instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários, no Instituto Nacional de Previdência Social e no Educandário para Cegos São José Operário. Conceição segue resistindo em memória viva no Serviço Social (Silva et al, 2025).

Sebastião Rodrigues Alves (1913-1985) quando ingressou no curso de Serviço Social já era intelectual e militante do movimento negro. Foi cofundador do TEN, do Comitê Democrático Afro-brasileiro, ambos em 1944. Também atuou no Sindicato dos Assistentes Sociais do Estado do Rio de Janeiro em 1959 e esteve presente na Secretaria de Movimento Negro do Partido Democrático Trabalhista em 1981. Já em 1946, participou da Cruzada Afro-brasileira de Alfabetização e atuou em várias frentes na luta antirracista. Publicou livros e escreveu artigos para o jornal o Diário Trabalhista. Sebastião em seus ensaios ainda demonstrava que a população negra estava sempre restrita a usufruir das mesmas condições da população branca (Silva et al, 2025).

Ao trazer a análise para a década de 1970, foi o período em que se evidenciou ainda mais a entrada de mulheres negras no Serviço Social. Magali da Silva Almeida, ingressou no curso de Serviço Social em 1974, articulou junto a gestão do CRESS do Rio de Janeiro, onde pautou a luta antirracista na agenda política do conselho, assim como convidou a categoria para se somar a luta. Articulou-se junto aos movimentos sociais, organizando a Marcha Contra a Farsa da Abolição. Em 1989 defendeu no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) juntamente a Fátima a tese “Serviço Social e os Bastidores do Racismo”, nesse momento abordaram as expressões da questão social e as determinações do racismo no capitalismo (Almeida, 2013 apud Silva et al, 2025). Magali segue na luta antirracista e na incorporação do debate das relações étnico-raciais na formação, na produção científica e no trabalho profissional das(os) assistentes sociais (Silva, et al, 2025).

Maria Ines da Silva Barbosa, também protagonizou no Serviço Social. Esteve inserida nas linhas de pesquisa que compreendem as temáticas sobre racismo, saúde reprodutiva da mulher negra e saúde da população negra e indígena. Outra potência que cabe citar é a Assistente Social Suelma Inês Alves de Deus. Concluiu o curso em 1982 na PUC/SP, foi professora de graduação e pós-graduação, na Universidade de Guarulhos, na Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul e na Faculdade de São Paulo. Esteve na diretoria do Instituto GERA, aproximando gerações e da Soweto Organização Negra, compõe

o grupo de estudos das relações étnico-raciais no Serviço Social e desenvolve pesquisas sobre envelhecimento, raça e etnia, habitação e desenvolvimento urbano (Silva et al, 2025).

Outra potência que se forma, no mesmo ano, é Benedita Souza da Silva Sampaio, assistente social formada pela Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro, desenvolvendo suas atividades no campo sindical e na política brasileira desde 1983. Mulher negra, Deputada Federal reeleita em 1991 e como Senadora em 1994. Foi governadora do Rio de Janeiro em 2002-2003 e seguiu a carreira como ministra de Assistência e Direitos Social do Brasil em 2003-2007. Posteriormente atuou como Secretária de Assistência Social e Direitos Humanos no Rio de Janeiro, no período de 2007-2010. Retornou ao posto da Deputada Federal do Rio de Janeiro entre os períodos de 2011-2023 – dividido em reeleições, e atualmente está com um mandato de Deputada Federal em vigor (Silva et al, 2025).

Maria José Pereira dos Santos (1959-2013) enquanto estudante, apresentou seu TCC sobre o Serviço Social e as desigualdades raciais. Durante sua formação participou ativamente do Grupo Negro da PUC-SP, onde realizou eventos científicos que pautavam os racismos existentes no país e suas formas de enfrentamento. Já enquanto Assistente Social, permaneceu atuante nos Movimentos Negros (Silva et al, 2025 apud Memorial Lélia Gonzales, 2013).

Matilde Ribeiro também graduada em Serviço Social, esteve na atuação política e participou ativamente dos debates promovidos pelo Movimento Negro em 1988. Se opôs a atuação de José Sarney na época presidente do país e seguiu na luta atuando no Movimento Negro (Silva et al, 2025 apud Ribeiro, 2013).

Lucia Maria Xavier Castro, se formou em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Construiu o Centro Acadêmico, atuou no grupo Acorda Criola, na Cidade de Deus e no Núcleo Negro de Luta Comunitária do Instituto de Pesquisa de Cultura Negra. Em 1992, organizou a ONG Criola onde pautou a luta contra o racismo, o sexismo e a homofobia (Silva et al, 2025 apud CRESS-SC, 2023).

Outra potência é Elisabete Aparecida Pinto, que trouxe em seu TCC o debate sobre a questão étnico-racial. Teve o livro “O serviço Social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com usuários negros” publicado. Nessa obra a autora problematizou a questão étnico-racial no Serviço Social, a ausência na formação, o mito da democracia racial e ainda buscou denunciar a recusa e o desmerecimento da temática. Elisabete é docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia e tem uma grande importância para a categoria profissional (Silva et al, 2025 apud Sampaio; Souza, 2024).

Apresentar essas figuras de grande potência no Serviço Social é reafirmar que o debate vem sendo historicamente produzido. No entanto, é necessário refletir sobre os apagamentos,

silenciamentos e invisibilidades sofridas por essas mulheres negras e homens negros que tiveram e tem tanto a contribuir para a formação em Serviço Social. Dessa forma, reafirmar e potencializar essas representações traz uma nova perspectiva e possibilidades de dar seguimento a uma luta historicamente constituída, pois, embora o racismo acadêmico tenha tentado inviabilizar esse legado a comunidade negra tem resgatado o Movimento Sankofa¹⁸, pois, é necessário aprender com o passado para construir o presente e o futuro (UFMG, 2022).

2.3 Educação superior no Brasil e os caminhos para a ascensão da Política de Ações Afirmativas

Durante a chegada do século XX, houve a aprovação dos Decreto nº 19.851/1931 dispondo sobre o Estatuto das Universidades no Brasil e do Decreto nº 19.852/1931 trata sobre a organização da Universidade no Rio de Janeiro, que estabelece direções para a criação das universidades brasileiras. No entanto, a vinculação da criação das universidades com o Estado vigorou apenas após a queda do Estado Novo. O marco da nova era de universidades criadas e financiadas pelo Estado se constituiu com a criação da UnB, fundada em 1961 (Fávero, 2006). Isso não significa que não existiam universidades anteriores a essa data, nem tão pouco que pessoas negras¹⁹ não tiveram formação superior.

O ensino superior estabelecido na época, apesar de toda influência burguesa, sofreu alterações que impactam na realidade daquele período, pois, surgia um fortalecimento da industrialização e urbanização que precisava romper com algumas práticas relacionadas ao ensino superior vigente (Costa, 2018).

A participação do movimento estudantil foi fundamental para o fortalecimento dos debates no que diz respeito ao combate do caráter elitista e conservador das universidades. A mobilização estudantil, puxada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) – que teve seu

¹⁸ O Movimento Sankofa se constitui de um espaço ancestral dos povos Akan, do continente Africano. De acordo com Oliveira e Júnior (2024, p. 271) a Sankofa é um símbolo de resistência, cuja origem africana foi trazida para o Brasil na época colonial. O símbolo transmite a figura de um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Esse movimento propõe o retorno ao passado, voltar às nossas raízes, para adquirir fôlego e sabedoria para continuar a caminhada (Oliveira; Júnior, 2024, p.273). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/80427/51265>. Acesso em: 18 de set. 2025.

¹⁹ Maria Beatriz Nascimento, foi historiadora e pioneira em pensar a história a partir dos saberes africanos; Maria da Conceição Evaristo, graduada em Letras pela UFRJ; Sonia Guimarães, doutora em Física; Neusa Santos Souza, médica pela UFBA; Lélia González, forma em História e Filosofia pela atual UERJ; Abdias do Nascimento, formado em economia pela Universidade do Rio de Janeiro; Sueli Carneiro, doutora em Filosofia pela USP. Esses são alguns dos nomes de referência que resistiram nos espaços educacionais do Século XX.

surgimento em 1937 – organizou seminários com o objetivo de discutir questões que favorecesse a comunidade discente, como autonomia universitária, participação do corpo discente e docente nas questões administrativas da universidade, levando como critério a proporção de discentes e docentes nessas participações, melhores condições trabalhistas para docentes, flexibilidade nas organizações curriculares e ampliação das ofertas de vagas para os cursos de graduação (Fávero, 2006).

Com o Golpe militar de 1964, aconteceu o impedimento de algumas atuações que o movimento estudantil vinha traçando, sendo uma delas, a implementação das Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil, criada por uma comissão de representações universitárias em 1962 (Fávero, 2006). Não o bastante, o golpe de 1964 institui o Decreto nº 4.464/1964 que dispõe a extinção da UNE e apoiado a ele limita a existência de organizações estudantis no âmbito universitário por meio do Decreto nº 228/1967. Além disso, o regime militar implementou medidas severas a estudantes, professores e funcionários que realizassem atividades que fossem contrárias ao regime da época (Martins, 2009).

Mesmo diante desse cenário, os estudantes e professores seguiam não aprovando as barbaridades que aconteciam nas universidades. Então, em 1968, após a pressão do movimento estudantil²⁰ que se fortaleceu a partir de debates e mobilizações nas ruas do país, exigia a implementação da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/1968 a qual buscava por reivindicações relacionadas à estrutura dos currículos do ensino superior, como também a busca pela expansão da formação acadêmica seguindo o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Essas mobilizações têm com a finalidade não somente a melhora nos currículos como também pautam a necessidade de o governo encontrar soluções para a entrada dos estudantes aprovados nos vestibulares que ficaram na condição de excedentes nas vagas das graduações. Tendo em vista essa problemática, o governo deliberou a criação de um Grupo de Trabalho (GT) a partir do Decreto nº 62.937/1968, com o objetivo de avaliar em caráter de urgência as possibilidades e medidas a serem tomadas para a resolução da crise que alastrava as universidades públicas (Fávero, 2006).

Como a tentativa de rompimento com o conservadorismo não foi possível, iniciou-se uma modernização educacional conservadora que estruturou o encaminhamento para o processo de Reforma Universitária de 1968 organizada e defendida durante o governo autocrático burguês. No entanto, o projeto da Reforma Universitária assumido pelo Estado se

²⁰ No entanto, a efetivação das exigências do movimento estudantil custou as vidas de estudantes que estavam mobilizados e engajados com a luta. A morte do estudante Edson Luís, assassinado brutalmente pela polícia militar do Rio de Janeiro, ao invadir o restaurante universitário em 28 de março de 1968 (Memórias da ditadura).

empenhou em remodelar o ensino superior vigente numa perspectiva ainda mais elitista e conservadora a fim de garantir os interesses da burguesia e tornar o acesso à universidade ainda mais anti-democratizante (Costa, 2018).

No entanto, a luta pela implementação da reserva de vagas para pessoas negras vem desde 1983, a partir da criação do Projeto de Lei nº 1.332/1983, apresentado pelo deputado federal Abdias Nascimento. Este projeto se dedicou em compreender as necessidades da comunidade negra, principalmente no que diz respeito às possibilidades de ingresso na Universidade. A defesa do projeto de lei se concentrava na concessão de bolsas de estudos para estudantes negros em todos os níveis de ensino, como também a reserva de 20% das vagas nos cursos oferecidos pelas Forças Armadas do Brasil e pelo Instituto Rio Branco (Corato; Moraes, 2024).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito de todas(os) e dever do Estado e da família, como é estabelecido no art. 205, da referida Constituição. Além disso, o art. 206, descreve que o ensino será ministrado a partir dos princípios base estabelecido no item I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, (Brasil, 1988). Assim compreendendo que todas as pessoas, sejam elas brancas, negras, indígenas e quilombolas teriam a possibilidade, diante da lei, de acessarem a rede de ensino público e de qualidade.

No entanto, a aplicabilidade da legislação enfrentou dificuldades. O ensino superior sofreu com os impactos da contrarreforma do Estado, pois, as políticas públicas sociais, isso inclui a educação, teve como caminho a privatização e seletividade das ações desenvolvidas. Tal ação implicou na expansão do Ensino Superior a partir do neodesenvolvimentismo, sendo uma das suas principais marcas o investimento constante dos recursos públicos na iniciativa privada (Costa, 2018).

Um dos momentos que também marcou a trajetória do Movimento Negro foi a organização da Marcha Zumbi dos Palmares, que contabilizou cerca de 30 mil pessoas nas ruas de Brasília em 1995, e que teve por objetivo promover o debate sobre a necessidade da política de ações afirmativas para garantir o acesso das pessoas negras ao ensino superior. Neste momento:

A Marcha Zumbi dos Palmares apresentou ao então Presidente, um documento composto por três partes; “Introdução” com críticas ao mito da democracia racial; “Diagnóstico” que aponta avanços (legais e institucionais), bem como a persistência de práticas racistas; e um “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, contendo propostas para diversas áreas. No que diz respeito à educação, entre o conjunto de propostas constavam o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso à

universidade e a implementação de cursos profissionalizantes (Gomes et al, 2021, p. 4)

A pressão do Movimento Negro gerou resultados, pois, a resposta da Presidência da República, nesse momento era presidida por Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) foi o reconhecimento de que o racismo estava presente no Brasil. Portanto, esse reconhecimento “foi um passo decisivo para pavimentar as reivindicações por políticas de ações afirmativas para a população negra desencadeadas nos anos posteriores até se tornarem um dos eixos centrais das políticas de igualdade racial implementadas a partir dos anos 2000” (Gomes et al, 2021, p. 4).

Neste mesmo período houve a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), nos anos 2000, também foi pivô para as mobilizações de implementação da política de ações afirmativas. Pois, as universidades públicas passaram por uma grande reestruturação. Essa reestruturação se deu tanto no quesito de expansão das universidades, criando os campi dos interiores do Brasil, quanto no que se refere a ampliação das vagas dos cursos de graduação e pós-graduação. Porém, mesmo com a inserção do Reuni, suas concepções constituíam uma lógica privatista, submetendo as universidades a metas produtivistas favorecendo precárias condições de trabalho docente e técnico, no que diz respeito ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, fortalecia a escassez de recursos para a política de Assistência Estudantil, impossibilitando a permanência dos discentes inseridos nessa rede de ensino (Costa, 2018).

Os marcos destas reivindicações acontecem também com a participação do Movimento Negro na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada e promovida pela ONU, em 2001, na África do Sul (Corato; Moares, 2024). Essa ação ficou conhecida como Conferência de Durban e foi considerada um marco muito importante para as mobilizações e reivindicações políticas do Movimento Negro. Pois, foi a partir da Declaração e do Plano de Ação de Durban que a proposta de Política de Ações Afirmativas ganhou força, principalmente porque gerou a expansão do debate através de conferências municipais, estaduais, regionais e temáticas, chegando até a Conferência Nacional e a Conferência Regional das Américas (Gomes et al, 2021).

Outro marco importante que só foi possível por meio da pressão do Movimento Negro, foi o Decreto nº4.228 de 13 de maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal. O decreto buscava contemplar o “requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes,

mulheres e pessoas [com] deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS” (Brasil, 2002).

Vale considerar que os avanços a respeito da política de ações afirmativas foram se concretizando por meio de políticas nacionais, regionais e locais (Gomes et al, 2021).

As cotas raciais, consideradas a mais contundente dessas políticas, já haviam sido aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), em 2001, pela Lei nº 3.708/2001, passando a vigorar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); foram adotadas também pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, por decisão do Conselho Universitário. Cada instituição implementou a medida de acordo com os seus próprios processos, legislação e formas de institucionalização (Gomes et al, 2021, p. 6).

Em 2003 a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal trouxe grandes frutos para as reivindicações do Movimento Negro. Como exemplo disso, neste mesmo ano houve a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Assim, após essa implementação:

A Universidade de Brasília (UnB) é a primeira instituição pública federal de ensino superior [a] aprovar as cotas raciais como critério para ingresso na graduação, em 2004. A partir daí, outras universidades federais tomaram a mesma decisão, mediante votação nos seus conselhos universitários, pressionadas pelo movimento negro, estudantil, técnico-administrativo e docentes favoráveis às ações afirmativas ou via negociação com esses setores (Gomes et al, 2021, p. 6).

Embora essas implementações tenham acontecido, foi travado um grande debate sobre a constitucionalidade na adoção da política de ações afirmativas na modalidade das cotas raciais, no ensino superior (Gomes et al, 2021).

Em 2010 o Movimento Negro garante mais uma conquista, a consolidação da Lei nº 12.288/2010, a qual institui o Estatuto de Igualdade Racial. Porém, só foi possível através das pressões do Movimento Negro. O art. 1º do Estatuto de Igualdade Racial prever que esse documento é destinado “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010). O estatuto aprovado tinha como objetivo abarcar o enfrentamento das desigualdades sociais para com as pessoas negras em diversas áreas, incluindo a educação (Corato; Moraes, 2024).

Com a criação do estatuto foi possível visualizar a luta do movimento negro, mesmo que em pequenos passos, pois em 2012 o Movimento Negro conquista, a materialização da Lei de Cotas. A efetivação da política de ações afirmativas, se deu com a aprovação da Lei nº 12.711/2012 (também conhecida como Lei de Cotas) que torna obrigatória a política de ações afirmativas para pessoas oriundas integralmente do ensino público; que possui renda *per capita* de até um salário-mínimo; pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência. Cabe apontar que neste momento, ingressar na Universidade se torna uma possibilidade mais concreta para as pessoas negras que tinham o sonho de chegar ao nível superior.

Mesmo com a política entrando em vigor em 2012, a lei previa um prazo de até quatro anos para a implementação da política de ações afirmativas, portanto, as Universidades que ainda não haviam adotado essa política, tinha a obrigatoriedade de adotá-la (Gemaa, 2022). O levantamento produzido pela Gemaa nos informa que antes da política de ações afirmativas ser aprovada por lei, durante os anos de 2004 a 2011, 39 Universidades aprovaram a política de ações afirmativas por meio das decisões junto aos conselhos universitários. No entanto, as 28 Universidades restantes (total de 67 Universidades) realizaram a implementação somente quando foram forçadas por meio da lei (Gemaa, 2022).

A materialização da política de ações afirmativas foi de extrema importância para a conjuntura do Movimento Negro, porém, é importante mencionar as negligências do Estado quando se trata da comunidade negra e da urgência para a efetivação das reivindicações postas. As lacunas que permeiam essa porta de entrada da comunidade negra no ensino superior eram evidentes. Apesar de existir a possibilidade de ingresso, não eram pautadas as possibilidades de permanência no ensino superior, o que contribui para o fortalecimento do discurso meritocrático e neoliberal, além do caráter elitista nas instituições de ensino superior federal. Considerando assim, um momento marcado por grandes reivindicações, e enfrentamentos de uma demanda historicamente negligenciada onde **o mínimo de acesso a direitos básicos, como à educação**, não nos foi reservado.

Desse modo, o movimento negro se organizou para constituir uma comunidade capaz de contribuir com a educação e os espaços que valorizem os saberes ancestrais, econômicos, culturais e históricos da comunidade negra deste país (Gomes, 2019).

Gomes (2019) destaca que o movimento negro por meio das suas particularidades de lutas e resistência se configura como um potencial emancipatório que busca corresponder as lacunas deixadas pelo Estado no que diz respeito a inserção da história e cultura de um povo historicamente silenciado. Além disso, “esse potencial também é visto na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra “em movimento”,

com suas contradições, tensões, desafios e lutas, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana” (Gomes, 2019, p. 45). Portanto, foi a partir desse contexto de luta e resistência que somando forças o movimento negro alcançou lugares de ascensão política e social para a garantia de reparação de uma comunidade historicamente negligenciada.

Ademais dos aspectos considerados até aqui, ainda vale o aprofundamento sobre o próprio processo de formação, no que diz respeito à inserção de componentes curriculares, em todos os cursos de graduação das universidades públicas e privadas, ratificados pelos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, desenvolvidos pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), onde um curso para ser considerado de excelência, no tocante ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e seus conteúdos curriculares, deve:

Indicador 1.5 Conteúdos curriculares

Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador (SINAES, 2017, p.11).

Ainda sobre a formação, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) em consonância com a LDB de 1996 e a Lei 10.639/2003 compactuam a necessidade de aprofundar os estudos a respeito das relações étnico-raciais, como também a história e cultura africana e afro-brasileira. Por entender que:

[...] no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004, p. 2).

Nesse sentido, a construção do Parecer buscou oferecer respostas na área da educação por meio das políticas de ações afirmativas em busca de reparação para a comunidade negra, através do reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade (Brasil, 2004). Por isso, buscou por meio deste parecer:

[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.2).

Compreender a necessidade de descolonizar o saber é algo fundamental para constituir uma formação que dialogue com toda a sociedade, principalmente no que diz respeito às maiorias sociais inseridas neste país. Assim, o parecer busca reafirmar o compromisso com a comunidade negra por meio de políticas de reparação, e a inserção de debates que abarque as vivências, urgências, lutas e resistências da comunidade negra nas mais variadas formas de ensino, seja ele básico, fundamental, médio ou superior, com o objetivo de instituir redes de ensino que desenvolvam o papel potencializador desta comunidade, bem como construa uma formação para a sociedade que caminhe em direção a descolonização nos espaços educacionais brasileiros.

Foi por meio deste parecer que se organizou a Resolução nº1 de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta resolução buscou apresentar a obrigatoriedade deste ensino nos espaços educacionais. Ao dar ênfase na formação superior, a resolução institui a necessidade de implementação desses conteúdos nos processos formativos do ensino superior. Deste modo, a próxima seção buscará elucidar se este debate está inserido e como aparece no processo de formação em Serviço Social das Universidades Federais brasileiras.

3 EDUCAÇÃO PARA A QUESTÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: o foco na formação em Serviço Social

Essa seção buscará apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais da ABEPSS, a fim de compreender como tem sido operacionalizada a formação sobre a questão étnico-racial, a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na formação em Serviço Social nas Universidades Federais do Brasil. Somado a isso, apresenta os perfis discente, profissional e de usuárias dos serviços sociais numa perspectiva de classe, raça e gênero evidenciando as relações de exploração, opressão e dominação nos sistemas capitalista, racista e patriarcal.

Apresenta também uma análise das produções científicas publicadas na Revista Temporalis no período de 2012 a 2025, com o objetivo de compreender as abordagens teóricas adotadas pelas(os) pesquisadoras(es) do Serviço Social brasileiro. E por fim, analisa os PPCs/PPPs dos cursos de graduação em Serviço Social das Universidades Federais do Brasil, a fim de apresentar as disciplinas do departamento de Serviço Social que incluem na formação profissional a questão étnico-racial, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse momento a pesquisa apresenta e analisa as abordagens teóricas que direcionam essas disciplinas e evidencia os tensionamentos e avanços sobre a questão.

3.1 Perfis discente, profissional e de usuárias dos serviços sociais: questões de classe, raça e gênero

As Diretrizes Curriculares Gerais da ABEPSS sustentam processos formativos dos cursos de graduação em Serviço Social. No entanto, as análises realizadas a partir dessas Diretrizes são de suma importância para o debate que este trabalho se propõe a realizar.

O documento intitulado por “Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social”, aprovado em 1996, enquanto ainda se denominava ABESS é fruto de uma luta coletiva que colaborou para a atualização e nova lógica curricular a qual fundamenta os princípios a partir das dimensões teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativa. Diante disso, também reafirma o compromisso com as diretrizes curriculares tendo como parâmetro as dimensões acima citadas, com o objetivo de garantir a “apreensão crítica do processo

histórico como totalidade”; e a “investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira”, como nos informa os itens 1 e 2, do documento em questão.

Além disso, este documento é dividido em quatro partes, as quais expõem toda a organização para a garantia da formação profissional em Serviço Social, sendo elas: 1) Pressupostos da formação profissional; 2) Princípios e diretrizes da formação profissional, 2.1) Princípios, 2.2) Diretrizes Curriculares; 3) Nova lógica curricular, 3.1) Núcleos de fundamentação, **3.1.1) Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, 3.1.2) Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; 3.1.3) Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional**, 3.2) Matérias básicas, 3.3) Atividades indispensáveis integradoras do currículo; 4) observações e recomendações. Entretanto, esta subseção concentrará suas análises nos tópicos e subtópicos dos itens 3 e 4, deste documento.

Como sugerido anteriormente, o propósito desta discussão fundamenta-se no item 3, intitulado por **Nova lógica curricular** do documento já citado. Esse tópico é fundamentado por um tripé, denominado por: **Núcleo de fundamentos teóricos-metodológicos da vida social**, que “[...] objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico” (Abepss, 1996, p. 10).

Já o Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira:

[...] remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, **diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais**, exclusão social (Abepss, 1996, p. 10).

No item 3.1.3, intitulado por **Núcleo de fundamentos do trabalho profissional**, objetiva realizar a compreensão a partir dos trilhos que fundamentam a formação para o campo profissional, pois “[...] a ação profissional, assim compreendida, exige considerar as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, que condicionam o trabalho do assistente social[...]

Sobretudo, cabe analisar neste documento, as especificidades no quesito denominado como **matérias básicas**, o qual nos informa que “são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares” (ABEPSS, 1996, p. 15). Dentre eles estão: sociologia, ciência política, filosofia, Economia Política, antropologia, psicologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito, política social, como também conteúdos que norteiam os caminhos necessários para o fortalecimento teórico da formação como: fundamentos teóricos-metodológicos do serviço social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional.

Diante dessas especificidades acerca dos conteúdos tem apenas um, intitulado como **Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais** que chama atenção para assuntos relacionados as “[...] Relações de gênero, **étnico-raciais**, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários” (ABEPSS, 1996). Aqui destaca-se que somente nesse momento que a questão étnico-racial aparece de forma sutil como conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Constata-se, portanto, uma divergência com o que é estabelecido pela Resolução nº1 de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dando ênfase sobretudo no parágrafo 1º o qual aponta a inclusão dos conteúdos e currículos base de formação de nível superior nas instituições de ensino superior de acordo com o que é estabelecido pelo Parecer CNE/CP 3/2004. A problemática a ser levantada aqui é que ter essa informação em apenas um dos conteúdos básicos, não dialoga com as exigências instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e leis federais, tão pouco dialoga com a desconstrução da imagem colonial para que seja possível apresentar as epistemologias negras que fortalecem e intensificam a construção de uma memória negra social, se tornando assim, insuficiente para o processo de formação.

Defende-se que a inclusão das Relações Étnico-Raciais, bem como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito da formação em Serviço Social, tem relação direta e imediata com o Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, mas também exige um aprofundamento sobre os complexos sociais e as relações sociais. Ou nos termos de Gonzalez (2020), em sua visão crítica, apesar das mulheres contribuírem com a luta do Movimento Negro, a esquerda tradicional ortodoxa apontava que

a luta estava sendo dividida, pois, para eles, “a questão racial se confundia com a questão de classe” (González, 2020, p. 218). No entanto, no entendimento da autora, reduzir a questão racial dessa forma é dialogar com o jogo da direita.

Aqui, infere-se que apesar da categoria estar se aprofundando no debate na contemporaneidade como já vem sendo exposto desde a contextualização do objeto de pesquisa, as Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS, no seu **item 3.2** intitulado como **“Matérias básicas”**, aborda conteúdos como: **Acumulação capitalista e desigualdades sociais**, as “Relações de gênero, **étnico-raciais**, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários” (ABEPSS, 1996, p. 17), conforme a crítica de González (2020), ou seja, reduzindo a questão racial, confundindo-a com a questão de classe. Isso implica que apesar de inserir as questões étnico-raciais e de gênero, a centralidade do debate é na perspectiva economicista, ortodoxa.

Diante disso, é necessário refletir se somente a partir da análise centralizada no viés econômico eurocêntrico, é suficiente para compreender os enfrentamentos da comunidade negra ou é necessário ampliar o debate para a compreensão dos complexos sociais, das relações sociais de opressão-dominação que estruturam, social e historicamente, a partir do cotidiano das pessoas negras em suas práticas, fundamentos e processos de resistência, retirando-os dos silenciamentos impostos pela sociedade e pela academia?

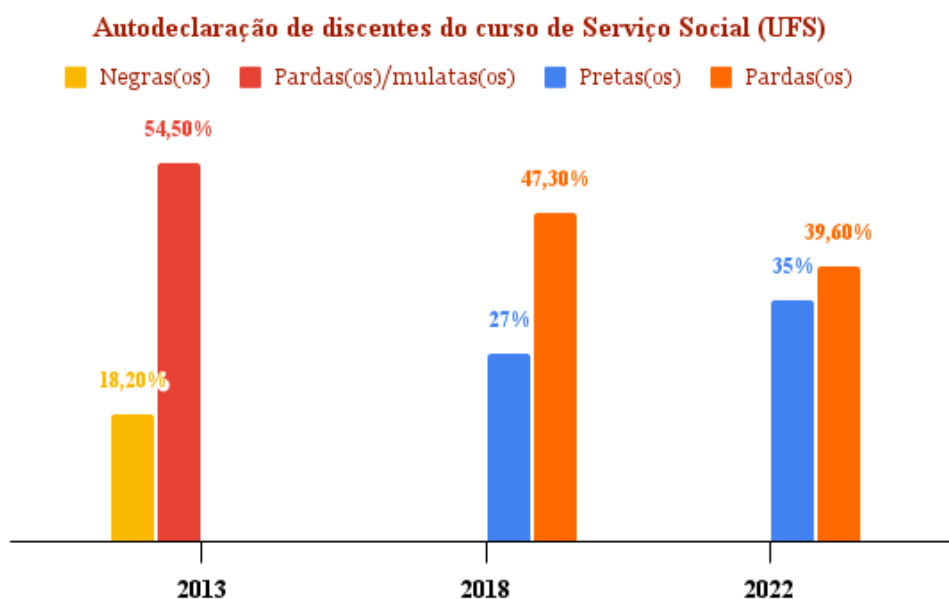
Portanto, é inquestionável a necessidade de compreender que a história do povo negro e indígena faz parte da formação sócio-histórica brasileira e precisa ser perpetuada, não somente como item de ementa disciplinar, mas sim, nos conteúdos abordados, que não reduzem a comunidade negra ao processo de colonização, mas, reverberam a sua força ancestral, a sua luta e sua produção e reprodução de conhecimento, possibilitando despertar o senso crítico necessário para a prática profissional e no decorrer da formação acadêmica, a partir de autores(as) negras(os) especialistas nas questões da comunidade negra, para além das abordagens eurocentristas consideradas hegemônicas.

A necessidade de concretizar a formação de assistente sociais sobre as Relações Étnico-Raciais, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é primordial para colaborar com uma contínua ruptura com a colonialidade, sistema através do qual funciona o Serviço Social Brasileiro Hegemônico (Barbosa, 2022). Além disso, é fundamental aprofundar a produção acadêmica e científica que amplie o debate e formação sobre a grandeza de um povo que sempre foi apagado da história e, principalmente, da academia enquanto produtores do conhecimento científico.

Consequentemente, passa-se a defender que o processo de formação possibilite a aproximação com a realidade social, conhecendo as expressões da questão social (sob o viés de classe), mas também aproximando-se dos complexos sociais, compreendendo as relações sociais fundadas na exploração-dominação-opressão de pessoas historicamente excluídas.

Por outro lado, para reforçar a imprescindibilidade, a urgência de ampliação e aprofundamento nesta intencionalidade, evidencia-se com base nos relatórios do Exame de Desempenho dos Estudantes (ENADE/SINAES), dos anos de 2013, 2018 e 2022, que o acesso de pessoas negras no curso de graduação de Serviço Social na Universidade Federal de Sergipe é crescente e a maior parte dessas pessoas, acessaram o espaço acadêmico por meio das Políticas de Ações Afirmativas e Sociais. Vejamos:

Gráfico 1 – Acesso de pessoas negras na graduação em Serviço Social (UFS)



Fonte: ENADE/SINAES, 2013, 2018 e 2022 – elaboração própria

O relatório do ENADE de 2013 aponta que dentre as(os) estudantes concluintes na modalidade presencial neste período, 18,2% se autodeclararam negras(os), enquanto 54,5% se autodeclararam pardas(os)/mulatas(os) – termos utilizados pelo relatório. Totalizando um percentual de 72,2% de pessoas negras inseridas no curso de Serviço Social em 2013. No entanto, ao analisar a forma de ingresso desses estudantes, **não existe percentual para o ingresso por meio da política de ações afirmativas no quesito étnico-racial.**

Os dados do relatório de 2018 refletem que 27% das(os) discentes concluintes se autodeclaram pretas(os), enquanto 47,3% das(os) discentes se autodeclaram pardos, o que somando resulta em 74,3% de discentes negras(os) no curso de Serviço Social. **Quando se trata da forma de ingresso**, 13,5% das(os) discentes acessaram a universidade através da política de ações afirmativas por meio do critério étnico-racial.

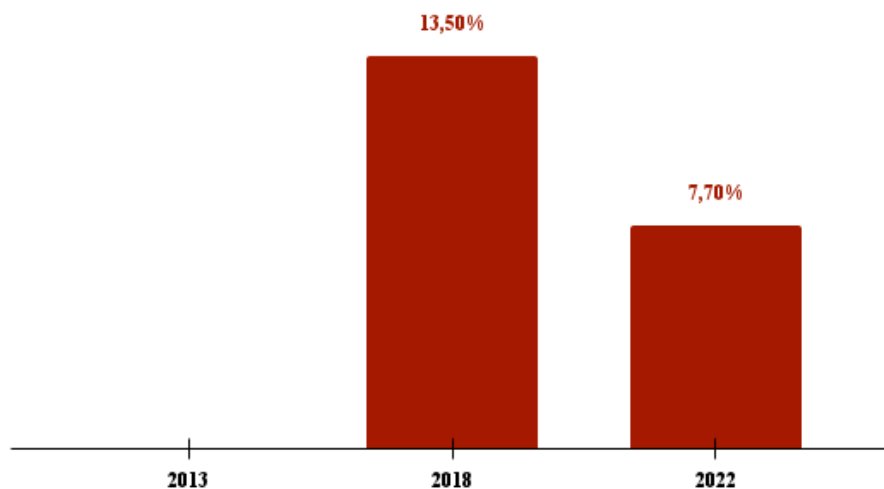
Já o relatório de 2022 do ENADE, no que diz respeito a autodeclaração das(os) discentes, 34,6% se autodeclaram pretas(os), enquanto 39,7% se autodeclaram pardas, o que corresponde a 74,3% de estudantes negras e negros. Entretanto, a forma de ingresso de discentes por meios da política de ações afirmativas ou social neste ano foi de 7,7% de discentes negras e negros inseridos no critério étnico-racial.

A amostra quantitativa expressa que mais da metade das(os) estudantes de Serviço Social da UFS está inserido na comunidade negra. É evidente perceber que as pessoas negras, sejam elas jovens ou adultas, estejam ocupando esse espaço que foi conquistado com grandes lutas e reivindicações. No entanto, apesar desse avanço, é importante perceber que esse lugar não foi, nem é ofertado de bom agrado pela branquitude brasileira. Ou seja, significa dizer que o movimento negro esteve e continua em busca de reivindicações e mudanças nas estruturas classistas, racistas e patriarcais que permeiam essa sociedade.

Outro apontamento relevante sobre os dados apresentados é o percentual de pessoas negras que acessaram a Universidade através da política de ações afirmativas, que como já mencionado, vem como uma forma de reparação para a comunidade negra. Vejamos o gráfico:

Gráfico 2 – Discentes que ingressaram no curso de Serviço Social por meio de política de ações afirmativas e/ou critério social (UFS)

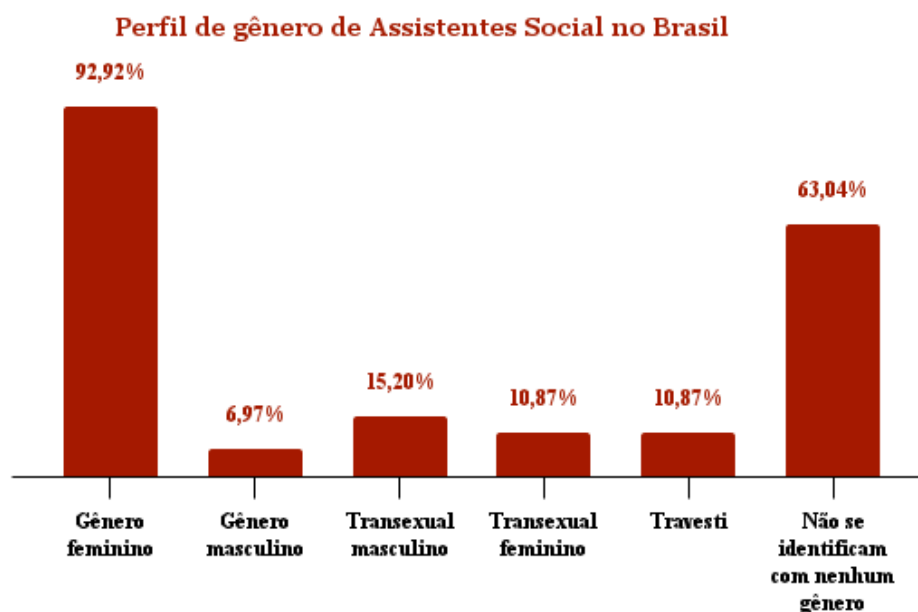
Discentes que acessaram o curso de Serviço Social Política de Ações Afirmativas (UFS)



Fonte: ENADE/SINAES, 2013, 2018 e 2022 – Elaboração Própria

Percebe-se que em 2013 não há dados a respeito dessa inserção, já em 2018 os dados são mais elevados do que em 2022. Mesmo assim, é válido considerar que há uma discrepância gigante entre as(os) alunas(os) autodeclaradas(os) negras(os), para as(os) alunas(os) negras(os) que acessaram a Universidade por meio da política de ações afirmativas. Entende-se assim, que a materialização da política de ações afirmativas foi de extrema importância para a conjuntura do Movimento Negro, fortalecendo um aumento significativo do acesso de estudantes negras(os) na Universidade Federal de Sergipe. Porém, é importante mencionar as negligências do Estado quando se trata da comunidade negra e da urgência para a efetivação das reivindicações postas, que se estenderam por muitos anos até sua concretização, de modo a garantir a permanência.

Gráfico 3 – Identidade de gênero de assistentes sociais, no Brasil



Fonte: CFESS, 2020 – Elaboração Própria

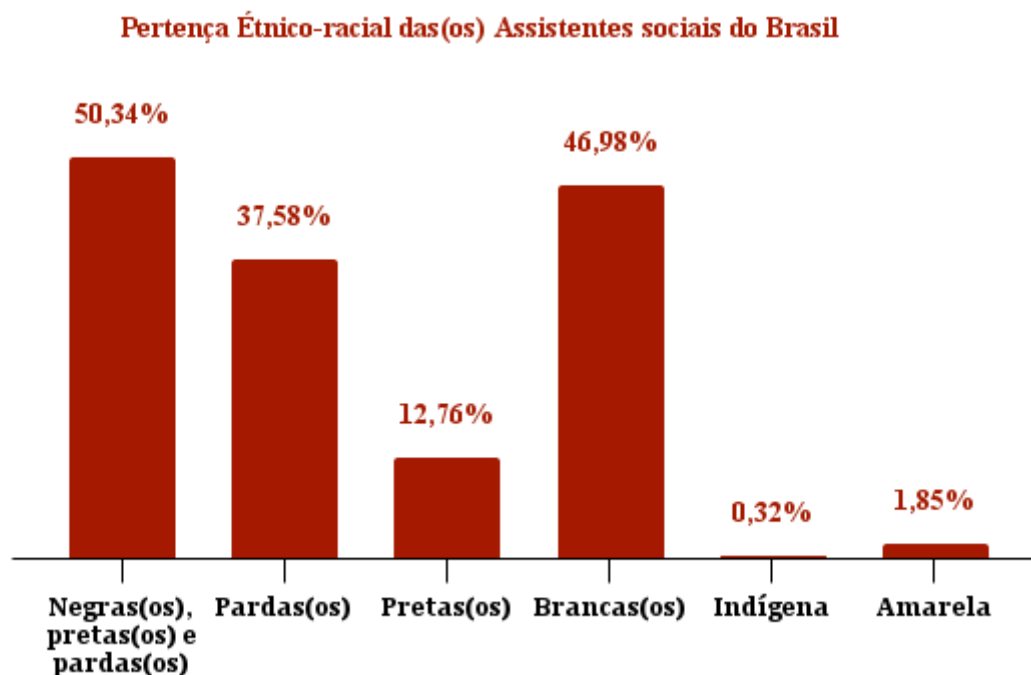
Sobre o perfil de profissionais, o relatório “Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional”, organizado pelo CFESS, no período de 2022, sobre “Identidade de gênero das(os) assistentes sociais”, evidencia que 41.083 (92,92%) profissionais se reconhecem como gênero feminino; 3.083 (6,97%) profissionais do gênero masculino; 46 (0,10%) se reconhecem com outras expressões de gênero, sendo: 7 (15,2%) profissionais que se identificam como transexual masculino – expressão utilizada pelo relatório; 5 (10,87%) como transexual feminino – expressão utilizada pelo documento; 5 (10,87%) profissionais como travesti; e 29 (63,04%) profissionais não se declararam com nenhuma das identidades de gênero²¹.

Os dados exemplificam o que é posto. A profissão de assistente social, historicamente é ocupada por mulheres. Sempre foi vista por sua feminização e reduzida, pelo senso comum, a caridade e ação social. Em sua gênese, a profissão esteve ocupada por jovens e adultas brancas que estavam inseridas em uma melhor condição socioeconômica. Hoje é possível perceber uma diversidade de identidades de gênero na profissão, mas que não se sobrepõe ao gênero feminino. Esse apontamento reflete como o patriarcado e a divisão sexual do trabalho

²¹ O relatório do CFESS nos informa que o formulário de questões não contemplou a totalidade das identidades de gênero existentes, dessa forma, “limitou algumas respostas e pode ter contribuído para ampliar a incidência de respostas em “outras expressões de gênero”” (CFESS, 2022, p. 23).

ainda direciona processos de dominação-opressão, impondo para as mulheres a partir de uma dominação de poder, o lugar que podem ocupar, atrelados a estereótipos.

Gráfico 4 – Pertença Étnico-racial das(os) assistentes sociais, no Brasil



Fonte: CFESS, 2022 – elaboração própria

Os dados publicados pelo CFESS evidenciam que 22.255 (50,34%) das profissionais do serviço social se auto reconhecem como pertença étnico-racial negras(os) (pretas(os) e pardas(os)). Consta-se que, a partir do cruzamento das variáveis identidade de gênero mais cor/raça, predomina entre assistentes sociais pessoas do gênero feminino que se auto reconhecem como negras (pretas e pardas).

Porém, um ponto a ser destacado é que ainda hoje pessoas negras de pele parda correspondem a 16.615 (37,58%) profissionais, enquanto apenas 5.640 (12,76%) profissionais se auto reconhecem como pessoas negras de pele pretas. Enquanto a pertença étnico-racial branca representa 20.771 (46,98%), a pertença étnico-racial indígena representa 140 profissionais (0,32%), já a amarela representa 819 profissionais (1,85%). No entanto, é importante destacar que o número de pessoas negras inseridas na profissão de Serviço Social reforça que essa comunidade tem atingido a maioria no quesito profissional.

Em uma perspectiva histórica, constata-se uma significativa transformação no perfil de assistentes sociais no Brasil, ou seja, de uma profissão historicamente composta por mulheres

brancas, passa-se a uma categoria profissional onde pessoas do gênero feminino que se autodeclararam como pretas e pardas, são maioria. Em termos de pesquisas futuras, há que se conhecer os aspectos inerentes às condições de trabalho ou a precarização dos campos de trabalho, somada aos processos de exploração, dominação e opressão que recaem sobre mulheres pretas e as violências perpetradas por governos ultraconservadores ou neoliberais.

Quando se trata do perfil de usuárias(os) dos serviços sociais, de acordo com o Observatório de Cadastro Único, as pessoas cadastradas em sua maioria são também mulheres, dados de 2025 informam que são 40 milhões de pessoas do gênero feminino; dentre essas, mais de 22 milhões estão na condição de responsável familiar; sobre a raça/cor um pouco mais de 50 milhões de pessoas são negras; dentre estas mais de 20 milhões de pessoas negras são responsáveis pelo núcleo familiar. Em geral, 73,1% das famílias inseridas no CadÚnico estão na condição de vulnerabilidade econômica, acessando assim os benefícios de transferência de renda como o PBF e BPC. Nesse sentido, no perfil dos(as) usuários(as) da Política Nacional de Assistência Social acompanhados(as) pelas(os) profissionais do serviço social são de pessoas do gênero feminino negras.

Em termos gerais, sobre o perfil de discentes do curso de Serviço Social, dois pontos podem ser reforçados: o primeiro diz respeito ao crescente número de discentes negras e negros no curso de Serviço Social; e o segundo ponto é destacar as políticas de ações afirmativas como garantia para acesso dessa população ao ensino superior, apesar das dificuldades e do que ainda deve ser desenvolvido para garantir a efetiva permanência no espaço acadêmico. Pois, como apresenta a pesquisa realizada pelo Observatório de Amefricanidades, das 69 Universidades Federais do Brasil, existem 22 tipos de auxílios direcionados para permanência estudantil, dentre eles estão o auxílio moradia, auxílio creche/pré-escola, auxílio transporte, bolsa permanência e auxílio emergencial. Em contrapartida, apresenta ainda que quando se refere às(os) alunas(os) negras(os), não existe uma política de permanência que seja direcionada a essa comunidade discente, apesar de existir para a comunidade indígena e quilombola, não contempla as(os) estudantes negras(os) e cotistas (MIR, 2025).

Ainda tratando da garantia de permanência nas universidades públicas brasileiras, pesquisa realizada por Santos et. al (2021) apresenta que:

As formas de violência identificadas são: intolerância de classe; machismo, assédio sexual e incitação ao estupro; racismo (negro e indígena); LGBTQI+fobia, contemplando todas as estruturas de opressão, dominação e discriminação características da formação social e cultural brasileira

(capitalismo, patriarcalismo, racismo e heteronormatividade). Já os casos de ameaça à vida são contra mulheres e a população LGBTQI+. [...] Também ficou evidente que as estruturas de dominação-opressão podem articular-se como é o caso de intolerância de classe articulada ao racismo e ao machismo. [...] São violências desferidas contra grupo excluídos, historicamente, da sociedade que adentraram à universidade pública, mediante políticas afirmativas (negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+, deficientes) (Santos, et al, 2021, p.71-74)

Já quando analisado o perfil profissional, foi possível constatar que o perfil de profissionais e ingressantes no processo de formação vem sendo modificado e a comunidade negra ALCANÇOU A MAIORIA NUMÉRICA no âmbito profissional. Nesse sentido, torna-se importante compreender que apesar dessa ausência na formação, é imprescindível que essas profissionais tenham acesso a uma formação continuada que garanta o debate sobre conteúdos que não foram abordados no momento de formação, além da atualização dos projetos políticos pedagógicos com o objetivo de garantir uma formação que consubstancie classe, raça e gênero, como contradições imbricadas na sociedade. Pois, é necessário construir uma memória negra, que para González (2020, p. 70):

A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura; por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala.

O pensamento de González (2020) coaduna com o olhar decolonial, ou seja, pautar a formação através de uma visão decolonial, a partir das epistemologias negras onde abordam as lutas, resistências e agendas políticas do movimento negro é direcionar a formação profissional para um lugar de compreensão para além da herança negativa historicamente reproduzida.

Tal pontuação, reafirma a necessidade de uma nova roupagem no que se refere às diretrizes curriculares gerais da ABEPSS, onde a educação das relações étnico-raciais e a

história e cultura africana e afro-brasileira estejam inseridas na curricularização e formação das(os) futuras(os) profissionais de Serviço Social, corroborando para uma apreensão e pensamento crítico a respeito das lutas e embates da comunidade negra para ter o direito de acessar lugares historicamente impossibilitados, conforme é previsto na Resolução nº1 de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, voltadas também para o ensino superior, como também as do parecer do CNE de 2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da ABEPSS (1996) informam ainda, sobre a necessidade de uma postura investigativa na formação profissional, onde analisa a realidade social, bem como as mediações existentes relacionadas à atuação profissional. Ainda pontua que “[...] tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais [...]” (ABEPSS, 1996, p. 13).

Conforme vem sendo pontuado, as bases históricas produzidas e reproduzidas no Brasil tem a sustentação das pessoas negras africanas, afro-brasileiras e indígenas que habitavam esse país (Nascimento, (2021); Moura, (1981); Farias, (2022)).

No entanto, o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira, apesar de dialogar com as bases da formação sócio-histórica brasileira, restringe-se em pontuar a necessidade de inserir o debate a respeito da comunidade negra, tanto no sentido das relações étnico-raciais, como também a história e cultura africana e afro-brasileira, pois, conforme exposto nas diretrizes curriculares da ABEPSS, o núcleo de formação tem um direcionamento de formação classista, onde focaliza o debate étnico racial como transversal a questão social (viés de classe), conforme exposto no trecho abaixo,

[...] Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, **diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais**, exclusão social (ABEPSS, 1996, p. 10).

Assim, fortalecendo uma formação eurocêntrica a qual exclui e reproduz a herança negativa de que a comunidade negra nada fez, nada produziu e nada construiu.

Nesse sentido, cabe a compressão de que o Serviço social precisa também se fundamentar a partir das relações sociais²² e das epistemologias negras, com objetivo de

²² De acordo com Kergoat (2010, p.94) uma relação social é uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa [enjeu]. É uma relação de produção material e ideal. [...] Toda relação social é, assim, uma relação conflituosa.

desconstruir a única versão narrada pelos colonizadores (Farias, 2024). Portanto, considerar a importância de educar e ensinar as(os) estudantes a partir de uma historicidade não contada, omitida e silenciada sobre as pessoas negras e povos originários – que não somente já habitava esse país, como também levantou e nomeou esse território²³ –, é uma forma de provocar inquietações e transformações sociais que dialoguem com as necessidades da comunidade negra, afinal, foi ela que sempre esteve inserida nos processos de produção e reprodução social, seja quando eram submetido forçadamente a servir as vontades dos opressores, até os processos de organizações coletivas e resistências, aos quais seguem em exercício.

Os dados e análises expostos até aqui apresentam que o acesso da comunidade negra às instituições de ensino superior tem grande relevância para a ascensão desse povo, assim como grandes contribuições no âmbito das produções científicas. Pensar a produção científica é de extrema importância para compreender os caminhos e debates constituídos a respeito de temas relevantes e que merecem intervenções e lutas, e demandam pensar para além do que se coloca como hegemônico.

Nesse sentido, a ABEPSS por estabelecer as relações e direcionamentos nos quesitos educacionais e de pesquisa da formação de assistentes sociais no Brasil, organiza também uma revista onde é “destinada à publicação de trabalhos científicos sobre temas atuais e relevantes do Serviço Social e áreas afins” (ABEPSS, 2025).

É a partir desse entendimento que se fortalece a necessidade de compreender como a produção científica tem avançado no que diz respeito ao debate sobre a questão étnico-racial tanto nos grupos de pesquisa da ABEPSS, como na Revista Temporalis. Portanto, é a partir da subseção seguinte que o debate a respeito desses apontamentos será desenvolvido.

3.2 GTP e Revista Temporalis da ABEPSS: a produção científica sobre a questão e relações étnico-raciais

A categoria profissional do Serviço Social tem sua organização coletiva também a partir da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social conhecida como ABEPSS. Ela se destaca por ser:

²³ De acordo com Farias (2022), o Brasil já existia desde 1500, e foi chamado de Pindorama pelos povos originários. Em 1501, chamaram esse lugar de Terra dos Papagaios e Terra de Vera Cruz e, um ano depois, passaram a explorar o pau-brasil. E, em 1512 denominaram de Brasil (Farias, 2022, p.46).

[...] uma entidade Acadêmico Científica que coordena e articula o projeto de formação em serviço social no âmbito da graduação e pós-graduação. Dentre os seus princípios fundamentais está a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada (ABEPSS, 2024)

No entanto, a associação passou por diversas modificações desde a sua criação, em 1946 quando ainda se denominava Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS). O ano de 1996 foi marcado pela modificação de ABESS, para ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) que também passou a incorporar o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais (CEDEPSS). Essa ação resultou em objetivos os quais se empenharam no fortalecimento da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre a graduação e pós-graduação, o fortalecimento da natureza científica da entidade e promoção de maior organicidade na pesquisa (ABEPSS, 2024).

Em 2008, foi instituído no Estatuto da ABEPSS e o art. 34 diz respeito à inserção dos Grupos temáticos como órgão de apoio acadêmico-científico da ABEPSS. Eles “são formados por pesquisadoras(es) de temáticas específicas que constituem subáreas ou especialidades de conhecimento do Serviço Social” (ABEPSS, 2008, p. 24), onde são atribuídas cinco competências aos grupos temáticos, sendo elas: I) propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva do fortalecimento da área do Serviço Social; II) organizar estratégias de fortalecimento ou redimensionamento das linhas de pesquisa na área de Serviço Social; III) realizar levantamentos permanentes das pesquisas desenvolvidas e dos eixos temáticos de cada grupo; IV) coordenar ações acadêmico-científicas da entidade relativas aos eixos de cada grupo temático; V) propor à diretoria estrutura de organização temática para o Encontro Nacional de Pesquisadores(as) em Serviço Social – ENPESS (ABEPSS, 2008, p.24).

A implementação dos grupos temáticos ganhou seus primeiros passos concretos em 2010, no Rio de Janeiro, durante a realização do XIII Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) (Mauriel, 2017). De acordo com informações retiradas do *site* da ABEPSS, os GTPs têm seu reconhecimento por contribuir para reflexões teóricas da categoria. Portanto, os Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) visam ser um espaço dinâmico, estimulante e efetivo para a elaboração, produção e circulação do conhecimento, o qual se organiza em torno de pesquisadoras(es) do Serviço Social que discutem temas com relevância social capazes de socializar informações sobre temáticas relevantes instigando a percepção crítica a respeito da realidade social brasileira.

Assim como também:

[...] constituem uma estratégia de resistência a esses processos corrosivos, coletivizando debates de ponta, pautando temas relevantes, alimentando o debate da formação e do exercício profissionais, fomentando as publicações da área, estimulando a organização de redes de pesquisa, fomentando a articulação com a pesquisa desenvolvida por (Unidade de Formação Acadêmica) UFAs e instituições de pesquisa internacionais, constituindo os eixos estruturadores do ENPESS, dentre outras possibilidades (Mauriel, 2017, p. 264 *apud* ABEPSS, 2009).

Pois, a formação em Serviço Social direciona uma dimensão investigativa articulada à natureza interventiva da profissão e formação profissional, a qual dialoga com as dimensões teórico metodológicas, ético-políticas, técnico-operativas para qualificar a formação crítica profissional (Mauriel, 2017).

Atualmente, os GTPs estão divididos em 8, sendo eles: 1) Trabalho, Questão Social e Serviço Social, 2) Política Social e Serviço Social, 3) Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional, 4) Movimentos Sociais e Serviço Social, 5) Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social, 6) Serviço Social, Feminismos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero, Sexualidades e Classe Social, 7) Ética, Direitos Humanos e Serviço Social, 8) Serviço Social, Geração e Classes Sociais.

Entretanto, neste momento nos ateremos ao GTP 6: **Serviço Social, Feminismos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero, Sexualidades e Classe Social**. Neste GTP, a ABEPSS aponta que as categorias tratadas aqui necessitam de ênfase em suas especificidades. Por isso, tem as divisões por meio de ementas individualizadas as quais exemplificam os conteúdos abordados e discutidos em cada categoria do GTP.

O Grupo temático de pesquisa se divide em 1) Sexualidades, identidades de gênero e direito, 2) Relações patriarcais de gênero e raça, 3) Relações étnico raciais e desigualdades/Antirracismo e Serviço Social e 4) Feminismos e Serviço Social. As quais têm as ementas apresentadas nos seguintes modos:

1) Sexualidades, identidades de gênero e direito dialoga a partir das:

Sexualidades hegemônicas e dissidentes e a multiplicidade das expressões de feminilidade e masculinidade presentes no escopo das relações sociais. Historicidade da sexualidade e das identidades de gênero e a produção das desigualdades sociais. Interseccionalidade, consubstancialidade, co-extensividade e outras perspectivas integradoras das múltiplas desigualdades e opressões existentes na sociedade. Movimentos e lutas

sociais articulados em torno da sexualidade e expressão de gênero. Direitos sexuais e direito à expressão de gênero como direitos humanos. Políticas sexuais, com ênfase nas políticas públicas de enfrentamento das desigualdades relacionadas à sexualidade e à expressão de gênero. Relações entre sexualidade e identidades de gênero e o trabalho profissional dos/as assistentes sociais (ABEPSS, 2025).

- 2) A ênfase **Relações patriarcais de gênero e raça** tem como ementa “Divisão sexual e racial do trabalho, trabalho doméstico e reprodução social no capitalismo, sistema capitalista patriarcal e racista, violências sexistas e racistas contra mulheres nos espaços públicos e privados” (ABEPSS, 2025).
- 3) Já em **Relações étnicos raciais e desigualdades/Antirracismo e Serviço Social**, a ementa se aprofunda em:

Raça/etnia, racismo e capitalismo. Teorias raciais e pensamento social na formação brasileira: do século XIX à contemporaneidade. Estado, raça/etnia e racismo institucional no Brasil. O Movimento Negro e suas múltiplas formas de resistência e organização. Movimento de Mulheres Negras e o enfrentamento do racismo, sexismo, lesbohomotransfobia no Brasil: a contribuição do feminismo negro. Políticas públicas de equidade. Ações afirmativas no Brasil. Questão social e questão étnico-racial na formação profissional e no exercício profissional (ABEPSS, 2025).

- 4) E por fim, a ementa da ênfase **Feminismos e Serviço Social** é direcionada às “Vertentes teóricas e políticas do feminismo”. Feminismo negro e feminismo lésbico. Particularidades das lutas das mulheres na América Latina. Articulação entre feminismo e Serviço Social” (ABEPSS, 2025).

No entanto, cabe aqui chamar atenção para as ementas dos tópicos 2 e 3, as quais se relacionam diretamente com o objeto desta pesquisa. Enquanto uma tem o debate direcionado a divisão sexual e racial do trabalho, trabalho doméstico e reprodução social, sistema capitalista, patriarcal e racista e as violências sexistas e racistas sofrida por mulheres nos variados espaços, a outra, direciona seu debate para a raça/etnia, racismo e capitalismo, as teorias raciais e a formação social brasileira, aborda também o movimento negro e suas formas de resistência, movimento de mulheres negras e seus enfrentamentos.

Durante os biênios de 2013-2014, 2015-2016 e 2017-2018 foram produzidos e disponibilizados relatórios e planejamentos do grupo temático de pesquisa em questão.

O **relatório e planejamento do biênio 2013-2014**, apresenta que naquele momento o GTP se intitulava “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia,

Geração, Sexualidades” e se constituiu como “um espaço de elaboração, produção e circulação do conhecimento de forma articulada das problemáticas em tela, visto que os mesmos são estruturantes da sociabilidade do capital, intrinsecamente articulados à dimensão de classe” (ABEPSS, 2014, p.1). Aponta por meio da avaliação do GTP, a necessidade de fortalecimento de algumas pautas relevantes, como o estreitamento dos vínculos entre as coordenações dos GTPs, o cumprimento do que é disposto nas Leis nº10.639/2003 que estabelece na inclusão dos currículos o ensino de História e cultura afro-brasileira, nº11.645/2008 que institui também a implementação da história e cultura indígena e a Resolução nº1 de 2004 que institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino superior.

Durante este biênio o GTP se organizou de diversas formas, seja nos encontros nacionais e internacionais para apresentação de trabalhos aprovados, como em reuniões de planejamento. No entanto, essas participações e encontros tiveram uma maior concentração nos eventos das ênfases de gênero e sexualidade (ABEPSS, 2014), as quais dialogaram por meio de reuniões dos GTPs, que organizou um Grupo de Trabalho intitulado “Políticas Públicas, Diversidade Sexual e de Gênero e Serviço Social” no Seminário Internacional Desfazendo Gênero em Natal/RN, com objetivo de reunir pesquisadoras/es do Serviço Social, neste momento tiveram trabalhos aprovados os profissionais da área, discentes de graduação e pós-graduação, além disso, contou com reuniões para organização e planejamento de outros eventos como o Seminário Nacional de Gênero, Política social e Serviços sociais da UnB, bem como a participação no CBAS de 2013 (ABEPSS, 2014, p.5).

Mais adiante foi se estabelecendo a participação voltada para a ênfase raça/etnia que se organizou através da criação de espaços virtuais no Centro de Pesquisas Afro-Orientais da UFBA, seminários, como o Seminário de Mortalidade Materna e Aborto: a perspectiva étnico-racial e de gênero. Neste momento, também houve a realização da pesquisa “A questão étnico-racial e de gênero no âmbito do serviço social brasileiro”, por meio do Programa Permanecer/UFBA, vinculado à Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil com o objetivo de dialogar com as necessidades da formação profissional (ABEPSS, 2014).

Apesar dessas ações, foi sugerido por meio do GTP que houvesse de fato a ampliação e discussão da inclusão da temática étnico-racial nos currículos de Serviço Social, que se legitima através das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, do Parecer CNE 003/2004 e da Resolução nº 1 de 2004, as quais já foram citadas anteriormente.

Outro ponto mencionado pelo GTP foi o destaque em relação a compreensão mais aprofundada do marxismo e racismo. Então, por meio disso foram realizadas entrevistas com

profissionais das ciências humanas que possuíam aprofundamento com o marxismo e racismo. Tiveram nomes destacados Dennis de Oliveira, Augusto Buonicore, entre outros (ABEPSS, 2014).

A participação do GTP em 2014 foi impulsionada pelo debate das concepções de interseccionalidade e consubstancialidade. Nitidamente naquele momento existiam controvérsias a respeito das categorias, no entanto no GTP foi discutida a necessidade de o debate ser retomado e aprofundado para pensar possibilidades de articulação entre elas, compreendendo que ambas reconhecem e questionam as relações de dominação-opressão (ABEPSS, 2014). Durante o colóquio, a atuação do GTP se deu em ações direcionadas à produção do conhecimento, pois contou com a participação da mesa coordenadora enquanto pareceristas dos artigos recebidos para publicação na Revista Temporalis – a qual será tratada na subseção 3.2.

Nesse momento de atuação do GTP, percebeu-se a prevalência de trabalhos relacionados a gênero/feminismos, o que apresenta uma amplitude do debate na época. Em contrapartida, percebeu-se que a ênfase de raça e geração não estava conseguindo direcionar uma boa articulação. Porém, foi avaliada a necessidade de amadurecimento das configurações das ênfases para garantir que nenhuma delas fosse enfraquecida (ABEPSS, 2014).

Neste mesmo Colóquio foram deliberadas as propostas de 1) Sugerir na Assembleia da ABEPSS a inclusão de uma disciplina obrigatória no currículo do Serviço Social, que verse sobre as relações sociais de classe, gênero, raça/etnia e geração; 2) Promover um curso de formação em parceria com CFESS/CRESS, UFAs sobre as relações sociais de gênero, sexualidade, raça/etnia e geração; 3) Dar prosseguimento ao estado da arte e levantamento dos grupos de pesquisa sobre as ênfases do GTPs; 4) Criar uma página no facebook; 5) Promover um Encontro/Seminário do GTP; 6) Estimular a relação do GTP com movimentos sociais 7) Fortalecer a comunicação e o diálogo entre as ênfases (ABEPSS, 2014, p.15).

Já enquanto proposta de ação na ênfase em raça/etnia houveram algumas propostas, sendo elas: a continuidade do projeto “A questão étnico-racial e de gênero no âmbito do serviço social brasileiro”, mapeamento dos núcleos de pesquisa dos cursos de graduação e pós-graduação do Brasil, levantamento de TCCS sobre o tema raça/etnia no Serviço Social, produções do conhecimento sobre racismo e Serviço Social, provocar reflexões na ABEPSS sobre a inserção do debate nos currículos de formação, realização de cursos de formação para docentes, discentes e assistentes sociais sobre a temática étnico-racial (ABEPSS, 2014), entre outras.

Já durante o **biênio de 2015-2016**, foi possível construir uma agenda de atuação do GTP em relação às ênfases consolidadas. A primeira delas foi a elaboração de um curso de formação e capacitação sobre as quatro ênfases. Porém, esta atividade não pode ser executada por dificuldades orçamentárias. No entanto, a expectativa era realizar uma formação de multiplicadores do debate acerca das ênfases de gênero, sexualidade, raça/etnia e geração, as entendidas enquanto fortalecedoras do Projeto Ético Político Profissional. Inicialmente, a proposta era ser ofertada nacionalmente e, posteriormente, em âmbito regional e estadual. A formação contaria com a participação de facilitadoras e representantes de cada região e estado, com a expectativa de ter um financiamento por meio dos CRESS regionais, ABEPSS e CFESS. A proposta do curso teria 40h, subdivididas em apresentação da turma (4h), a importância das relações sociais (8h), Geração e Avaliação e debate (8h) (ABEPSS, 2016).

A participação em seminários e eventos sobre os temas contou com a representação das coordenadoras da ênfase de sexualidades, que representaram o GTP no seminário “Serviço Social e Diversidade Trans: exercício profissional, orientação sexual e identidade de gênero em debate” que foi promovido pelo CFESS e CRESS/SP. Esse evento aconteceu em São Paulo, nos dias 11 e 12 de junho de 2015 e reuniu profissionais do Serviço Social, pesquisadoras(es) e ativistas trans nas mesas de debate, as quais evidenciaram demandas do Serviço Social direcionadas ao atendimento à população trans. Ainda durante esse seminário, foi organizada uma reunião que teve como objetivo dialogar e fortalecer as ações desenvolvidas pelo GTP. Nesse momento foram apresentadas as pautas do GTP, a proposta de curso de formação pensada pelo GTP e o levantamento do estado da arte sobre sexualidade no Serviço Social (ABEPSS, 2016).

O terceiro momento se direciona no mapeamento das produções teóricas em revistas e anais de congressos do Serviço Social, conhecido também como Estado da Arte. Esse levantamento foi realizado durante dois anos, com o objetivo de contemplar o avanço técnico-científico e político, as indicações das investidas teóricas e o reflexo no campo profissional. No entanto, este foi um trabalho preliminar que demandou esforços para sua continuidade. Apesar disso, foi possível perceber as lacunas existentes diante da ação profissional do assistente social. As fontes mapeadas foram coletadas das edições do CBAS, ENPESS e periódicos específicos de produção do conhecimento em Serviço Social como a Revista Serviço Social e Sociedade, Temporalis e Plataforma Sucupira (ABEPSS, 2016).

O quarto momento é respaldado pela elaboração do documento que inclui um componente curricular com os temas do GTP. Durante o XIV ENPESS aconteceu a aprovação, por unanimidade, da inclusão de pelo menos um componente curricular

obrigatório na graduação em Serviço Social que abordasse as temáticas que dialogassem com as relações sociais de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade e geração, pois, compreende-se que essa relação é mediada dialeticamente pela questão social (ABEPSS, 2016).

Contudo, a coordenação do GTP elaborou um documento orientador para que os cursos de graduação tivessem o direcionamento de tal implementação. Essa minuta foi aprovada no Rio de Janeiro, em novembro de 2015, durante a Oficina Nacional da ABEPSS. Cabe aqui mencionar que os pontos de destaque desse documento foi a inclusão nos conteúdos curriculares obrigatórios do debate sobre as relações sociais de classe, sexo/gênero, etnia/raça, sexualidade e geração de forma correlacional e transversal. A relação de no mínimo uma disciplina que tematize o Serviço Social e as relações de exploração/opressão de sexo/gênero, raça/etnia, geração e sexualidades, de preferência antes do discente ingressar no campo de estágio. O estímulo para a realização de debates, eventos, oficinas e seminários temáticos também sobre o tema discutido. Apoiar os movimentos sociais e espaços de lutas anticapitalistas, antirracista, antipatriarcal e antiheterossexista por meio de parcerias, projetos de extensão, pesquisas entre outros, e promover espaços de estudos e pesquisas sobre o capitalismo, racismo, patriarcado e entre outros (ABEPSS, 2016).

A realização do Colóquio no XV ENPESS em dezembro de 2016 foi um espaço de grandes contribuições para o GTP. A apresentação do relatório do Estado da Arte, o qual apresentou a pesquisa desenvolvida pelas coordenadoras do GTP enfatizou a busca por produções de conhecimento do Serviço Social nas áreas de gênero, raça/etnia, sexualidades e geração nos periódicos *Temporalis*, *Serviço Social e Sociedade*, aprovados no ENPESS e CBAS, durante os anos de 2010. Os desafios encontrados na execução desse GTP foram sistematizados em propostas para a melhor contribuir para o funcionamento do GTP. Portanto, as propostas foram direcionadas a ampliação de produção do conhecimento sobre raça/etnia e sexualidades, a organização de um livro que contemple o estado da arte produzido pelas coordenadoras sobre os dados encontrados, ampliação da relação do GTP com os movimentos sociais e com a ABEPSS itinerante, criação de um novo GTP sobre Geração e suas ênfases, entre outros (ABEPSS, 2016).

O biênio de **2017-2018** foi marcado com as atividades do III Seminário Temático Desfazendo Gênero, realizado em outubro de 2017 e contou com 18 trabalhos aprovados para apresentação oral. Foram realizadas duas reuniões com o GTP ampliado. Organizou e construiu durante a Oficina Nacional em 2017 a mesa entre os GTPs: Ética, direitos humanos e Serviço Social; Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social e o de Trabalho, Questão Social e Serviço Social. Também houve a participação na construção dos subsídios

para o debate sobre a questão Étnico-Racial na formação em Serviço Social, ampliação de publicação de livros sobre a temática, ampliação dos membros do GTP, garantia do debate das opressões/exploração numa mesa central do próximo ENPESS, participação e organização em eventos acadêmicos do Serviço Social e outras áreas, levantamento dos grupos de pesquisa nos temas que envolvem o GTP, ampliação e qualificação do Estado da Arte e fomentação de pesquisas na direção do GTP, apanhado de políticas de cotas nos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social das IFES entre outras atividades (ABEPSS, 2018).

Como propostas para os próximos biênios, foram colocadas: a criação de uma rede de pesquisa do GTP e a realização de um seminário nacional do Grupo Temático de Pesquisa; a construção de um documento que subsidie o exercício profissional na temática de sexualidades e identidades de gênero; e a ampliação da coordenação para o biênio de 2019-2020 (ABEPSS, 2018). Foi neste biênio que houve a sugestão de modificações em relação às ênfases do GTP, ficando assim: 1) Sexualidades, Identidades de gênero e direitos, 2) Relações patriarcais de gênero e raça, 3) Relações étnico-raciais, desigualdades, antirracismo e serviço social e 4) Feminismos e Serviço Social. Essa organização de ênfases segue em curso até os dias atuais na gestão do GTP.

Já a Revista Temporalis é o meio de publicação de produções do conhecimento na área do Serviço Social. Foi criada nos anos 2000 e segue em vigor até os dias atuais. Este espaço é destinado a publicação de trabalhos científicos como resenhas, artigos de temas livres, seções temáticas, ensaios teóricos, resultados de pesquisas e experiências em atividades de extensão (ABEPSS, 2025). A revista é estimulada por temas abordados nos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) os quais foram mencionados anteriormente.

A partir da Revista Temporalis, por meio dos descritores “étnico racial” AND “racial” AND “negro” AND “relações étnico raciais” AND “raça” no marco temporal de 2012-2025, resultou em 56 produções científicas que cita a questão étnico-racial em algum momento do texto, seja no resumo, nas palavras chaves, nos títulos ou no corpo do texto os quais dialogam com os GTPs da ABEPSS.

O gráfico 5 nos apresenta a crescente dos números de produções e publicações entre os anos de janeiro de 2012 a julho de 2025. E deixa explícito que o maior número de produções se concentrou nas publicações dos anos de 2024 e 2025. Dentre as 56 publicações, encontram-se produções destinadas a dialogar com as mais variadas expressões da questão étnico-racial, as quais podem ser evidenciadas através das palavras-chaves dos artigos mencionados, expostas na figura 5 desta subseção. No entanto, a pesquisa se restringe em

analisar as produções do conhecimento que estão direcionadas a relação e questão étnico-racial na formação profissional em Serviço Social.

Gráfico 5 - Produções científicas sobre questão étnico-racial publicadas na Revista Temporalis



Fonte: Revista Temporalis – Elaboração própria, 2025

O gráfico acima evidencia que entre os anos de 2012-2020, poucas foram as publicações na Revista Temporalis sobre a questão étnico-racial. Esse quantitativo vai aumentando a partir de 2021, mas tem uma adesão maior nas publicações de 2025, pois, no ano anterior o ENPESS teve total ligação com a questão étnico-racial na formação profissional. Não à toa que neste ano foi onde teve o maior número de publicações dentre os anos anteriores analisados nesta pesquisa.

A produção da nuvem de palavras-chaves se deu a partir dos artigos encontrados durante esta pesquisa. As palavras-chaves que mais tiveram evidência nestes artigos, foram “serviço social”, “questão social”, “antirracismo”, “formação profissional”, “raça”, “diretrizes curriculares”, “formação social-brasileira” e “gênero”, como pode ser observado na figura abaixo.

Figura 5 - Nuvem de palavras-chaves das produções que abordam a questão étnico-racial na Revista Temporalis

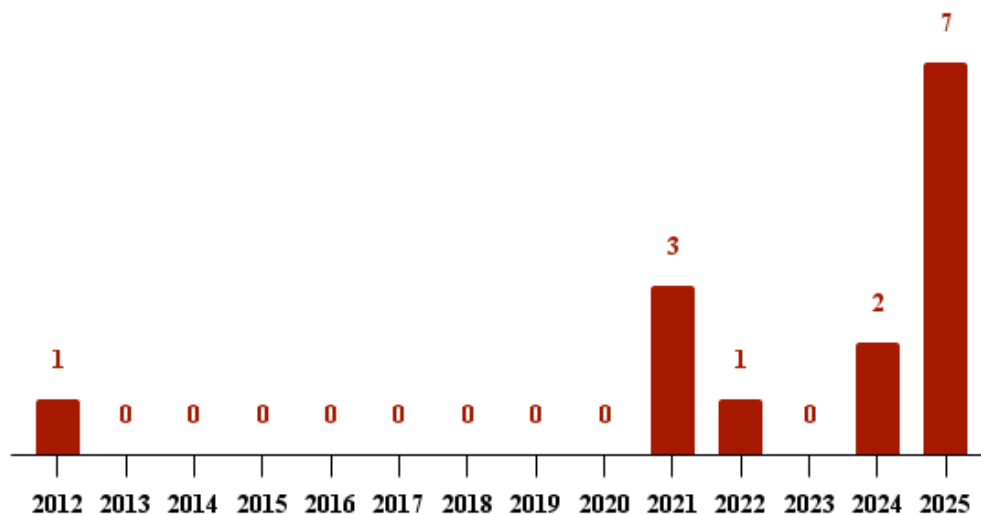


Fonte: Elaboração própria, 2025

Essa análise possibilitou realizar o filtro da formação profissional em Serviço Social nos 56 artigos encontrados. A busca resultou em 14 produções para análise, como está apresentado no Gráfico 6 exposto logo abaixo. Ademais, foi produzida uma nuvem de palavras – exposta na Figura 6 –, com as palavras-chaves de cada artigo analisado que expressa a direção dos debates em cada produção. Vejamos:

Gráfico 6 - Produções científicas sobre questão étnico-racial com filtro em formação profissional publicadas na Revista Temporalis (2012-2025)

Produções do conhecimento que abordam a Questão Étnico-racial com filtro em Formação profissional



Fonte: Revista Temporalis – Elaboração própria, 2025

Fica evidente, nas publicações da Revista Temporalis, que a questão étnico racial na formação profissional ainda é pouco discutida. Como expõe o gráfico acima, entre os anos de 2012-2020, foi encontrado apenas **um** artigo publicado na revista com esse direcionamento. Já a partir de 2021-2024, teve um maior interesse no tema, mas, o aumento significativo é evidenciado somente em 2025, resultando em sete publicações.

Dentre essas 14 publicações encontradas, a nuvem de palavras-chaves expos com maior evidência as palavras “serviço social”, “diretrizes curriculares”, “formação profissional”, “questão social”, “questão racial”, “questão étnico-racial” e “trabalho profissional”.

Figura 6 - Nuvem de palavras-chaves das produções do conhecimento que abordam a questão étnico-racial com o filtro de formação profissional



Fonte: Elaboração própria, 2025

O levantamento dessas fontes se deu a partir de variáveis como ano de publicação, título, resumo, tese defendida, abordagem teórico metodológica e considerações finais. No entanto, para as análises de dados, o foco principal foi a abordagem teórico-metodológica de cada produção do conhecimento publicada na Revista Temporalis, dessas, foram lidas as 14 produções científicas selecionadas, as quais serão detalhadas em amostras da subseção.

3.2.1 Abordagem Marxiana: a questão étnico-racial como transversal à questão social

Após a realização das análises com foco nas abordagens teóricas adotadas em cada artigo, foram encontradas as seguintes abordagens categorizadas como: 1) Marxiana: a questão étnico-racial como transversal a questão social; 2) Interseccionalidade: sobreposição de raça e gênero; 3) Decolonialidade: rompendo com a versão do colonizador e 4) Feminismo marxista: consubstancialidade e imbricação das relações sociais de classe, raça e gênero. A

exposição de cada abordagem e as ideias das autoras(es), estarão expostas nas tabelas a seguir, organizadas em amostras dessa seção. A tabela a seguir apresenta as produções científicas que direcionam uma abordagem marxiana para compreender as questões postas pela realidade social. Em seguida, o texto apresenta o que cada autor(a) defende em relação a essa abordagem teórica. Vejamos:

Tabela 1 - Produções científicas com abordagem teórica marxiana (questão racial como transversal a questão social)

Abordagem teórica	Título	Autor(a)	Ano de publicação
Abordagem marxiana (Questão étnico-racial como transversal)	Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em serviço social	ABEPSS	2019
	Política social e as diretrizes curriculares: contribuições do GTP serviço social e política social	Patrícia Mustafa et al	2021
	Combate ao racismo, cotidiano e trabalho profissional: notas ao debate	André Correa, Leonardo Alves	2024
	Por uma formação antirracista no Serviço Social	Maria Helena Elpidio	2025
	“Questão social” e desafios para uma formação antirracista no serviço social	Josiane Soares Santos	2025
	A incorporação do debate étnico-racial no curso de serviço social da Universidade Federal de Ouro Preto	Mariana Vieira, Claudio Horst	2025
	Raça, racismo estrutural e formação em Serviço Social	Isis Roza et al	2025

Fonte: Primárias – Elaboração própria, 2025

O artigo "Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social" foi produzido pela ABEPSS, com o intuito de contribuir e direcionar o debate sobre a questão étnico-racial na formação e no trabalho profissional das(os) assistentes

sociais. Apresenta que no Serviço Social existe uma tímida produção e ações políticas sobre esse debate, mas aponta ainda que é preciso buscar superar a lacuna em torno da discussão étnico-racial. Pauta também a necessidade do estudo dessa temática no processo de formação e suas implicações no exercício profissional (ABEPSS, 2019).

ABEPSS (2019), destaca ainda que a raça/etnia é fundamental para a compreensão da questão social na dialética da formação social brasileira, pois, o entendimento da relação entre raça/etnia e classe como estrutural e estruturante das relações sociais, considera que o racismo é uma das fundamentais dessa relação no Brasil. Afirma ainda, que a raça é uma categoria social indispensável para a análise e compreensão das relações sociais de dominação e desigualdade racial.

Assim, a perspectiva de totalidade social acerca das opressões e da exploração de classes, não deve ocorrer descolada das determinações étnico-raciais que são estruturais e estruturantes das relações sociais em todas as esferas da vida social. Reforça, portanto, que para avançarmos no debate da questão étnico-racial na formação profissional, e assim compreender como as diferentes manifestações e expressões do racismo perpassam os espaços de formação e do exercício profissional. Considera ainda que a questão étnico-racial deve ser apreendida com profundidade e em toda sua complexidade histórica, promovendo então uma gradativa e efetiva superação da secundarização ou tematização da questão étnico-racial, muitas vezes apreendidas no viés culturalista e ou como segmento.

Mustafa et al (2021), indica que a questão social e sua expressão é a centralidade na formação acadêmica e durante a atuação profissional, alinhada no pensamento crítico marxista. Menciona também a questão social como eixo articulador das diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996. A análise das(os) autoras(es), apresenta uma relação de imbricação entre a questão social e os três núcleos de fundamentação da formação profissional evidenciados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Mustafa et al (2021) expõe que as expressões da questão social agudizam e no século atual apresentam a superexploração da força de trabalho com particularidades de gênero e raça, pelo sistema capitalista e produção o qual reforça a continuidade da lógica estruturante do modelo de desenvolvimento nacional.

Segundo as(os) autoras(es), a questão social nasce do berço da sociedade capitalista e se materializa através da exploração do capital sobre o trabalho. Desse modo, não pode ser reduzida a problemas específicos e pontuais, pois faz parte do sistema capitalista e influencia a vida da sociedade de forma individual e coletiva. No entanto, apontam que a política social é uma resposta do Estado frente às expressões da questão social. Em consonância a isso, apresenta que esse debate aparece como matéria básica nas Diretrizes Curriculares da

ABEPSS, compreendendo a relevância do debate na formação profissional. Reforça sua relação com as três dimensões dos núcleos de formação profissional destacando a questão do trabalho, da formação de consciência de classe das(os) trabalhadoras(es), a necessidade de compreensão histórica das particularidades do país, como a modernização conservadora, a superexploração da força de trabalho, as dimensões de raça e gênero da classe trabalhadora e mercado de trabalho. A descrição das(os) autoras(es) acerca das teses e dissertações que tratam sobre formação profissional e diretrizes curriculares enfatiza a necessidade de uma formação generalista e crítica. Ressalta ainda que o eixo norteador da formação deve pautar na dimensão de totalidade histórica, seguindo a matriz crítico dialética. Portanto, o artigo em questão sai em defesa da centralidade da questão social na formação profissional, a qual busca responder se a formação respaldada nas diretrizes curriculares atendem as necessidades da atuação profissional.

Mustafa et al (2021) defende ainda que as Diretrizes Curriculares atendem as exigências de um perfil profissional com as competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Por fim, reforça a necessidade de amadurecer e alimentar o debate de formação profissional, o qual é permanente e inacabado e que pode possibilitar detectar desafios a serem enfrentados, debates a serem aprofundados e possíveis demandas que podem ser atendidas através da revisão e ajuste circular.

Em concordância com Mustafa et al (2021), Correa e Alves (2024) expressam o racismo enquanto uma estrutura social na sociedade brasileira e, também, enquanto elemento central na reprodução das relações sociais. Contudo, buscaram tecer reflexões acerca das relações étnico-raciais e da questão social na realidade brasileira. Apresentam, portanto, que a questão social e seu conjunto de expressões estão vinculados ao conflito entre capital e trabalho. Destacam ainda, que o conjunto de relações sociais de produção de não assalariamento estão fundamentalmente centradas na exploração direta da mão de obra do trabalho escravista e do trabalho livre.

Para elas(es), as expressões do racismo na realidade brasileira e as relações sociais nos contextos institucionais do agir profissional não foge da dinâmica de exploração e opressão. Assim, apresentam a necessidade de reafirmar esse debate na formação profissional enquanto elemento basilar das expressões da questão social, admitindo sua centralidade para a agenda da profissão. A anulação da questão étnico-racial enquanto elemento fundante da própria dinâmica de conformação da realidade brasileira e sua centralidade na reprodução do capital, se remete a problemas apresentados de forma imediata (Correa; Alves, 2024).

Portanto, essa premissa é basilar a conformação e operacionalidade que sedimenta as expressões da questão social na realidade brasileira. Correa e Alves (2024) abordam ainda que o conjunto de indicadores de políticas públicas apresenta a operacionalidade do racismo no capitalismo dependente e se expressa de forma objetiva nas desigualdades sociorraciais. Além disso, os autores apresentam que o racismo institucional pode se manifestar por meio de duas dimensões, a político-programática, que compreende as ações que impedem a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas eficientes, eficazes e efetivas no combate ao racismo e as relações interpessoais, que abrange as relações estabelecidas entre gestores e trabalhadores, entre trabalhadores e trabalhadores, trabalhador e usuário e entre usuário e trabalhador sempre pautadas em atitudes discriminatórias. Assim, apresenta a questão étnico-racial como centralidade na conformação da questão social na realidade brasileira e no conjunto das relações sociais (Correa; Alves, 2024).

Elpidio (2025) no texto "Por uma formação antirracista no Serviço Social" aborda a questão racial e a questão social como faces do capitalismo. A autora considera que as trajetórias individuais e coletivas inspiram e engajam a luta antirracista, tensiona e constrói pontes para que a formação antirracista ganhe fôlego. Assim, trazer a centralidade de uma formação antirracista reafirma o compromisso da ABEPSS em dialogar com o tempo histórico e renovar a atualidade das Diretrizes Curriculares de 1996, com o intuito de que esse documento seja revisitado em seus princípios, objetivos e lógica para um processo de formação profissional coerente, através também de um rigoroso suporte teórico metodológico para a reconstrução da prática e ao estabelecimento de estratégias de intervenção.

Elpidio (2025) aborda ainda que esse debate é direcionado pelo esforço da apreensão da realidade, sob a orientação do marxismo e uma direção ético-política vinculada à luta da classe trabalhadora. Enfatiza que a questão racial se constitui como pedra de toque para a apreensão, análise e enfrentamento da questão social. Pois, um dos pressupostos dessa compreensão reside na lei geral de acumulação, que prescinde a divisão social, racial, sexual e territorial do trabalho. Enfatiza ainda que o antirracismo é em seu fundamento anticapitalista enquanto método de acumulação primitiva do capital. Assim, apresenta-se como projeto de classe, a expansão da burguesia e a transformação do planeta em fator do capital como fundamento ontológico do racismo. Logo, a hierarquização e subordinação de sujeitos e grupos étnicos não europeus aos imperativos da acumulação (Elpidio, 2025).

Reafirma ainda que a dimensão teórica propicia aproximações sucessivas da realidade e que carece de mediações e interlocuções com o tempo histórico, suas particularidades e contradições do seu tempo. Propõe, portanto, que o antirracismo se articule dialeticamente

com o anticapitalismo. Assim, o debate ultrapassa a dimensão de transversalidade, que pode remeter a ideia de algo que corre paralelo (Elpidio, 2025).

Santos (2025) dialoga junto às demais autoras aqui apresentadas, pois apresenta que atualmente o Serviço Social tem condições de fazer novas incorporações que contemplem melhor o movimento da questão social no Brasil, no interior do qual situa-se o debate étnico-racial e novas dimensões que necessitam do tratamento na formação e no trabalho profissional. Para ela, a desigualdade social é determinada pela contradição fundamental da lei geral da acumulação capitalista que, nas relações entre capital e trabalho gera riqueza e pobreza ao mesmo tempo. Aborda, portanto, que na lei geral de acumulação se comprimem os custos do valor da força de trabalho. Assim, na relação capital x trabalho, destaca dois aspectos, o primeiro que a classe trabalhadora brasileira é preta e foi historicamente superexplorada mediante relações de trabalho informais e precárias e a segunda aponta o latifúndio de terras e monopólio como elementos estruturais para a produção de riqueza da desigualdade no capitalismo brasileiro. Aponta, portanto, que esses elementos são atravessados pelo racismo estrutural nas relações sociais no Brasil (Santos, 2025).

A autora chama atenção para a presumida superioridade racial como um dos critérios utilizados para estratificar e eleger quem deve ficar de fora do trabalho regulado e dos direitos a ele associados. Porém, reconhecer as desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho brasileiro não é explicado pela herança escravocrata que persiste nas relações de trabalho do país. A população afro-brasileira em seu papel de superpopulação relativa excedente para as necessidades produtivas do capital, entende-se que vidas negras são tratadas como se valessem menos. Enfatiza então que a população afro-brasileira é da classe trabalhadora e é também periférica.

Santos (2025) reafirma que a questão social no Brasil precisa ser pensada em suas particularidades, e entre elas a questão étnico-racial assume uma das dimensões centrais, que deve ser reconhecida juntamente aos aspectos classista e de gênero, como mediação importante na formação e trabalho profissional. Pontua que parece novo afirmar a centralidade do debate étnico-racial para a formação e trabalho profissional. No entanto, essa centralidade é constituída pela unidade exploração-opressão que tem hoje uma indiscutível visibilidade. Apresenta que o mito da democracia racial na cultura nacional do país, obstruíram por décadas a visibilidade do racismo e sua reprodução no Brasil. No entanto, no período de renovação profissional a presença de pesquisadoras negras pautou a questão étnico-racial em diferentes unidades de ensino e nas organizações políticas da categoria.

Para ela, a profissão se encontra num momento propício para afirmar a unidade exploração-opressão e contribuir para seu desvelamento no campo da formação profissional e da pesquisa. Aponta ainda que essa unidade não se consubstancia somente entre a relação trabalho e questão étnico-racial, pois, contém um conjunto de outras opressões, porém nesse momento afirma a centralidade da questão étnico-racial e reafirma a perspectiva de totalidade marxiana. Destaca que talvez a profissão pudesse ter sido mais vanguardista na visibilidade do debate, no entanto não concorda que esse debate esteja atrasado no Serviço Social. Pontua assim, que tem na perspectiva de totalidade concreta seu aprimoramento na trajetória do Serviço Social brasileiro, a chave para seguir caminhando na apreensão das múltiplas determinações da realidade brasileira e reafirma ainda a centralidade da questão étnico-racial para o projeto profissional.

No artigo intitulado “A incorporação do debate étnico-racial no curso de serviço social da Universidade Federal de Ouro Preto”, Vieira e Host (2025) buscam analisar a realidade alinhada à perspectiva da totalidade social. Apresenta ainda a compreensão de raça e racismo como estruturantes da sociedade brasileira, sendo fundamental também evidenciar a ideologia e ações da branquitude, assim como seus desdobramentos nas relações sociais brasileiras. Apresenta ainda que no Brasil a questão étnico-racial estrutura a questão social, ou seja, não é decorrente dela.

Sinalizam ainda que ao longo da formação percebem um profundo e importante debate sobre a classe, mas, de certa forma, um silêncio sobre a questão étnico-racial - com exceção de algumas e alguns raros(os) docentes. Assim, entendem que o racismo não apenas pertence ao capitalismo, como depende de relações racistas e as reproduz. Ao realizar a análise das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a interpretação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro consiste em uma totalidade contraditória capitalista, racista, heterossexista e dependente. Assim, afirmam ainda que a partir da categoria totalidade, que contemple de modo indissociável a estruturação patriarcal-racista-classista do modo de produção e reprodução capitalista (Vieira; Host, 2025).

Os autores apresentam ainda que os movimentos de reivindicações são sustentados pela compreensão de que a questão social em sua totalidade, exige um rigoroso debate científico e portanto, a compreensão e o aprofundamento do racismo como elemento estrutural e estruturante das relações sociais na sociedade burguesa, e que diante das disciplinas do curso tem uma importância e demarcação transversal, a qual possa fortalecer uma educação das relações étnico-raciais numa perspectiva crítica e antirracista.

Consideram, no entanto, que a questão étnico-racial se constitui como elemento estruturante das relações sociais e exige ser desvendada em sua totalidade. Assim, afirmam que a questão à incorporação do debate sobre a questão étnico-racial não recente na UFOP, no entanto, a incorporação de maneira efetiva ocorreu tardiamente. Portanto, agora é preciso acompanhar e fomentar a materialização da transversalidade e centralidade da questão étnico-racial na formação profissional (Vieira; Host, 2025).

O texto “Raça, Racismo estrutural e formação em Serviço Social (2025)”, aponta o racismo como estruturado e estrutural ao modo de produção capitalista. Apresenta, no entanto, que enquanto os valores civilizatórios estavam destinados a um grupo seletivo de sujeitos, ao outro grupo se materializava na brutalidade da dominação colonial, como estratégia central no desenvolvimento capitalista europeu. Por isso, é fundamental a compreensão do racismo estrutural ao modo de produção capitalista, que não se encerra no passo histórico, mas que continua pulsante na vida dos sujeitos e na organização social, em suas diferentes perspectivas, sejam sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas (Rosa et al, 2025).

Para as(os) autoras(es) o racismo foi central para a exploração colonial, pois justificava a subjugação dos africanos e promovia a ideia de superioridade europeia. Porém, as estratégias de inferiorização dos negros se mantêm economicamente como no imaginário social. Garante ainda que a reprodução das desigualdades e a exploração de classe não é possível dar conta da complexidade das relações racializadas. Apresenta ainda que as taxas de desocupação, informalidade e inseguranças sociais atingem significativamente a população negra, indicando que as políticas universais sozinhas não são capazes de reverter as desigualdades de raça/etnia.

Assim, a desigualdade racial associada a outros marcadores como classe, gênero e sexualidade, tenciona a sociedade a se posicionar pela luta antirracista. O histórico silenciamento do debate étnico-racial no interior da profissão tem sido rompido com o protagonismo de mulheres negras. As(os) autoras(es) apontam sua concordância com Elpidio (2020) sobre a indissociabilidade entre questão racial e os três núcleos das diretrizes curriculares da ABEPSS. Reforçam ainda que a compressão das expressões do racismo na cotidianidade a partir de uma leitura mais ampla vá além da aparência e atinja os fundamentos que explicam as relações racializadas. Afirmam assim, que tratar o racismo a partir de uma perspectiva apenas ideológica apaga toda a complexidade da forma como raça e racismo são dimensões estruturantes do capitalismo, que estão presentes na dinâmica da vida social e se materializam diretamente (Roza et al, 2025).

3.2.2 Abordagem Interseccional: a sobreposição de raça e gênero

A interseccionalidade é uma teoria feminista negra que iniciou e ganhou forças nos Estados Unidos. Kimberlé Crenshaw, em 1989 inaugurou o termo interseccionalidade. A autora defende que existe a intersecção entre raça e gênero e que operam juntas para limitar as chances de sucessos de mulheres negras (Crenshaw, 2002). Para ela, “parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos” (Crenshaw, 2002, p.8). Assim, ainda segundo a autora, a interseccionalidade sugere que grupos são sobrepostos, sendo a sobreposição do grupo de mulheres com o grupo de pessoas negras (Crenshaw, 2002).

Moraes e Santos (2025) mencionam que Crenshaw propõe a subdivisão da interseccionalidade em duas categorias. A primeira como “interseccionalidade estrutural” onde apresenta a posição da mulher de cor na intersecção de raça e gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro e as formas de respostas a tais violências. Já a “interseccionalidade política” as políticas feministas e antirracistas têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor.

Akotirene (2019, p. 29) apresenta que:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas.

Reforça ainda que a interseccionalidade se refere ao que será feito politicamente com as matrizes de opressão responsáveis por produzir diferenças depois de enxergá-las como identidades (Akotirene, 2019). Assim, “a interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros” (Akotirene, 2019, p.29). Assim, as autoras apresentadas acima dialogam entre si, compreendendo a existência da intersecção entre raça e gênero, como marcadores sociais os quais tendem a limitar as chances de ascensão das mulheres negras.

Desse modo, os artigos apresentados na Tabela 2 deste trabalho expõem um diálogo a partir da abordagem teórica interseccional, a qual afirma a intersecção entre raça e gênero numa aproximação do Serviço Social com tal abordagem.

Tabela 2 - Produções científicas com abordagem teórica interseccional (intersecção entre raça e gênero)

Abordagem teórica	Título	Autor(a)	Ano de publicação
Interseccionalidade (raça e gênero)	Formação em serviço social: relações patriarcais de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades	Márcia Campos Eurico et al	2021
	Avanços e desafios do debate sobre a questão racial no serviço social	Maria Zelma Madeira	2022
	Diretrizes curriculares do Serviço Social, debate étnico-racial e os desafios contemporâneos para uma formação emancipatória	Maria Zelma Madeira	2025

Fonte: Elaboração própria, 2025

O texto intitulado "Formação em serviço social: relações patriarcais de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades" tem como proposta a construção coletiva das relações patriarcais de gênero, étnico-raciais, da sexualidade e do feminismo. Eurico et al (2021) apresenta a produção e reprodução da vida social enquanto bases que advém da acumulação primitiva do capital. Contudo, a hierarquização de povos (América, África e Ásia) se constitui por meio da superioridade ocidental europeia, garantindo assim a subordinação dos diferentes grupos étnico-raciais aos modelos branco e eurocêntrico. As autoras e autores apresentam a questão social enquanto uma expressão da generalização do trabalho. Para eles, a questão social se reveste de particularidades vindas do processo de transição do trabalho escravizado para o trabalho assalariado, sendo assim, a totalidade do sistema de mediações nos quais a lei geral de acumulação capitalista teve como substrato a economia escravista. Apontam que o Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social, racial e sexual do trabalho, assim, diante do projeto coletivo de formação profissional materializado pelas Diretrizes Curriculares e expressa a necessidade de apreensão de diferentes matrizes do pensamento social articulada a uma base de informações histórico-críticas sobre a formação da sociedade

brasileira e as múltiplas formas de desigualdades sociais e processos de exclusão econômica, política e cultural.

Eurico et al (2021) expressa que mesmo com os avanços nas produções do conhecimento em relação às relações étnico-raciais, o Serviço Social ainda tem uma visão do racismo enquanto expressão da questão social, favorecendo assim a invisibilidade de sua condição determinante, constitutiva e elemento estrutural da realidade brasileira. Apontam o racismo estrutural como substrato e que coloca a população negra como segmento prioritário na condição de pauperismo no país. Assim, a questão racial não é uma expressão da questão social no Brasil, pelo contrário, se constitui como elemento fundador dela.

Reduzir as desigualdades sociais a sua determinação micropolítica, sem levar em conta o racismo que funda as relações sociais no Brasil é, ao mesmo tempo insistir na visão de unicausalidade que permeia o debate da questão social no Serviço Social e optar pelo discurso de que existe democracia racial no país. Assim, o racismo é uma determinação estrutural e estruturante da realidade brasileira, e as relações sociais capitalistas são constituídas a partir de relações racistas, conduzem fundamentalmente trabalhadoras(es) negras(os) a situações de precariedade. Abordam ainda as dimensões estruturais da vida social e as condições específicas que estão nos espaços como, correlação de forças, cultura organizacional, demandas das entidades empregadoras e as condições de vida dos sujeitos que acessam os serviços (Eurico, 2021).

Assim, as dimensões estruturais como classe, raça, gênero e a sexualidade vivenciadas como expressões concretas de desigualdade em função do pauperismo, do racismo, do sexismo, da transfobia e homofobia. Aponta, no entanto, a apreensão da questão social em termos de totalidade e de um rigoroso debate científico em articulação com a educação das relações étnico-raciais. Em relação ao debate sobre sexualidade, as (os) autores apresentam que esse debate ainda é tímido no Serviço Social, essa lacuna é enfrentada através do diálogo crítico e na perspectiva de totalidade da vida social. Portanto, a ordem moral impõe normas e disciplinas de forma hegemônica com o controle no exercício e na expressão das sexualidades, tendo por base a hegemonia patriarcal, o sexismo a heterossexualidade compulsória, a cisgeneridade e os binarismos de gênero e sexualidade (Eurico et al, 2021).

Eurico et al (2021) coloca ainda que o campo da sexualidade é amplo e privilegia a divisão sexual e de gênero como um conceito. Apontam ainda que as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva social crítica são construções socioculturais e históricas que se expressam de forma diversa e tem características distintas. Sendo assim, são constituídos como marcadores sociais de diferença de opressão, de dominação, de exploração e de

desigualdade, operando de forma interseccional com marcadores históricos, os quais são constitutivos das relações sociais capitalistas e suas múltiplas determinações.

Assim, pensar a sexualidade para as autoras e autores é implicar historicamente no conjunto das relações sociais por ser um elemento indissociável da imposição da sociedade capitalista. Já em relação aos feminismos, apresenta que o debate sobre feminismos possibilita a compreensão dos processos de subjetivação e a construção das identidades sociais, pois, a maneira como nos constituímos está vinculada não somente às experiências, mas também às transformações históricas e conjunturais. Assim, através da imbricação das relações patriarcais de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade, é possível analisar a constituição das individualidades e singularidades (Eurico et al, 2021).

Reforçam que as bases da sociedade moderna são estruturadas pelo capitalismo, racismo e patriarcado, o que necessita de uma atenção para os impactos ocasionados nos processos de subjetivação e suas relações com as expressões da questão social. Consideram, portanto, que as questões do GTP são transversais e constitutivas e por vezes a transversalidade incorre em armadilhas de invisibilidade na materialidade das disciplinas de graduação em Serviço Social (Eurico et al, 2021).

No entendimento de Madeira (2022), a raça é um dos eixos centrais da sociedade brasileira, juntamente com a classe social e o gênero. Entende, portanto, que esses eixos centrais são categorias analíticas dos fatores históricos, econômicos, sociais e das contradições que se relacionam com a colonialidade moderna que teve base no sistema escravista. Para ela, o racismo é estrutural e estruturante na formação social brasileira, a qual define as condições de vida das pessoas negras a qual provoca desvantagens ou privilégios a depender do grupo racial que pertence.

Assim, nos apresenta a necessidade de compreender as pessoas negras não apenas como objeto de estudo, mas também como sujeito dinâmico de um problema central da sociedade brasileira. Nesse sentido, se faz necessário considerar as condições objetivas e subjetivas de existência, que não pode ser superficial, pois tem a ver com as mudanças estruturais, com a transformação social. Compreender a raiz histórica da questão racial é entendê-la como questão política. Por isso, a autora reforça que não cabe cair no subjetivismo e na armadilha do identitarismo, a qual concebe atitudes pessoais descoladas das bases estruturais da sociedade. Afirma ainda que não tem nada mais distante da realidade do que conceber o capitalismo, patriarcado e a supremacia branca como sistemas separados, pelo contrário, são todos modos de opressão (classe, raça e gênero) ancorados no capitalismo como formação social (Madeira, 2022).

Para ela, a sociedade é estruturada a partir desses eixos que se atravessam, definem lugares sociais, produzem opressões e desigualdades como eixos de dominação que ocupam posições contraditórias. Enfatiza ainda que a questão de raça e gênero traz implicações não somente com o público-alvo da profissão como também com as(os) profissionais inseridos nela. A autora apresenta ainda que a questão racial no Brasil apresenta um grupo étnico que foi desenraizado, inferiorizado e acusado cotidianamente de incapacidade. Apresenta também que o racismo foi reconfigurado no pós-abolição. Dessa forma, as pessoas negras passam a ser tratados como coitados ou como massa perigosa. O que reflete numa institucionalização de imagens estereotipadas e negação de lugares de qualidade na estrutura social, restando apenas a resistência.

Madeira (2022) aponta a necessidade de tratar o racismo além de uma análise individualista ou institucionalista, pois, ele estrutura vidas, aparece como normal, molda a maneira de ver o mundo, os afetos, introjetando a naturalização da raça. Assim, aborda que a invisibilização dos estudos das relações raciais no bojo das análises de classe, contribui para secundarizar o debate como não prioritário. Aponta ainda que a marginalidade da discussão no Serviço Social são questões tidas como subjetivas ou particularistas, exemplo disso é o debate sobre raça e gênero.

Complementando seu entendimento sobre a questão étnico-racial na formação profissional, Madeira (2025) reforça que no contexto atual da sociedade é possível verificar uma camada conservadora que demonstra aversão às questões de gênero e raça. No entanto, o debate sobre as questões citadas tem tido uma ampliação a qual estimula o aprendizado contínuo sobre as temáticas que perpassam por tensionamentos e anseios de diferentes grupos sociais. Nos últimos anos tem acontecido grandes iniciativas no que se refere ao combate ao racismo e as desigualdades raciais e que esse tema tem ganhado centralidade na agenda política profissional da categoria. Aponta, portanto, que o tema demorou muito a ser pautado, porém, chegou a hora de tratar dele com cuidado e competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, pois, é preciso enfrentar esse nó que é a questão racial para a questão social.

Madeira (2025) objetiva buscar compreender a raiz histórica da questão racial como questão política, evitando cair no subjetivismo e na armadilha do identitarismo. De acordo com ela, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS apostam num perfil profissional que dê conta de estabelecer a questão étnico-racial atravessando os núcleos de fundamentos expostos nela.

Apresenta também que existem diferentes tendências ao debater a questão étnico-racial. A que considera o debate um raso culturismo, identitarismo, vitimismo. Outra

tendência marca a defesa do mito da democracia racial, que defende que a mestiçagem se deu de forma harmoniosa e sem violência. Como terceira tendência argumenta que o problema é a exploração e dominação de classe, portanto a luta de classe ocupa posição privilegiada e aponta que o capitalismo é sempre a contradição primária. Assim, negligência ou secundariza a subordinação de gênero e de raça e hierarquiza a classe como forma exclusiva de dominação e que só ela é estrutural. A interseccionalidade entre raça, classe e gênero é abordada como outra tendência. Nela, reforça raça, classe e gênero como eixos de opressão e dominação que se atravessam e as relações de gênero, classe e raça são resultados das dinâmicas de poder que designam os indivíduos a ocuparem posições na estrutura da sociedade (Madeira, 2025).

Destaca então que essa perspectiva vislumbra a construção de uma sociedade sem racismo, classismo e machismo. Pois, a raça é um dos eixos centrais para explicar a formação social brasileira, juntamente com a classe social e gênero. Nesse diálogo, define as posições ocupadas por homens e mulheres na mesma sociedade.

Madeira (2025) se fundamenta em Fraser (2020) para apresentar a afirmação de que nada está mais distante da realidade do que conceber o capitalismo, o patriarcado e o racismo como sistemas separados que se articulam de forma misteriosa. Pelo contrário, afirma que todos são modos de opressão estruturalmente ancorados no capitalismo como formação social. Reforça ainda que a sociedade capitalista produz gênero, raça e classe como eixos de dominação que se inter cruzam, deixando de ser apenas funcional à acumulação de capital, pois todos ocupam posições contraditórias. Portanto, a autora pontua que vale analisar o racismo como um sistema, com suas leis e sua lógica de poder. Pois, no Brasil a raça tem um sentido social que é baseada no fenótipo, na aparência e é um critério de organização da vida social.

Assim, o racismo é um determinante estrutural das iniquidades sociais. Propõe ainda, que a construção coletiva de alternativas fundamentadas no reconhecimento da luta contra o racismo e da negritude como expressão política. Conclui, portanto, que o enfrentamento das desigualdades supera a visão de que as questões de gênero e racial são residuais. Pois, o gênero e a raça são temas de interesse geral e de importância universal quando se busca efetivação da cidadania (Madeira, 2025).

3.2.3 Abordagem Decolonial: rompendo com a versão do colonizador

O pensamento decolonial foi sistematizado no final da década de 1980. Aníbal Quijano, escritor peruano foi um dos principais pesquisadores do pensamento decolonial. Ele cunhou o termo colonialidade do poder e teve influências no campo da pesquisa do giro colonial (Paz et al, 2023). Paz (2023, p.9) apud Quijano (2005, p.139) afirma que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre necessariamente distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Assim, em diálogo com Barbosa (2023, p. 162) o pensamento decolonial é uma corrente crítica de pensamento, ação e experiência social com ativistas sociais e intelectuais de centro acadêmicos, mas, sobretudo comunidades, coletivos e povos diversos da América Latina e Caribe. Para Barbosa (2023):

A genealogia do pensamento decolonial ultrapassou as fronteiras geopolíticas, imprimindo um novo rumo à leitura da história mundial, colocando a colonialidade do poder, conceito sistematizado por Aníbal Quijano, em 1989, como eixo fundamental de debates e propostas de se pensar os povos subalternizados, as heranças coloniais latino-americanas e as especificidades dos seus espaços territoriais. Geopoliticamente localizado, o pensamento decolonial evidencia as opressões compartilhadas e a racialização dos povos originários e de ascendência africana, que vivenciam cotidianamente as relações duradouras e as sequelas da colonização (Barbosa, 2023, p.165).

A autora aponta que a decolonialidade se volta para a reconstrução e a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida pela modernidade e racionalidade eurocêntrica (Barbosa, 2023, p.169 apud Quijano, 2000a). Nesse sentido, o pensamento decolonial é um conjunto de conceitos, debates teóricos e intervenções epistêmicas que complexifica a análise histórica e apresenta efeitos contemporâneos do colonialismo na estrutura social, expõe, portanto, as sequelas produzidas pela colonialidade que desumaniza povos até os dias atuais (Barbosa, 2023).

Barbosa (2023) enfatiza ainda que o arcabouço teórico do pensamento decolonial amplia o espectro para analisar a questão social com novos enfoques sobre questões invisibilizadas, que promove articulação sobre classe, raça, gênero e sexualidade. Assim, a decolonialidade interpela o projeto hegemônico colonial, moderno, patriarcal, capitalista, sexista, racista como alternativa emancipatória, anti-imperialista, antissexista, antipatriarcal, anticapitalista, antirracista, anti-homofóbica.

No entanto, a abordagem teórica decolonial aparece nas produções teóricas – conforme exposto na Tabela 3 – com a perspectiva de romper com o pensamento colonial hegemônico na formação sócio-histórica brasileira. Nesse sentido, as(os) autoras(es) abordam a decolonialidade em diálogo com o Serviço Social.

Tabela 3 - Produções científicas com abordagem teórica decolonial

Abordagem teórica	Título	Autor(a)	Ano de publicação
Decolonial	Racismo acadêmico e formação em serviço social: algumas reflexões	Cristiane Lourenço	2024
	Formação profissional do assistente social e os desafios para a construção de uma formação antirracista	Elivânia Moraes	2025
	Começo, meio, começo: centralidade das relações étnico-raciais na formação em Serviço Social	Rosicler Lemos da Silva et al	2025

Fonte: Elaboração própria, 2025

Lourenço (2024) busca apresentar uma perspectiva onde se percebe a primazia do pensamento colonial eurocêntrico nos campi e nas salas de aula. No entanto, a colonialidade e o elitismo estão materializados no perfil das/dos docentes, nos currículos de graduação e pós-graduação, nas ementas e nas ausências de pessoas negras nos espaços de tomada de decisões. A autora apresenta ainda que o pensamento colonial é estabelecido como dominante onde não cabe outros tipos de experiências. Assim, defende que reconhecer que a universidade é um espaço de cultura eurocentrada é um passo para pensar estratégias de combate. Pois, ignoram, desconsideram, deslegitimam e desabonam os saberes de um povo, porém, é urgente a valorização das produções, pesquisas e bibliografias produzidas pela intelectualidade negra.

Além da inserção de profissionais negras(os), corpo técnico, e um tripé universitário que tenha uma premissa anticolonial. Lourenço (2024) afirma que o eurocentrismo é presença forte e constante nos cursos de graduação e está enraizado nas narrativas que inviabilizam e excluem a história do povo negro. Aponta que por meio da política de ações afirmativas as instituições universitárias se veem obrigadas a aprender a conviver com a diversidade, com culturas, sotaques, linguagens, lugares que estudantes trazem e confrontam o modelo historicamente legitimado pela academia. A ausência de bibliografias de autoras(es)

negras(os), de docentes e gestoras(es) negras(os) na educação superior pode se denominar como racismo e epistemicídio acadêmico no campo universitário, contribui para o reforço das hierarquias raciais entranhadas nas relações sociais, políticas, econômicas, científicas e culturais (Lourenço, 2024).

Para ela, a necessidade de aprofundamento sobre a perspectiva anticolonial e a utilização de referências teóricas que insiram a questão racial de forma substancial e que a pauta antirracista não seja discutida de forma esporádica e superficial, no campo das Ciências Sociais Aplicadas. A ausência de autoras e autores negros em produções do conhecimento refletem não somente a composição racial dentro da universidade, mas também a desvalorização do trabalho intelectual de pessoas negras, que quando abordam essas desigualdades são vistas como militantes e não como intelectuais. Diante disso, o processo de apagamento das produções negras se configura em uma forma eficaz de racismo dentro da academia, como também de epistemicídio acadêmico, que invisibiliza e desqualifica os conhecimentos dos povos historicamente subjugados.

No entanto, o que está em disputa é o lugar da branquitude que ao longo da história poucas vezes foi questionado. Portanto, reconhecer que as produções negras são relevantes para a ciência brasileira significa reconhecer que esse espaço pode e deve ser ocupado por saberes e corpos negros. Afirma ainda que além da formalidade e cumprimento legislativo é preciso incorporar a noção anticolonial e antirracista no espaço institucional, pois, ter estudantes negras(os) e indígenas nos bancos universitários não significa uma mudança automática nos comportamentos eurocêntricos. Portanto, realizar uma virada epistemológica no interior da universidade tem sido desafiador, pois, descolonizar saberes e sujeitos que desde sempre tiveram suas convicções assentadas na branquitude como única vertente cultural e científica exige ações continuadas e sistematizadas para desmontar a história tida como oficial no que se refere à formação (Lourenço, 2024).

Aponta ainda que não é possível formação e exercício profissional sem considerar a questão racial como centralidade nas expressões da questão social. O colonialismo e o escravismo enquanto fatos sociais que edificam a formação sócio-histórica ainda sustenta as bases das relações econômicas, sociais e institucionais. Assim, esses fenômenos estão imbricados com a questão social e ao lugar atribuído à população negra no tecido social. Portanto, urge que nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação estejam postas disciplinas que abordam as questões étnico-raciais, não apenas disciplinas optativas, mas disciplinas que mergulha no tema e relacionam a formação sócio-histórica brasileira, com

economia política, estado, classes e sociedade. Pois, resta para o Serviço Social uma nova virada epistemológica, anticolonial e antirracista.

Moraes (2025) busca elucidar que a compreensão das questões étnico-raciais são estruturais e estruturantes da questão social. Apresenta, no entanto que o espaço da ABEPSS itinerante contribuiu para o fortalecimento da curricularização da extensão e a formação antirracista, além das indicações destacadas dos debates coletivos e da bibliografia sobre a formação profissional. No que se refere a educação antirracista e as concepções do currículo, a autora menciona que é necessário partir do pressuposto de que o racismo constitui uma grave refração da questão social e se manifesta no espaço escolar de diferentes formas e gravidades em todos os níveis da formação educacional.

Aponta ainda que nas oficinas foram encontrados autores que tematizaram o antirracismo na educação. Seja na defesa do reconhecimento da diversidade que nossa sociedade poderá ser verdadeiramente democrática e cidadã, seja na pedagogia crioula, que está profundamente enraizada nas tradições e comunidades quilombolas, a qual se apoia nas ideias descolonizantes e baseia-se na memória individual e coletiva, valorizando a história oral, eventos festivos, práticas religiosas, relações familiares, contato com território e entre outras. Chama atenção para a importância de considerar o currículo como espaço de relação de poder e de definição dos saberes, que tem como fundamento distintas perspectivas teóricas, seja de base epistemológica e metodológica (Moraes, 2025).

Diante disso, são destacadas três perspectivas, as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. A autora aponta a necessidade que o Serviço Social tem de conhecer mais a categoria currículo e suas diferentes epistemologias. Destaca ainda que a noção de currículo intercultural se materializa como um currículo que contempla a ancestralidade, origens e saberes tradicionais, práticas culturais, musicalidade, religiosidade e conhecimentos produzidos pela comunidade, o qual permite o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos e sociedades. Menciona que somente em uma disciplina obrigatória ou como conteúdo transversal de algum componente curricular não é suficiente para efetivar uma formação antirracista (Moraes, 2025).

Para a autora, é preciso avançar e incluir a questão étnico-racial na perspectiva de totalidade, pois trazer como tema transversal não é suficiente. As relações étnico-raciais e os conhecimentos anticoloniais devem ser estruturantes do currículo. Bem como seja trabalhado uma formação pedagógica para que modifique a lógica da formação colonialista, onde as diferentes culturas e formas de aprender sejam reconhecidos e considerados enquanto formas de saber. A autora chama atenção para a colonialidade acadêmica no Brasil, pois ainda limita

os materiais de ensino aos valores eurocêntricos e indica-se que o Serviço Social precisa fazer o caminho de volta para rever o apagamento de autores que produziram e produzem sobre a realidade da América Latina, Caribe e África.

Moraes (2025) enfatiza ainda que na educação superior também foram presenciadas formas de produção e reprodução do racismo, as quais evidenciam o epistemicídio e racismo epistêmico, assim como o silenciamento dessa temática nas produções acadêmicas. Pontua também que o Serviço Social levou oitenta anos para compreender que não tinha no cerne da formação um conceito e direcionamento político pedagógico perante as requisições étnico-raciais. Enfatiza, portanto, a necessidade de atualização dos currículos frente ao debate das relações étnico raciais e sua presença nos componentes curriculares não de forma transversal, bem como a indicação de um novo mapeamento da implantação das Diretrizes Curriculares e os desafios do tempo presente.

O trabalho intitulado como: *"Começo, meio, começo: centralidade das relações étnico-raciais na formação em Serviço Social, (2025)"* aponta que em sua gênese o debate sobre as questões étnico-raciais foi realizado pelas(os) poucas(os) profissionais negras(os) inseridas(os) no curso. Elas afirmam que mesmo com os avanços, ainda existem lacunas que precisam ser reverberadas no trabalho profissional. Destacam assim, o recorrente discurso de que a temática é transversal e deve abranger todas as disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social. Porém, esse discurso pode levar ao risco de que o debate não seja priorizado e realizado com a densidade e criticidade necessária para formação, que seja indissociável a questão social. Apontam, que falta o reconhecimento do protagonismo de assistentes sociais negras(os) ao longo da história da profissão, principalmente em sua origem. Para as(os) autoras(es) é necessário considerar as capacidades e potências articuladoras, organizativas, políticas e estratégicas que a população negra e escravizada tinha de se organizar. Citam ainda os trânsitos na casa grande e senzala, as revoltas organizadas, as organizações em quilombos, entre outros, em busca de libertação. Apresentam, portanto, que no início da profissão, existia a criminalização e culpabilização do estado de vulnerabilidade, o que reforçava e reproduzia o mito da democracia racial. Reforçando ainda a narrativa de que as relações sociais se consolidaram de forma harmoniosa no Brasil.

Silva et al (2025), apontam que o movimento negro junto a assistentes sociais negras(os) já pautavam e denunciavam o mito da democracia racial. Porém, enfatiza que os debates sobre as relações étnico-raciais em outro momento foram chamados de questões sociais. Destacam ainda que as entidades representativas da profissão passam a incorporar o debate das relações étnico-raciais depois dos tensionamentos e pressões realizados por

assistentes sociais negras(os) que ocupavam os espaços de graduação, pós-graduação e entidades representativas da profissão. Consequentemente, houve tensionamentos para que o debate não se restringisse apenas a eventos pontuais nas universidades e espaços sócio-ocupacionais, mas que fosse de forma central, qualificada e contínua.

Assim, apontam a necessidade de reivindicações acerca da centralidade do debate nos currículos e projetos pedagógicos, pois, para as(os) autoras(es), a transversalidade das pautas acontece de forma fragmentada, esvaindo assim sob a justificativa de que a centralidade da classe social dá conta de compreender as particularidades e complexidades das relações étnico-raciais. Enfatizam então que a proposta de centralidade do debate consiste em ser abordado durante todo o processo formativo, envolvendo o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, entendendo que as discussões não se limitem a temática dos racismos, as potências que invisibilizam o protagonismo dos povos africanos e indígenas (Silva et al, 2025).

As(os) autoras(es) apresentam ainda as(os) pioneiras(os), responsáveis por tensionar o debate no Serviço Social. Nomes como Maria de Lourdes Vale Nascimento, Yvonne Lara da Costa, Conceição de Maria Costa Martins, Sebastião Rodrigues Alves, Magali da Silva Almeida, Maria Inês da Silva Barbosa, Benedita Souza da Silva Sampaio, Matilde Ribeiro, entre outros nomes importantes nessa luta. Apresentam, portanto que é a partir dos subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social, que a ABEPSS, coloca como centralidade de sua agenda política a construção de um projeto de formação profissional antirracista.

3.2.4 Abordagem do Feminismo Marxista: consubstancialidade e imbricações das relações sociais de classe, raça e gênero

A mobilização do conceito de consubstancialidade é desenvolvida e defendida desde 1970 por Danièle Kergoat. A autora nos apresenta que a relação social é uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa. Defende, portanto, que é uma relação de produção material e ideal e ainda uma relação conflituosa (Kergoat, 2010, p.94). Por isso, Kergoat (2010, p. 94) vai defender a tese de que as relações sociais são consubstanciais, pois, “elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são

coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se coproduzem mutuamente”.

Kergoat (2010) ainda nos apresenta as divergências entre as relações intersubjetivas e as relações sociais. Pois, as relações intersubjetivas são próprias dos indivíduos concretos entre os quais se estabelecem, ou seja, em uma relação entre casal, a divisão de tarefas é uma questão de negociação entre os indivíduos que o compõem, sendo assim uma simples questão de “boa vontade”. Já as relações sociais são abstratas e opõem grupos sociais em volta de uma disputa. Logo, essa relação continua operando e se manifestando através da exploração, dominação e opressão.

Ou seja, se de um lado há um deslocamento das linhas de tensão, de outro, as relações sociais de sexo permanecem intactas. Da mesma maneira, são as práticas sociais — e não as relações intersubjetivas — que podem dar origem a formas de resistência e que podem, portanto, ser as portadoras de um potencial de mudança no nível das relações sociais (Kergoat, 2010, p. 95).

Assim, o que pode questionar as relações sociais de sexo são as práticas sociais coletivas, seja enquanto as mulheres ocupam lugares de responsabilidades formais e práticas, como também em decisões de aprendizado coletivo (Kergoat, 2010). No entanto, as “divisões decorrentes da desigualdade de classe, de sexo e de pertencimento a um grupo étnico eram reconhecidas em certos meios de militância e por alguns trabalhos acadêmicos” (Kergoat, 2010, p.96), porém:

[...] tais entrecruzamentos de desigualdades foram antes objeto de alusões que de análises aprofundadas: nesses estudos, classe e “raça” eram associadas, mas sem que para tanto fosse preciso dar centralidade a tal imbricação. Assim, apesar das promissoras teorizações marxistas dos anos de 1980, poucos estudos dedicaram-se, em termos de relações de gênero, às práticas de mulheres das classes populares, enquanto, metodologicamente, a “família” permaneceu (e ainda permanece) associada àquelas das classes médias e altas, sendo evidente que as configurações familiares não são da mesma ordem para uma mulher da burguesia e para uma mulher de classe popular (Kergoat, 2010, p.96).

Assim, a autora apresenta que a origem da classe (seja sexual, social ou étnica) traz consigo a percepção da raça como uma possível modalidade de experiência de classe, pois, traz a experiência e o sujeito para o centro das análises, o que permite que o problema da dominação pura passe a ser o problema das resistências, revoltas e emergências dos movimentos sociais (Kergoat, 2010). Portanto, as relações sociais formam um sistema, porém

que não exclui a existência de contradições entre elas, pois, não existe uma relação circular e sim uma relação espiral, a qual evidencia que a realidade não se fecha em si mesma. Pois, os entrecruzamentos e interpenetrações formam um “nó” no seio da individualidade ou do grupo (Kergoat, 2010).

Garcia (2022) apresenta que a consubstancialidade rejeita a ideia de que a subordinação possa ser explicada pelo encontro de uma ou múltiplas categorias descritivas da identidade. Sustenta, portanto, que no lugar das categorias estão as relações sociais de determinado momento histórico que definem a opressão, dominação e exploração sobre os sujeitos. Assim, em concordância com Kergoat (2010), afirma que a consubstancialidade parte de um nó, ou uma espiral que pensa a separação e coprodução das relações sociais.

Ao relacionar a consubstancialidade com as produções científicas encontradas na Revista Temporalis, focalizado na questão étnico-racial, com filtro em formação profissional, foi possível analisar a existência de produções do conhecimento que dialogam com essa abordagem teórica, a qual considera a existência de um nó entre classe, raça e gênero, enquanto relação material e ideal, mas que também é conflituosa – resultado das relações sociais. A imbricação entre essas três contradições fundamentais é operada e manifestada pela exploração, dominação e opressão, o que reforça a metáfora do espiral que possibilita pensar a não separação e coprodução das relações sociais de classe, raça e gênero (Saffioti, 2004).

Neste sentido, as produções apresentadas na Tabela 4 se fundamentam a partir da abordagem teórica da consubstancialidade para apresentar as relações sociais de classe, raça e gênero enquanto uma abordagem que apresenta a necessidade de uma relação coletiva, política e de resistência, a qual se diferencia das relações intersubjetivas – próprias dos indivíduos, que, parte de acordos e negociações entre os indivíduos envolvidos naquela relação.

Tabela 4 - Produções científicas com abordagem teórica consubstancial (relações sociais de classe, raça e gênero)

Abordagem Teórica	Título	Autor(a)	Ano de publicação
Consubstancialidade imbricações entre classe, raça e gênero	Serviço social, educação profissional e questão racial: os desafios do acesso e permanência	Zora Costa, Marlene Rodrigues	2021

(relações sociais)			
--------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2025

No texto “Serviço social, educação profissional e questão racial: os desafios do acesso e permanência” (2021), as autoras retratam a realidade da educação profissional analisando a partir das contradições entre racismo, classismo e sexismo. Abordam, portanto, que a educação profissional enquanto política pública diante da materialização na conjuntura política e socioeconômica apresentam contradições e desafios. No entanto, apesar dos avanços, as ações não foram capazes de superar a disparidade educacional entre os jovens negros e não negros. As autoras ainda apresentam que em relação ao gênero, de acordo com os dados do IBGE, os homens apresentam um percentual menor (17,6%) no que diz respeito a não ocupação (seja estudando ou se qualificando), enquanto as mulheres refletiram uma porcentagem maior (28,4%). Já em relação à raça/etnia, as pessoas brancas ocupam uma maior (16,1%) percentagem no que se refere a trabalho, estudo ou qualificação, enquanto as pessoas negras ocupam apenas (11,9%). Ou seja, esse cenário revela os desafios e complexidades sobre a dinâmica da desigualdade racial no Brasil.

Costa e Rodrigues (2021) apresentam ainda que a percepção profissional dos assistentes sociais sobre a questão racial e sobre os mecanismos de reprodução do racismo diante da sociedade brasileira ainda está muito distorcida. Afirmam ainda que é necessário que a profissão fique atenta para não sucumbir ao pensamento idealista. Porém, destacam que as relações sociais são mediações da realidade presentes nos espaços sócio-ocupacionais começaram a ser discutidas por figuras femininas negras e não negras do Serviço Social.

Reforça ainda, que a postura crítico investigativa da totalidade e das múltiplas dimensões, assim como uma atitude teórico metodológica plena de historicidade, junto às posturas ético-políticas e técnico-operativas é possível compreender que o processo é contraditório e exacerba as questões que por séculos o país tentou silenciar. Compactuam ainda que a qualificação profissional engloba processos amplos que ultrapassam as questões econômicas e se fazem presentes nas relações sociais históricas. Para elas, uma democracia capitalista a não discriminação é uma utopia, pois a sociedade é baseada em contradições e antagonismos inerentes ao modo de produção vigente. Portanto, apresenta que a conquista pelas políticas de ações afirmativas foi através da luta do movimento negro para que pudesse ser reconhecido e validado (Costa; Rodrigues, 2021).

Assim, apontam que a desigualdade racial está ligada diretamente à formação sócio-histórica brasileira e não existe possibilidade de negar. Pois, numa sociedade capitalista a desigualdade racial se efetiva por meio da correlação de formas entre oprimidos e opressores. Portanto, apresenta que é necessário reconhecer a disparidade provocada pelo viés classista, racista e sexista, não apenas pelas condições ideais, mas como compromisso ético de luta. Nesse sentido, as autoras expõem a necessidade de reflexão do ponto de vista do Serviço Social e participar desse processo, considerando em sua atuação profissional a questão racial.

Costa e Rodrigues (2021) evidenciam ainda que quando a permanência da(o) aluna(o) negra(o) não é efetiva, o discurso da meritocracia aparece e tem uma interpretação direcionada a um não esforço para a conclusão do curso. No entanto, esse pensamento imediatista está na base do senso comum que ignora que a desigualdade racial tem origem em bases estruturais e superestruturais. Expõem ainda que o viés racista é um jogo perverso e coloca os corpos negros num lugar de não pertencimento. Assim, a viabilização da permanência é um processo contraditório da própria sociedade capitalista. Dessa forma, considerar os limites da promoção de uma mudança subjetiva só é possível em outra forma de sociabilidade, pautada na emancipação humana que contemple não somente os mínimos necessários, mas que traga à tona o debate de raça, classe e gênero.

Expõem ainda que os profissionais do Serviço Social precisam imprimir uma intervenção antirracista que seja pautada também na decolonialidade, o que significa romper com os processos que reproduzem e naturalizam a desigualdade racial e as relações de poder instituídas. Reforçam também que não é mais tolerável que na atualidade exista uma falta de compromisso profissional coletivo em relação à questão racial. E, entraves que identificam o viés classista, racista e sexista, que a partir da reflexão sobre essas questões permitirá construir novas formas de enfrentamento da realidade concreta (Costa; Rodrigues, 2021).

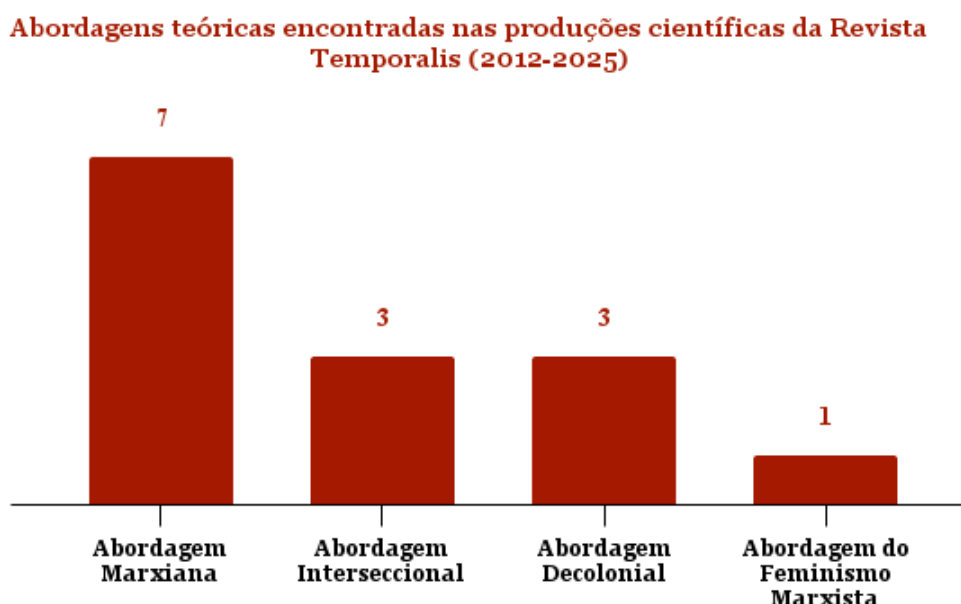
Em termos gerais, através dessas análises foi possível constatar que nos últimos treze anos houve avanços nas produções científicas acerca da questão étnico-racial relacionada à formação profissional no Serviço Social. Porém, o que devemos considerar aqui é que o debate da necessidade da inserção da questão étnico-racial nos currículos de formação, básica, fundamental, média e superior, bem como a necessidade de reconhecer e reafirmar a presença negra nos processos sócio-históricos do território brasileiro, vem sendo pautado pelos Movimentos Negros desde os períodos anteriores à regulamentação da educação no Brasil através da Constituição Federal de 1988.

A partir das análises observou-se que apesar dos avanços nas produções do conhecimento no que diz respeito à questão étnico racial, as abordagens teóricas evidenciam

que existe uma hegemonia em inserir a questão étnico-racial como transversal ao debate de classe. Conforme foi exposto anteriormente, das 14 produções científicas analisadas, 07 delas abordam a questão étnico-racial numa perspectiva transversal à questão social, a qual compreende que a questão étnico-racial pode ser explicada a partir da classe social. Como exposto no Gráfico 7, pode-se concluir que os dados falam por si só.

Evidencia-se, portanto, que vigora um tensionamento entre as abordagens teóricas e prevalece o entendimento de que a questão étnico-racial deve estar inserida na formação profissional de forma transversal a questão social, nos três núcleos de fundamentos propostos pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, assim como nos componentes curriculares em diálogo com o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. Pois, para os marxianos/marxistas ortodoxos, tudo se explica e se fundamenta a partir da classe, mas, cabe mencionar que reduzir tudo a classe na formação em Serviço Social é podar novas formas de pensar e compreender a totalidade. Assim, continuar produzindo e reproduzindo o saber classista e eurocêntrico como hegemônico, é defender a incapacidade de lidar com a realidade posta na sociedade.

Gráfico 7 - Abordagens teóricas encontradas nas produções do conhecimento da Revista Temporalis (Foco em questão étnico-racial e formação profissional)



Fonte: Elaboração própria, 2025

É perceptível que as abordagens consubstancial, interseccional e decolonial são responsáveis pelos tensionamentos postos pela abordagem considerada hegemônica e

eurocêntrica, qual seja, a abordagem marxiana/marxistas ortodoxos que apresenta a questão étnico-racial como transversal à questão social. Pois, é a partir das abordagens consubstancial, interseccional e decolonial que se desenvolve o amadurecimento em relação ao diálogo com outras perspectivas epistemológicas com o intuito de romper a lógica eurocêntrica socialmente construída. Defende-se a necessidade de apropriação dos fundamentos teóricos não somente focalizados no viés de classe social, como é demonstrado na Tabela 1 e no Gráfico 7. Mas, que seja possível aprofundar a formação profissional e a produção científica através das relações sociais que consubstanciam a classe, a raça e o gênero, compreendendo como contradições que se imbricam, fazendo um nó que as consideram estrutural e estruturante e que não se constituíram somente a partir do capitalismo, mas que já existia antes dele, como o patriarcalismo, por isso não podem ser consideradas expressões da questão social ou derivadas dela.

Yazbek (2009, p.25) aponta que “a reafirmação das bases teóricas do projeto ético-político, teórico-metodológico e operacional, centrada na tradição marxista não pode implicar a ausência de diálogos com outras matrizes do pensamento social”. Por isso, compreender que para dialogar com a realidade social, tendo como base a totalidade, é preciso aprofundar os entendimentos e compreensões acerca dos vieses de classe, raça e gênero, compreendendo assim que a sociedade não comporta uma única contradição como expressa Saffioti (2004) e como defendem as feministas radicais e o feminismo negro. É importante destacar que a abordagem decolonial, reafirma o seu posicionamento diante das narrativas eurocêntricas que são socialmente reproduzidas. Nela, defende que a decolonialidade é um caminho para reconstruir histórias silenciadas, promovendo a articulação entre raça, gênero e sexualidade como alternativas emancipatórias como afirma Barbosa (2023).

Defende-se, portanto, que a questão étnico-racial deve ser evidenciada não somente como transversal, tão pouco, como temática a ser tratada de forma esporádica, mas, como contradição. Contradição essa que está posta na sociedade a qual reprime, exclui, mata e aprisiona corpos e mentes negras, femininas e pobres através de um nó que se expressa nas relações sociais.

Ademais, entende-se também que consolidar o debate a partir de uma perspectiva decolonial é um passo importante e fundamental para atingir grupos que historicamente produziram – e continuam produzindo – lutas que afirmam não somente a resistência, mas também a necessária ruptura com a visão colonial, para que seja possível “apreender outras formas de conhecer, relacionar, compreender e interagir, apoiadas na revisão e no questionamento da narrativa hegemônica eurocêntrica que nega outros modos de conhecer e

viver” (Barbosa, 2023, p. 170). Assim, para romper com as estruturas eurocêntricas enraizadas no Serviço Social, é necessário dialogar a partir de uma perspectiva consubstancial e decolonial, as quais vão questionar discursos que deslegitimam e subalternizam determinados grupos sociais.

Cabe reafirmar esse diálogo plural nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Serviço Social, pois é a partir dele que acontece o direcionamento da formação crítica, qualificada e coerente com as questões postas na realidade social contemporânea. Por isso, a subseção abaixo se encarregará de apresentar e analisar os PPCs/PPPs desses cursos, expondo suas inserções ao debate da questão étnico-racial e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de formação profissional em Serviço Social.

3.3 Projetos Políticos Pedagógicos de formação em Serviço Social no Brasil: uma análise dos planos de ensino

O Projeto Político Pedagógico é um documento desenvolvido pelos Núcleos Docente Estruturante (NDE) e Colegiados de curso. De acordo com o art.2 da Resolução CNE/CES 15 de 2002, o Projeto Pedagógico de formação profissional deve explicitar o perfil dos formandos, as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas, a organização do curso, os conteúdos curriculares, o formato de estágio e de trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares necessária para a conclusão da formação (Brasil, 2002). A materialização deste documento resulta em uma aproximação com as fundamentações teóricas para a existência e permanência do curso de graduação nas Universidades. Na UFSM (2019) pontua-se que:

[...] projeto pedagógico reafirma sua direção assentando suas bases teóricas nos pensadores que construíram caminhos reflexivos no campo fecundo do pensamento crítico e que embasam uma reflexão crítica sobre a sociedade do capital, teorias e metodologias produzidas no campo das ciências sociais básicas como antropologia, sociologia, política e economia política. Não menos importante, destacam-se as produções no Serviço Social por meio das experiências acumuladas no plano da pesquisa e do exercício profissional, que vem gerando impactos no campo das ciências sociais pelos resultados significativos propiciados pelo seu ângulo particular de análise, que compõem a visão de mundo e de sociedade no fazer profissional do conhecimento em matéria de Serviço Social.

É a partir dele que acontece um direcionamento das competências e habilidades, onde a formação deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa como requisito fundamental para a execução das atividades solicitadas, como, a compreensão do significado da profissão, a identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formulação de respostas para o enfrentamento da questão social (Brasil, 2001).

A organização do currículo dos cursos de formação em serviço social tem como base os núcleos de fundamentos teórico-metodológico da vida social, formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Nestes três estão articulados os conhecimentos e habilidades necessárias para a execução das atividades acadêmicas, como, seminários temáticos, oficinas, laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares (Brasil, 2001).

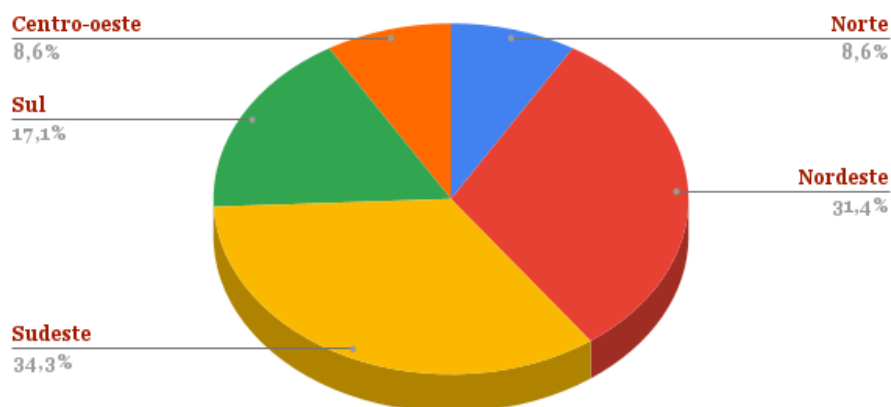
É possível compreender, no entanto, que esse direcionamento dos PPCs/PPPs se vincula à articulação do tripé universitário que considera a relação indissociável entre ensino-pesquisa-extensão, fortalecendo assim a formação acadêmica a partir de uma perspectiva ampliada.

Nesse sentido, essa subseção busca conhecer a operacionalização dos conteúdos relacionados a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na formação em Serviço Social, pois, como já elucidado, esse trabalho direciona a compreensão de que a questão étnico-racial seja uma das contradições fundamentais inserida na sociedade, junto à classe e a gênero, como nos informa Saffioti (2004).

Ao realizar o mapeamento das Universidades Federais do Brasil, foram encontradas 69 (100%) universidades, as quais se dividem por Campi nas cinco regiões do país. Dentre estas, 35 (50,7%) universidades possuem o curso de Serviço Social, os quais estão sendo organizadas por região conforme a exposição do gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Universidades Federais do Brasil que ofertam o curso de graduação em Serviço Social

Universidades Federais do Brasil - curso de Serviço Social



Fonte: Elaboração própria, 2025

Descritas por região, são elas:

- **Região Norte**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

- **Região Nordeste**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) (Campus de Redenção CEARÁ)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Universidade Federal do Bahia (UFBA)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

- **Região Sudeste**

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

- **Região Centro-Oeste**

Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

- **Região Sul**

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Destas, 26 (74,28%) cursos de serviço social contemplam a oferta de disciplinas direcionadas para a questão étnico-racial. Cabe destacar que foram encontradas a modalidade de oferta obrigatórias, optativas e eletivas, com cargas horárias variadas. Outro ponto relevante é a condição de oferta, onde umas são ofertadas nos períodos iniciais – quando são obrigatórias –, enquanto outras são ofertadas no meio ou final da formação.

Na região Norte, onde é localizada a **Universidade Federal do Pará (UFPA)**, no Campus Marajó-Breves, foi encontrada a disciplina **Relações de gênero e etnia**, ofertada como disciplina **obrigatória** no oitavo período da graduação, com carga horária de **60h** semestrais. Essa disciplina tem como **ementa**:

A Construção social das relações de gênero. Sexualidade, raça e etnia e classe social. Serviço Social e relações de gênero. Gênero e Políticas Públicas. Reconhecimento da desigualdade de gênero e etnia: o sistema de cotas como mecanismos de ações afirmativas. Desigualdades étnico-raciais e estratégias de resistência (UFPA, 2017, p.84).

Também conta com a oferta da disciplina **Seminário de Política Social III – Gênero, orientação sexual e etnia**, que é ofertada como **optativa** pelo departamento de Serviço Social, com carga horária de **60h**. É direcionada pela **ementa**:

Conceito e incidência nas políticas públicas e no contexto escolar. Racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. Sexualidades: interfaces com gênero, corpo, geração, educação, religião, reprodução e saúde. A segregação racial e os avanços da lei nº 10.639/03. Representações, construções identitárias e mudanças; diversidade e homoafetividade. Serviço Social e relações de gênero como expressões da “questão social” (UFPA, 2017, p.97).

Na **Universidade Federal de Tocantins (UFT)**, no campus Miracema tem a oferta da disciplina **Seminários de Relações Étnico-Raciais no Brasil**, como **obrigatória** para a formação em Serviço Social, oferecida no sétimo período da formação, com carga horária de **60h**. Possui como **ementa**:

Raça/ etnia, racismo e capitalismo na formação social brasileira. A questão racial sob diferentes perspectivas teóricas. Escravidão e genocídio dos povos originários. Divisão sexual e racial do trabalho e reprodução social no sistema capitalista dependente, patriarcal e racista. Estado, raça/etnia e racismo institucional no Brasil. A organização política da população negra e indígena. Estado, Políticas Sociais e Ações Afirmativas (UFT, 2023, p.50).

Em análises gerais, dos três estados da região Norte que ofertam o curso de Serviço Social, dois deles ofertam disciplinas que estão relacionadas com o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, correspondendo (2) 66,6% das Universidades Federais do Norte que ofertam o curso de Serviço Social. Na UFPA, ocorre a oferta de uma (50%) disciplina obrigatória e uma (50%) disciplina optativa. Enquanto a UFT oferta apenas uma (100%) disciplina obrigatória direcionada a esses conteúdos. Ambas oferecem a disciplina

com carga horária de 60h semestrais. No entanto, essa carga horária se torna contraditória ao relacionar a quantidade de horas de oferta das disciplinas com a quantidade de conteúdos indicado pelas ementas apresentadas, pois, em suas propostas de ementas apresentam um conteúdo com grande densidade e complexidade para ser abordado em tão pouco tempo. Já na UFT destaca-se que tem uma carga horária incompatível com a ementa apresentada pela disciplina, mas, chama a atenção para o momento em que essa disciplina é ofertada para o discente. Apesar de ser uma disciplina obrigatória, é somente no sétimo período que essas e esses discentes terão um contato mais efetivo com conteúdos que abordam a perspectiva negra na formação em Serviço Social.

Ao direcionar as análises para os estados do Nordeste, a **Universidade Federal da Bahia (UFBA)**, oferta a disciplina **Diversidade, Gênero, Raça, Etnia no contexto dos direitos humanos**, como **obrigatória** no currículo de formação profissional em Serviço Social, com carga horária de **68h**. Tem uma **ementa** direcionada para:

Conceitos fundamentais: igualdade, diferença, equidade e diversidade. O conceito de interseccionalidades e a lógica da articulação dinâmica de hierarquias sociais. Sexo, gênero e sexismo. Raça, cor, racismo e etnicidade. Idade e geração: sua importância teórica e política. Compreensão de caráter estrutural das relações de gênero, raça/etnia e idade/geração, suas complexas interconexões com as desigualdades de classe. O significado da perspectiva da equidade para o Serviço Social nas dimensões analítica e interventiva, com ênfase nas políticas sociais (UFBA, 2015, p.1).

Dando seguimento às Universidades do Nordeste, a **Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**, no Campus de São Luís, oferta como **obrigatória** a disciplina **Relações Étnico-Raciais no Brasil e o Serviço Social**, no segundo período de graduação, com carga horária de 30h semestrais. Possui como **ementa**:

Teorias sobre raça/etnias. O processo histórico das relações étnico-raciais no contexto da relação capital x trabalho. As relações étnico-raciais na formação social, econômica, política e cultural do Brasil. O racismo nas relações sociais. O trabalho profissional do (a) Assistente Social no contexto das relações étnico-raciais no Brasil e no Maranhão (UFMA, 2016, p.32-33).

A **Universidade Federal do Piauí (UFPI)**, no Campus Ministro Petrônio Portela, oferta a disciplina **Diversidade de Gênero, Sexo, Classe e Etnia Racial**, com carga horária de 60h, está inserida no currículo como disciplina **optativa** e tem como **ementa** direcionada aos:

Aportes teórico-metodológicos da análise da diferenciação/articulação das relações sociais de gênero, sexo, patriarcado, classe, raça e etnia na sociedade brasileira, como eixos fundantes das desigualdades sociais que incidem na organização doméstico familiar, no mundo do trabalho e na constituição de sujeitos políticos (UFPI, 2012, p.90).

Na **Universidade Federal de Alagoas (UFAL)**, no Campus de Arapiraca, conta com a disciplina **Gênero, Relações étnico-raciais e Serviço Social**, ofertada como disciplina **obrigatória** no sétimo período do currículo de formação, com carga horária de 72h. Tem uma **ementa** direcionada para o: Estudo dos movimentos feministas. Relações sociais de gênero, família e Estado. Relações de gênero e Serviço Social (UFAL, 2018, p.82-83).

A **Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)** oferta no Campus de Recife a disciplina **Relações Étnico-Raciais e Serviço Social** como **optativa/eletiva** no currículo de formação, com carga horária de 60h semestrais. Apresenta como **ementa** da disciplina: Estudos raciais, racismo e diversidade. lutas sociais dos negros brasileiros. o debate sobre as ações afirmativas. serviço social e questões étnico-raciais (UFPE, ano, p.1).

A **Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**, no Campus I, tem como oferta de modo **optativo** a disciplina **Educação em Relações étnico-raciais**, com carga horária de **45h**, que apresenta como **ementa**:

Estudo da história da África e dos Africanos. A luta dos negros no Brasil. História e cultura negra brasileira. O negro na formação da sociedade nacional. Resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a história do Brasil. Políticas de reparações, desconhecimento e valorização, de ações afirmativas. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (UFPB, 2009, p.1-2).

Na **Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**, no Campus Natal, oferece a disciplina **Seminário Temático sobre Relações étnico-raciais**, com carga horária de **60h**, com o modo de oferta **optativo**, acompanhada da **ementa**:

Os fundamentos sócio-históricos do racismo no Brasil. Relações sociais de exploração e opressão de raça/etnia na perspectiva da totalidade: principais conceitos e polêmicas. O racismo e suas expressões na vida social contemporânea: desigualdades, preconceito, discriminação e intolerância religiosa. Os movimentos sociais de resistência negra e indígena. Políticas indigenistas, indígenas e políticas afirmativas de igualdade racial. O Serviço Social frente à questão étnico-racial (UFRN, 2019, p.186-187).

A **Universidade da Integração internacional da Lusofonia afro-brasileira (UNILAB)**, localizada no Campus das Auroras no Ceará, tem como oferta **obrigatória** no

quarto período de formação profissional a disciplina **Serviço Social e questões étnico-raciais**, sua carga horária é de **60h** semestrais e tem como proposta de **ementa**: Discutir a questão racial como eixo estruturante da formação social brasileira. A escravidão moderna. Reconfiguração das relações raciais com o pós-abolição sob forma do Racismo estrutural. Persistentes desigualdades sociorraciais. Resistências plurais e desafios postos ao Serviço Social (UNILAB, 2020, p.62-63).

Além dela, também tem no seu currículo de formação a disciplina **Movimentos sociais: raça, classe e gênero** que é ofertada como **obrigatória**, com carga horária de **45h** e segue a **ementa**:

As teorias sobre classes sociais e sujeitos coletivos. A estrutura de classes na sociedade brasileira, enfatizando as classes subalternas destacando a classe trabalhadora em suas condições de vida, trabalho, manifestações ideológicas e socioculturais. Movimentos sociais em suas relações de classe, gênero e étnico-raciais. Identidade e subjetividade na construção das lutas sociais (UNILAB, 2020, p.76-77).

A região Nordeste é marcada por 11 (100%) Universidades Federais que ofertam o curso de Serviço Social. Dentre elas, 8 (72,7%) além de ofertar o curso, ofertam disciplinas direcionadas à questão étnico-racial que tem total ligação com o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Destaca-se ainda o volumoso acúmulo de conteúdos inseridos nas ementas expostas por cada disciplina ofertada, o que retoma a compreensão já apresentada: a carga horária de oferta das disciplinas é contraditória aos conteúdos ofertados pelas ementas. Vejamos, somente nas Universidades do Nordeste, — entre elas 5 (55,5%) são obrigatórias e 4 (44,4%) são optativas — 2 (22,2%) das disciplinas ofertadas são com carga horária de 45h semestrais. Em seguida, 3 (33,3%) estão ofertando as disciplinas com o padrão de 60h semestrais. Enquanto isso, somente 2 (22,2%) ofertam as disciplinas com 72h e 68h, carga horária maior do que o comum. Já com a carga horária de 30h semestrais, 1 (11,1%) das Universidades estão ofertando a disciplina nessas condições.

Os dados evidenciam que apesar do maior quantitativo de disciplinas ofertadas serem obrigatórias, também expõe as contradições entre a proposta de ementa curricular para a disponibilidade de horas aulas para essas disciplinas. Quando o assunto é disciplinas optativas, é importante ressaltar que essas disciplinas são opcionais na grade curricular da(o) discente, o que impossibilita que durante a formação a(o) discente seja contemplada(o) com conteúdos essenciais para lidar com a realidade social. Garantindo ainda que só tenham acesso às disciplinas, aquelas ou aqueles que conseguem ou que se interessem pelo conteúdo

abordado. Assim, 4 (44,4%) delas são ofertadas para que os alunos escolham se querem ou não cursar, se tiver vagas suficientes. Enquanto isso, a formação sobre as disciplinas apresentadas acontece de forma aligeirada, somente para garantir diante dos normativos federais e das Diretrizes Curriculares, a aplicabilidade delas.

Na região Sul, a **Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA)**, no Campus Foz do Iguaçu, oferta a disciplina **Questão social na América Latina II** como **obrigatória** na formação profissional, com carga horária de **60h**. Estabelece como **ementa**:

Os processos do capitalismo contemporâneo que agudizam as expressões da questão social na América Latina. O debate sobre a questão racial, de classe, indígena e de gênero no capitalismo dependente da atualidade. Violência, criminalização da pobreza e serviço social na América Latina (UNILA, 2022, p.86-87).

Ainda na mesma região, a **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**, no Campus Matinhos, oferta a disciplina **Serviço Social, Relações Étnico-Raciais e Diversidade Sexual**, como **obrigatória** na formação em Serviço Social, com carga horária de **60h** semestral, no entanto, **45h** é ofertada com aula padrão, enquanto **15h** tem como oferta horas orientadas. A **ementa** referente a essa disciplina é direcionada aos:

Fundamentos teóricos contemporâneos no Serviço Social das relações étnico-raciais e de diversidade sexual. Processo de racialização na sociedade brasileira e o racismo estrutural. As relações étnico-raciais e diversidade sexual no âmbito dos processos de individuação na sociedade capitalista. A interseccionalidade e sua contribuição à compreensão das relações étnico-raciais, diversidade sexual bem como temáticas emergentes entre segmentos sociais e sua intersecção com os direitos humanos e grupos específicos, tais como imigrantes, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros (UFPR, 2023, p.145-146).

A **Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**, no Campus saúde oferta como **obrigatória** a disciplina **Relações sociais de classe, gênero, sexo, raça e etnia**. Sua carga horária é de **60h** semestrais, porém, **10h** desta carga horária é direcionada às atividades de extensão. Além disso, estabelece como **ementa**:

O sistema capitalista-patriarcal-racista. Divisão homossexual e racial do trabalho no capitalismo. Construção sócio-histórica das relações sociais de classe, gênero, sexo, raça e etnia na configuração das expressões da questão social no Brasil. O Serviço Social e as relações de exploração/opressão de gênero, classe, raça e etnia (UFRGS, 2025, p.1).

A UFRGS oferta como **optativa** a disciplina **Relações sociais de classe, gênero, sexo, raça e etnia II**, com carga horária de **60h**, que tem como **ementa** definida a:

Construção sócio-histórica das relações sociais de classe, gênero, sexo, raça e etnia na sociedade capitalista patriarcal racista. Divisão sócio sexual e racial do trabalho no capitalismo. A configuração das expressões da questão social e o trabalho do Assistente Social (UFRGS, 2025, p.1)

A **Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)**, Campus São Borja, oferece como **optativa** a disciplina **Relações Étnico-Culturais**, que é acompanhada da **ementa**:

Relações étnico-raciais estudadas a partir de aspectos conceituais, históricos e políticos. Populações étnicas e diáspora. Etnia/Raça e a indissociabilidade de outras categorias da diferença. Culturas negra, afro-brasileira e indígena no Brasil. A presença/ausência do negro e do indígena na questão social brasileira. Lutas e resistências negra e indígena no Brasil. Políticas afirmativas para populações étnicas. A questão étnico-racial na prática dos assistentes sociais (UNIPAMPA, 2016, p.179-180).

Nesta disciplina, é direcionada a carga horária de **60h** semestrais. Na **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, Campus Santa Maria, tem como oferta **obrigatória** a disciplina intitulada como **Exclusão Social e Relações Étnico-Raciais**, oferecida no oitavo período. Esta disciplina tem como **ementa**: Compreender os conceitos referentes a etnicidade e de sua relação com a exclusão social no Brasil. Além disso, é ofertada com carga horária de **60h** semestral (UFSM, 2018, p.72-73).

A região Sul possui 6 (100%) um quantitativo considerável de Universidades Federais que ofertam o curso de Serviço Social, dessas, 5 (83,3%) ofertam o curso e disciplinas direcionadas à questão étnico racial e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Dentre elas, cabe destacar que 3 (66,6%) estão como oferta obrigatória nos currículos de formação profissional. No entanto, segue com o mesmo padrão de carga horária de 60h semestrais, porém, 2 (33,3%) dessas disciplinas, apesar de ser ofertada com a carga horária mencionada, ambas ofertam 15h e 10h respectivamente, para atividades de extensão. Isso significa que existe uma fragmentação das horas aulas, que somente com as 60h não comporta a totalidade das ementas sugeridas, para tanto, fragmentar essa carga horária reafirma outro ponto já mencionado: que existe uma aceleração nos processos de formação e que possibilita uma formação marcada pelo aligeiramento e por compreensões equivocadas sobre conteúdos que exigiu e exige grandes processos de luta para se perpetuar.

Além disso, cabe chamar atenção para os 2 (33,3%) das disciplinas que são ofertadas como optativa para formação. Esse tipo de oferta possibilita que a(o) discente tenha a opção de decidir se pegará a disciplina ou não, pois alcançará a(o) que tem disponibilidade e interesse em realizar essa disciplina. Além disso, vale levantar como problema as vagas disponibilizadas para essa oferta, que pode não contemplar todos os estudantes. Essa é uma problematização que vem sendo levantada à medida que os dados são evidenciados.

Na região Sudeste do Brasil, foi encontrada a **Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)**, no Campus Mariana, oferta a disciplina **Racismo Estrutural e Serviço Social**, como **obrigatória** do currículo de formação em Serviço Social. Apresenta ainda como **ementa**: Raça/etnia, racismo e capitalismo. O modo de produção escravista colonial e o racismo estrutural na formação social brasileira. As teorias racistas e eugenistas no Brasil e o mito da democracia racial. Movimento Negro: história e lutas. Racismo e “Questão Social” no Brasil (UFOP, 2022, p.99-100) e tem como carga horária, **60h** semestrais.

Ainda na UFOP são ofertadas de modo **optativo** a disciplina **Raça, Gênero, Classe e Prática Profissional em Serviço Social** que tem como **ementa** estabelecida: A interseccionalidade de raça, gênero e classe na constituição do modo de produção capitalista. Racismo estrutural e estruturante no capitalismo. Mulheres e a divisão sexual do trabalho. Pensamento feminista negro. Raça, gênero, classe e instrumentalidade no trabalho do assistente social (UFOP, 2022, p.168-169). E possui carga horária de **60h** semestrais, como as citadas acima.

E a disciplina **Produção de Conhecimento, Relações Raciais e Serviço Social**, que é ofertada com **60h** de carga horária semestral. E tem como **ementa**:

Através dos elementos fornecidos pelo Serviço Social brasileiro, analisar a intrínseca relação entre capitalismo, questão racial e produção de conhecimento. Compreender o papel que estas categorias exercem na luta contra o capitalismo, o racismo e o epistemicídio, objetivando a construção de uma educação antirracista e libertária (UFOP, 2022, p.170-171).

Na **Universidade de Uberlândia (UFU)**, Campus Pontal, foi encontrada a disciplina **Relações Étnico-raciais**, com modo de oferta **obrigatório**. Com a carga horária de **30h** semestrais. No entanto, através da busca das informações necessárias para essa análise no PPC da UFU, não foi possível encontrar a ementa, nem o plano de ensino relacionado a essa disciplina. Desse modo, foi estabelecido o contato via e-mail com a coordenação e secretaria do departamento de serviço social, porém, até o momento não foi obtido um retorno sobre a disciplina apresentada.

A **Universidade Federal de Viçosa (UFV)**, Campus Universitário, tem no seu currículo a disciplina **Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas** ofertada como **obrigatória** no quinto período do curso de formação. A **ementa** direcionada para essa disciplina é: Raça e etnia. População negra no Brasil. Cultura, identidade e resistência negra. Racismo e luta antirracista. Políticas públicas e direitos da população negra (UFV, 2025, p.1). E possui **60h** de carga horária a qual 20h são designadas para atividades de extensão.

Já a **Universidade de Juiz de Fora (UFJF)**, Campus Juiz de Fora, oferta de modo **obrigatório** a disciplina **Relações de Classe, Raça/Etnia, Gênero e Sexualidade** e tem como carga horária **60h** semestrais. Tem como proposta de **ementa**:

Apresentar os principais fundamentos no campo dos estudos de gênero, sexualidade e raça/etnia, a partir do debate nas Ciências Sociais e Humanas, em geral e, particularmente, no Serviço Social. Problematicar a interface desse debate contemporâneo com as lutas organizadas pelos sujeitos e movimentos sociais na garantia de políticas e direitos, como expressão das relações sociais de exploração/opressão/dominação no contexto do Estado capitalista. Elucidar as respostas do Estado brasileiro para essas expressões da questão social, a partir da esfera da gestão pública das políticas sociais para os respectivos sujeitos sociais (mulheres, LGBTQIA+ e população negra). Essa disciplina tem caráter extensionista e parte da sua carga horária será computada como Atividade Curricular de Extensão por meio da sua vinculação a um projeto de extensão articulado à temática central da disciplina, a qual seja: raça/etnia, gênero e sexualidade (UFJF, 2023, p.79-80).

A **Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**, Campus Praia Vermelha, oferece como **obrigatória** a disciplina **Relações Étnico-raciais e Serviço Social Brasileiro**, que tem como **ementa**:

Raça, etnia e racismo no Brasil. Estado, política social, eugenia e Serviço Social. Branqueamento e branquitude no Brasil. O mito da democracia racial. Serviço social, racismo estrutural e institucional. Crise capitalista, relações étnico-raciais, território e refugiados. O exercício profissional do Serviço Social no combate às discriminações e a toda forma de preconceito (UFRJ, 2025).

A carga horária ofertada nessa disciplina é de **60h** semestrais. No entanto, a pesquisa no PPC não obteve informações sobre a disciplina direcionada à questão étnico-racial. Porém, ao realizar a pesquisa na grade curricular do curso da UFRJ, a disciplina **Relações Étnico-raciais e Serviço Social Brasileiro** foi encontrada. Por esse motivo ela está sendo mencionada nesta análise descritiva.

Ainda no Rio de Janeiro, está localizada a **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**. Lá, é ofertada a disciplina de **Gênero, Raça e Etnia**, como disciplina

obrigatória, no quinto período de formação e com carga horária de **60h** semestrais. Além disso, tem como direcionamento a **ementa**: Teorias sociológicas e concepções de gênero, raça e etnia. Políticas sociais, diversidade de gênero e a realidade brasileira. Racismo. Políticas de cotas (UNIRIO, ano não encontrado, p.1-3).

A **Universidade Federal Fluminense (UFF)**, Campus Rio das Ostras, tem como oferta a disciplina **Questões étnico-raciais, políticas sociais e Serviço Social I, II e III**, de modo **optativo**. Na disciplina **Questões étnico-raciais, políticas sociais e Serviço Social I** a **ementa** é:

Eurocentrismo e superação da ideia de raça. O Negro na formação sócio-histórica do Brasil: movimento diaspórico e construção de identidades raciais. O mito da democracia racial. Pensamento social sobre as resistências dos negros. O movimento negro no Brasil: desafios e perspectivas. Racismo e Questão racial no Brasil contemporâneo. Cultura afro-brasileira e religiões de matriz africanas como resistência social e cultural (UFF, 2018, 1).

E possui carga horária de **60h** semestrais. Já na disciplina **Questões étnico-raciais, políticas sociais e Serviço Social II**, também ofertada como **optativa**, com carga horária de **60h**, tem como **ementa**:

Racismo estrutural. O Negro na formação sócio-histórica do Brasil: movimento diaspórico e construção de identidades raciais. O mito da democracia racial. Pensamento social sobre as resistências dos negros. O movimento negro no Brasil: desafios e perspectivas. Racismo e Questão racial no Brasil contemporâneo. Cultura afro-brasileira e religiões de matriz africanas como resistência social e cultural. Questão étnico-racial e pandemia (UFF, 2022, 1).

Já a disciplina **Questões étnico-raciais, políticas sociais e Serviço Social III** não teve o plano de ensino disponibilizado, impossibilitando a análise descritiva.

A **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**, no Campus Seropédica, oferta como disciplina **obrigatória**: **Relações étnico-raciais e diversidade cultural**, que tem como **ementa**: Cultura e hibridismo cultural. O conceito de diversidade e a sua incidência no mundo atual. Cultura afro-brasileira e indígena. Configurações dos conceitos de raça, de etnia e de cor no Brasil. Políticas de Ações Afirmativas (UFRRJ, 2018, p.30). Esta disciplina é ofertada com carga horária de **30h** semanais. Neste mesmo Campus, há a oferta da disciplina **Marxismo e as Relações de Gênero, Raça/Etnia e Classe Social**, de caráter **optativo** na formação profissional. Esta disciplina tem como **ementa** o: Trabalho e as Relações de Gênero. Mundo do trabalho e as opressões no cenário contemporâneo. Interseccionalidade e

as relações de gênero, raça/etnia e classe social. É ofertada com carga horária de **60h** semestrais (UFRRJ, 2018, p.35).

Na **Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)**, no Campus Baixada Santista, oferta de modo **obrigatório** a disciplina **Gênero, Raça/Etnia e Classe**, que tem como **ementa** direcionada para: O debate étnico-racial e de gênero na construção da sociedade capitalista. Lutas sociais e políticas de combate às explorações e opressões. O Serviço Social e a luta antirracista, antipatriarcal e anticapitalista (UNIFESP, 2023, p.117-118). Nesta disciplina a UNIFESP direciona **80h** de carga horária semestral, a qual é dividida entre **60h** de aula e **20h** de atividades de extensão.

Na região Sudeste, 12 (100%) das Universidades que ofertam o curso de Serviço Social, 9 (75%) delas ofertam disciplinas direcionadas à educação das relações étnico-raciais e o ensino e história da cultura africana e afro-brasileira. Destas, 8 (57,14%) ofertam a disciplina na modalidade obrigatória. Entretanto, em relação a carga horária ofertada foram encontradas formas variadas de oferta. As quais, 4 (28,57%) ofertam a carga horária padrão, de 60h. Enquanto isso, 2 (14,28%) das disciplinas são ofertadas com carga horária de 30h semestrais. E, 3 (21,42%) são ofertadas com carga horária de 60h, mas dessas, duas são direcionadas a atividades de extensão, sendo, uma 20h semestrais e a outra não foi possível obter informações. 1 (7,14%) das disciplinas apresentam a carga horária maior do que o padrão, sendo 80h semestrais porém, 20h dessa carga horária é direcionada para atividades de extensão.

Em relação às disciplinas optativas, que corresponde a 6 (42,85%) apresentam a carga horária padrão, de 60h semestrais. Entretanto, cabe ressaltar que apesar da inserção da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em 8 (57,14%) das disciplinas obrigatórias nas universidades da região sudeste, ainda é evidente que esse processo de formação segue sendo negligenciado pelas instituições de ensino superior, tendo em vista que 60h semestrais ou menos, não dá conta de aprofundar a formação necessária para fortalecer a história e cultura da comunidade negra que construiu e constrói esse país.

A região centro-oeste oferece o curso de serviço social na **Universidade de Brasília (UNB)**, e nela oferta uma disciplina **optativa**, denominada como **Gênero, Raça/Etnia e Política Social**. Esta disciplina é ofertada com a carga horária de **60h** semestrais, nela, a **ementa** proposta é:

Conceitos e definições de gênero, raça, etnia, classe social: suas interseccionalidades. Incorporação das questões de Gênero e de Raça no desenvolvimento do Welfare State: as experiências europeias e norteamericana. Movimentos de mulheres e raciais e a participação política. As convenções internacionais e o combate a discriminação de gênero e raça. Avanços conceituais e políticos do emprego das categorias de gênero e raça/etnia no campo das políticas sociais: relações de gênero e raça/etnia na gestão pública contemporânea. Institucionalidade de Gênero e Raça no mundo e no Brasil: emergência dos organismos de políticas transversais. As políticas sociais setoriais e as políticas transversais (UNB, 2010, p. 88-89).

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus de Cuiabá, oferta como **obrigatória** a disciplina **Gênero e Etnia**. Essa disciplina tem como **ementa**: Gênero, feminismo, raça/etnia no contexto das relações sociais e as suas interseções. Gênero, etnia e classes sociais na constituição das políticas públicas (UFMT, 2010, p.13). A disciplina apresenta uma carga horária de 64h semestrais.

Assim como as demais, a região Centro-Oeste apresenta 2 (66,6%) dos cursos de Serviço Social que ofertam disciplinas relacionadas à questão étnico-racial, assim como o ensino e história da cultura africana e afro-brasileira. Entre elas, 1 (50%) é ofertada como optativa, com a carga horária de 60h, que categorizamos como padrão e 1 (50%) é ofertada como disciplina obrigatória, apresentando como carga horária, 64h semestrais.

A indagação realizada aqui é a mesma que já vem sendo debatida acima. Como é possível formar discentes a respeito de um conteúdo tão complexo e importante, em tão pouco tempo? Essa formação está sendo coerente com o que defende o Movimento Negro?

Sinteticamente, foram encontradas 34 disciplinas – sendo 20 disciplinas obrigatórias, 14 disciplinas optativas – direcionadas para a questão étnico racial, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, conforme apresentado nas exposições acima. Delas, após as análises das abordagens teóricas utilizadas em cada disciplina por meio do plano de ensino (ementa e referências bibliográficas), foi possível constatar que nas disciplinas ministradas pelo departamento de Serviço Social que mantém o direcionamento para a questão étnico racial estão relacionadas às abordagens teóricas: abordagem marxiana/transversal, abordagem interseccional, abordagem decolonial e o que categorizamos como sem definição.

Assim, após as análises das disciplinas, ementas, carga horária, referências bibliográficas e modo de oferta foi possível encontrar:

a) Abordagem Marxiana: Questão étnico-racial transversal a questão social

Tabela 5 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir de uma abordagem marxiana

Componente curricular	Modo de oferta	Carga horária	Universidade
Seminário de Política Social III – Gênero, orientação sexual e etnia	Optativa	60h	UFPA
Seminários de Relações Étnico-Raciais no Brasil	Obrigatória	60h	UFT
Relações Étnico- Raciais no Brasil e o Serviço Social	Obrigatória	30h	UFMA
Diversidade de Gênero, Sexo, Classe e Etnia Racial	Optativa	60h	UFPI
Gênero, Relações étnico-raciais e Serviço Social	Obrigatória	72h	UFAL
Relações Étnico-Raciais e Serviço Social	Optativa/eletiva	60h	UFPE
Seminário Temático sobre Relações étnico-raciais	Optativa	60h	UFRN
Serviço Social e questões étnicoraciais	Obrigatória	60h	UNILAB
Movimentos sociais: raça, classe e gênero	Obrigatória	45h	UNILAB
Questão social na América Latina II	Obrigatória	60h	UNILA
Gênero, Raça e Etnia	Obrigatória	60h	UNIRIO
Exclusão Social e Relações Étnico-Raciais	Obrigatória	60h	UFSM
Racismo Estrutural e Serviço Social	Obrigatória	60h	UFOP
Relações de Classe, Raça/Etnia, Gênero e Sexualidade	Obrigatória	60h	UFJF
Relações Étnico-raciais e Serviço	Obrigatória	60h	UFRJ

Social Brasileiro			
Relações étnico-raciais e diversidade cultural	Obrigatória	30h	UFRRJ

As disciplinas com a abordagem marxiana representam 16 (47,06%) das que foram analisadas. Como já vem sendo mencionado, a abordagem marxiana vai buscar fundamentos em Marx para justificar que a classe tudo comporta. As disciplinas descritas apresentam, no entanto, essa mesma perspectiva de compreensão, pois, para elas, a questão étnico-racial e de gênero vai ser transversal à questão social. Dentre elas, 12 (75%) são oferecidas como disciplinas obrigatórias para o curso de Serviço Social. Enquanto 4 (25%) são ofertadas como optativas. A evidência diante desses dados é que a maior parte das Universidades Federais têm inserido as questões étnico-raciais, bem como a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de formação profissional, conforme apresentado nas ementas disciplinares, entretanto, evidencia ainda que a maior parte delas tem direcionado a aplicabilidade da disciplina para uma abordagem reducionista ao debate de classe, como se fosse suficiente para pensar as contradições existentes na sociedade.

b) Abordagem Interseccional: a sobreposição entre raça e gênero

Tabela 6 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir da abordagem interseccional

Componente curricular	Modo de oferta	Carga horária	Universidade
Relações de gênero e etnia	Obrigatória	60h	UFPA
Diversidade, Gênero, Raça, Etnia no contexto dos direitos humanos	Obrigatória	68h	UFBA
Serviço Social, Relações Étnico-Raciais e Diversidade Sexual	Obrigatória	60h	UFPR
Relações sociais de classe, gênero, sexo, raça e etnia	Obrigatória	60h	UFRGS
Relações sociais de classe, gênero, sexo, raça e etnia II	Optativa	60h	UFRGS

Raça, Gênero, Classe e Prática Profissional em Serviço Social	Optativa	60h	UFOP
Questões étnico-raciais, políticas sociais e Serviço Social II	Optativa	60h	UFF
Marxismo e as Relações de Gênero, Raça/Etnia e Classe Social	Optativa	60h	UFRRJ
Gênero, Raça/Etnia e Classe	Obrigatória	80h	UNIFESP
Gênero, Raça/Etnia e Política Social	Optativa	60h	UNB
Gênero e Etnia	Obrigatória	64h	UFMT

Das 34 disciplinas analisadas, 11 (32,3%) delas adotam a abordagem interseccional para direcionar a formação nessas disciplinas. Nas análises do modo de oferta, 6 (54,5%) das disciplinas são ofertadas como obrigatória na grade curricular. Enquanto, 5 (45,4%) delas estão sendo ofertadas como optativas.

Destaca-se, que as disciplinas, ao adotar a abordagem interseccional, compreendem que existe uma sobreposição entre raça e gênero e que elas se interseccionam em um determinado grupo social, que é a mulher negra, evidenciando que elas são as mais impactadas com situações de opressão-dominação. É importante frisar que o avanço no sentido das ofertas das disciplinas, principalmente por dialogar com as contradições de raça e gênero é fundamental para o enfrentamento à abordagem marxiana.

Entretanto, apesar desse avanço ainda existem lacunas que precisam ser ultrapassadas, como por exemplo às 5 (45,4%) das disciplinas que são ofertadas como optativas, possibilitam ou não a inserção na grade curricular das(os) discentes, já que elas e eles podem optar por cursar a disciplina. Outra lacuna evidenciada é a carga horária destinada a essas disciplinas, bem como a quantidade de disciplinas que são ofertadas, pois, é inviável que 60h, 64h, 68h, 80h (com 20h cedidas para atividades de extensão), sejam capazes de contemplar todas(os) discentes, além de articular os conteúdos direcionados nas ementas, que possui tamanha complexidade e importância para a formação profissional em tão pouco tempo. Sendo capaz de trazer identificação para aquelas e aqueles alunos que nunca tiveram a possibilidade de enxergar o protagonismo do seu povo, pois esse direito sempre esteve negado.

c) Abordagem decolonial

Tabela 7 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir da abordagem decolonial

Componente curricular	Modo de oferta	Carga horária	Universidade
Educação em relações étnico-raciais	Optativa	45h	UFPB
Relações Étnico-Culturais	Optativa	60h	UNIPAMPA
Produção de Conhecimento, Relações Raciais e Serviço Social	Optativa	60h	UFOP
Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas	Obrigatória	60h	UFV
Questões étnico-raciais, políticas sociais e Serviço Social I	Optativa	60h	UFF

A abordagem decolonial tem sido adotada em 5 (14,7%) das disciplinas analisadas. Dessas, 4 (80%) são ofertadas na modalidade optativa, superando consideravelmente a oferta na modalidade obrigatória que nesta abordagem corresponde a 1 (20%) das disciplinas. Contudo, é interessante apontar que a abordagem decolonial vem com perspectiva de romper com o olhar colonial em relação a historicidade negra, pois, a visão que é comumente reproduzida é baseada exclusivamente sobre o olhar colonial, o qual coloca sempre a comunidade negra num lugar de subserviência e escravização.

Enquanto abordagem, a decolonialidade visa reafirmar as potencialidades negras enquanto produtores da sua própria história e cultura, reconfigurando a lógica instaurada pelos colonizadores. Essa abordagem permite que as(os) discentes tenham uma formação direcionada para uma visão decolonial que vai romper e reconstituir as perspectivas negras enquanto potencializadoras de grandes lutas, entraves e produtoras e reprodutoras de saberes. O avanço de inserir essa abordagem no processo de formação é perceptível através da exposição das disciplinas ofertadas pelas Universidades Federais, no entanto, vale mencionar que apesar dessa inserção, existe um quantitativo majoritário de disciplinas optativas que adotam uma abordagem decolonial.

Cabe questionar, diante do quantitativo de discentes negros que estão inseridos nas Universidades Federais do Brasil: é coerente que essas disciplinas sejam inseridas a partir da

modalidade optativa e com uma carga horária incompatível de abordar toda as ementas atribuídas para essas disciplinas?

d) Abordagem sem identificação

Tabela 8 – Disciplinas que abordam a questão étnico-racial a partir de uma abordagem sem identificação

Componente curricular	Modo de oferta	Carga horária	Universidade
Relações Étnico-raciais	Obrigatória	30h	UFU

Esta que aqui foi categorizada como sem identificação, justifica-se tal ação pois, não foi possível ter acesso aos planos de ensino e até o momento do desenvolvimento dessa análise, não houve retorno por e-mail, para que fosse possível estabelecer uma análise mais aprofundada dessa disciplina.

A partir dessas análises foi possível constatar que apesar de quantitativamente as 26 Universidade Federais que oferecem o curso de Serviço Social ter a inserção de 34 disciplinas voltadas para a questão étnico-racial, 16 delas estão direcionadas pela abordagem transversal onde concentra o debate pelo viés de classe. No entanto, a centralidade do debate no viés classista fragmenta a discussão, numa tentativa de justificar que a centralidade da classe social dá conta de compreender as particularidades das questões étnico-raciais (Silva et al, 2025).

Centralizar o debate no viés classista, deixando prevalecer o marxismo ortodoxo é direcionar a formação para uma compreensão limitada da realidade social, a qual vai compreender as questões étnico-raciais, de gênero e classe como debates isolados, fragmentados e variáveis, entendendo então que um existe sem o outro. Nesse sentido, formando profissionais que não conseguirão dialogar com a totalidade por ter uma formação incompleta e incapaz de despertar o entendimento dessas contradições a partir das relações sociais de classe, raça e gênero que são consubstanciadas, ou seja, que são imbricadas como um nó.

Outro ponto que vale mencionar é como essa formação afeta a vivência acadêmica das(os) discentes negras(os) no processo de graduação. Pois, enquanto está se discutindo a

questão étnico-racial numa perspectiva transversal, as(os) discentes seguem sendo distanciados de compreensões capaz de romper com as amarras coloniais, racistas e patriarcais que afetam majoritariamente a comunidade negra, as mulheres e as pessoas socioeconomicamente vulnerabilizadas.

Nesse sentido, constata-se que a fundamentação teórica se valida majoritariamente a partir de autoras e autores europeus e brasileiros lidos socialmente como brancos. Essa indagação reforça a ausência da valorização do conhecimento intelectual de autoras e autores negros inseridos no Serviço Social brasileiro. Consequentemente, analisar a realidade social a partir dos direcionamentos europeus não é suficiente para compreender os processos enfrentados pela comunidade negra. Pensar a questão étnico-racial a partir do olhar das expressões da questão social (num olhar de exploração) não é suficiente para compreender as relações sociais de exploração-opressão-dominação, em suas imbricações. Portanto, é preciso compreender a parte da história que por muitos anos tentaram silenciar e apagar. Assim, limitar os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação acadêmica num curso político é corroborar com padrões eurocêntricos e racistas produzidos e reproduzidos nessa sociedade.

Outra abordagem que se destacou no direcionamento das disciplinas foi a **abordagem interseccional**, com 32,3% das disciplinas, a qual vai conduzir a formação para uma compreensão entre o atravessamento das questões étnico-raciais e de gênero. Mas, também pode inserir a sexualidade, a geração, o antipacifismo e outras questões que acarretam a sociedade.

Nesta perspectiva, definem essas contradições como marcadores sociais, os quais se interseccionam em um determinado momento, centralizando as relações de dominação-opressão em uma categoria específica, a mulher negra e pobre. O que impede compreender que a sociedade é composta por três contradições – classe, raça e gênero – as quais se imbricam e vão atingir determinados grupos sociais de formas diferentes, ou seja, a mulher negra é a que mais sofre na relação de exploração-dominação-opressão, inclusive no quesito raça/etnia conforme apontado pelas feministas negras, que defendem a interseccionalidade. No entanto, a mulher branca e pobre também vai ser atingida de alguma forma nesta relação, como é defendido pelo feminismo radical, o qual aponta o patriarcado como objeto central, ou seja, defendem que a ênfase da corrente não recai para o capitalismo, mas sim para o sistema patriarcal como um todo. Assim, nesta vertente epistemológica a preocupação é com a questão da opressão das mulheres pelos homens. O feminismo liberal apesar de não ter tanto interesse em explicações sócio estruturais, enfatiza principalmente a questão do preconceito, da discriminação que as mulheres sofrem. Enfatizam ainda os estudos

sobre a mulher no mercado de trabalho, mulher e política, mulher e educação. Enquanto as feministas socialistas se fundamentam na teoria marxista para analisar a exploração da mulher pelo capitalismo (Sardenberg, 2002).

Isso não quer dizer que as mulheres serão atingidas igualmente pelas opressões, explorações e dominações. Pelo contrário, só reforça que apesar das mulheres serem atingidas por todas as opressões do sistema patriarcal, as mulheres negras serão atingidas de forma particular as mulheres brancas pois, sustentam na pele as opressões de raça/etnia.

Ademais, a análise constatou que 05 (14,7%) das disciplinas foram trabalhadas a partir da **abordagem decolonial**. Pois, compreendem que a formação precisa potencializar os movimentos de luta e resistência da comunidade negra, como forma de descolonizar a formação profissional, a qual historicamente é produzida e reproduzida em bases eurocêntricas. Assim, nestas disciplinas o direcionamento é concentrado em fortalecer a compreensão da atuação negra na formação sócio-histórica brasileira, bem como enegrecer o espaço acadêmico a partir das contribuições teóricas, produções do conhecimento e nomes que representam esse espaço de resistência e luta.

Ao analisar o instrumento de avaliação de curso de graduação do SINAES/MEC, é possível constatar que existem critérios para a avaliação dos conceitos dos cursos de graduação. O indicador 1.5 do documento aponta que para que se tenha um conceito máximo os conteúdos curriculares que constam no PPC/PPP devem promover o efetivo desenvolvimento profissional da(o) discente egresso, deve considerar a atualização da área, buscando adequação das carga horárias, bem como de bibliografias, com acessibilidade metodológica, conteúdos pertinentes a política de educação ambiental, educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, o curso deve se diferenciar dentro de outras áreas profissionais e induzir o contato dos discentes com conhecimento recente e inovador (SINAES/MEC, 2017).

Após as evidências apresentadas, é importante apontar que vem sendo consolidado um avanço na inserção dessas disciplinas e conteúdos no currículo de formação profissional, das analisadas é possível apresentar que 20 são obrigatórias e 14 optativas, evidenciando assim que até o momento a maior parte das disciplinas ofertadas são de caráter obrigatório, apesar de ainda não se concentrar em TODAS as Universidades Federais do Brasil que oferecem o curso de Serviço Social, conforme é apontada a obrigatoriedade na Resolução nº1 de 2004 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC.

Em contrapartida a esse avanço, as condições de oferta dessas disciplinas tendem a impactar na formação profissional, pois, de um lado tem a oferta majoritariamente obrigatória

a partir de uma abordagem transversal e do outro a oferta acontece com uma carga horária insuficiente para realizar uma formação efetiva de acordo com as ementas e bibliografias apresentadas nos planos de ensino. É perceptível que com a quantidade de conteúdos inseridos nas ementas disciplinares, a formação pode ter um direcionamento acelerado, para garantir a efetividade do cumprimento da ementa, além de contribuir para a fragmentação do debate, proporcionando a(o) discente uma formação limitada para a compreensão totalidade, a qual faz parte do método e diz ser adotado pela categoria.

Adentrando na necessidade de fiscalização da implementação da lei, da política, principalmente, se considerarmos o caráter racistas da sociedade brasileira, que também é reproduzido nas instituições públicas e por agentes públicos que reformulam PPC/PPP e não consideram a questão racial e a questão de gênero, focando somente na questão de classe, mesmo 22 anos depois da Lei 10.639/2003. Assim, abrindo lacunas para questionar se: a inserção da questão étnico-racial na formação em Serviço Social chegou no momento necessário ou teve a sua luta invisibilizada?

É por esse motivo que esse trabalho vem fornecer subsídios para fortalecer o debate direcionado a uma formação plural e ampliada, que seja capaz de dialogar com outras perspectivas epistemológicas na perspectiva de descentralizar o marxismo ortodoxo ainda muito enraizado na formação profissional em Serviço Social no Brasil, rompendo com o padrão eurocêntrico de formação e adotando as particularidades da formação sócio-histórica latino-americana. Bem como descolonizar a formação que em sua história esteve e segue enraizada nos padrões eurocêntricos inseridos na base da profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou alavancar voos a respeito de conhecimentos que já existiam, porém estava pouco amadurecido. Com ele foi possível compreender a efetiva atuação do Movimento Negro enquanto agente político e de mobilização social o qual está inserido desde o período de invasão e segue resistindo até os dias atuais. Apresentou ainda a potencialidade do Movimento Negro para entressos quanto ao acesso e a garantia de direitos para as pessoas negras. Possibilitou fortalecer e visibilizar às potencialidades negras inseridas no Serviço Social enquanto figuras de luta e força política.

Evidenciou também os meios de inserção da comunidade negra na educação e os caminhos de ascensão da efetivação da Política de Ações Afirmativas. Apresentou ainda, como a educação para as relações étnico-raciais estão direcionadas na formação em Serviço Social, através do perfil discente, profissional, de usuárias do Serviço social, as produções teórico-metodológicas e a operacionalização do ensino a partir dos PPCs/PPPs, ementas, disciplinas, carga horária e referências bibliográficas.

Destaca-se, portanto, que o Movimento Negro enquanto agente de mobilização social sempre esteve na luta para garantir o acesso da comunidade negra aos espaços historicamente negados. Enquanto as legislações coloniais trabalhavam para que não existisse possibilidade de vida para o povo negro, o Movimento Negro trabalhava e segue trabalhando incansavelmente para que seu povo tivesse e tenha vida com dignidade. Em 1888, logo após a falsa abolição, criou-se a Sociedade Beneficente Luís Gama, em Campinas, como meio alternativo para que jovens e adultos tivessem acesso à instrução. Isso só evidencia que a luta sempre fez parte do Movimento Negro, pois, para ele nunca foi possível ganhar, sem lutar. Seguiu realizando mobilizações para consolidar a criação dos espaços direcionados para a comunidade negra, com o intuito que esse povo fosse alfabetizado, superando as perspectivas já direcionadas para essa comunidade.

A intensificação da atuação do Movimento Negro teve uma maior divulgação através dos jornais da época, meio de comunicação mais comum naquele momento. Houve inúmeras contribuições para a efetivação da formação da comunidade negra, seja nos espaços de instrução ou espaços artísticos ofertados pela Frente Negra Brasileira, a União dos Homens de Cor, o Teatro Experimental do Negro. Durante o contexto da Ditadura Militar, apesar da represália sofrida buscou medidas para continuar resistindo. Nesse momento, foram criados grupos em vários lugares do país, como, o Grupo Palmares, O Instituto de Pesquisa e Cultura

Negra, a Sociedade de Intercâmbio Brasil África (SINBA), a Sociedade de Estudos de Cultura Negra no Brasil (SECNEB), entre outros grupos de luta e resistência.

Posteriormente, em 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado, houve a expansão desse movimento pelo Brasil, tendo como objetivo unir forças para garantir uma luta efetiva pelos direitos das pessoas negras. Também nesse momento de expansão, o MNU enquanto movimento articulador estabeleceu que o dia 20 de novembro seria direcionado para o Dia da Consciência Negra no Brasil, superando o dia 13 de maio, que para eles não significava um dia de libertação, mas sim, um dia marcado por represália e dominação. A atuação do MNU foi e continua sendo bastante significativa para elucidar a atuação das forças de lutas negras neste país. Com a sua atuação foi possível organizar associações de moradores, promover cursos de artes criativas para crianças, prestar solidariedade e se somar à luta do movimento de trabalhadores nas comunidades fez parte da sua atuação enquanto agente político.

No entanto, toda essa luta era constante e intensa para que diante das legislações, o povo negro pudesse acessar espaços que eram seus por direito. Durante o período de redemocratização, esteve na linha de frente para garantir a desmobilização da narrativa de existência de democracia racial no Brasil. Pautou ainda sobre a necessidade do acesso da comunidade negra à educação básica e ao ensino superior. Esteve presente em eventos de grande mobilização social, com o objetivo de que as pautas referentes à educação chegassem em meios nacionais, como a Marcha de Zumbi e os debates para a LDB. Para Gonzaléz (2020), a luta das mulheres no movimento negro foi efetiva, no entanto, para a esquerda ortodoxa, a pauta estava sendo dividida, pois, nessa luta a questão racial era confundida com a questão de classe. Afirmou ainda que para as pessoas negras, indígenas e mulheres, nunca existiu redemocratização.

Apesar de Gonzalez (2020) tecer críticas pertinentes ao lugar da comunidade negra no país, houve avanços no cenário brasileiro, pois, foi um momento marcado por reformulações das legislações e normas estaduais, que direcionava a inserção do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas redes de ensino básico, fundamental e médio. Essa inclusão esteve presente nos estados brasileiros, como Bahia, Belo Horizonte/BH, Porto Alegre/RS, Aracaju/SE, Belém/PA, São Paulo/SP, Distrito Federal/DF entre outros. Essa conquista se efetiva pela proporção da mobilização do Movimento Negro.

No entanto, os anos 2000 foram marcados pela necessidade de implementação da Política de Ações Afirmativas, assim como a luta pela implementação das políticas de igualdade racial. Destaca-se também a efetivação da luta política do Movimento Negro com o

sancionamento da Lei 10.639 de 2003, a qual estabelece como obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, nas redes pública e privada. 2003 também é marcado pela aprovação e consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, que delibera a Resolução nº 1 de 2004, onde institui esse ensino direcionado também para a educação superior.

A extensa trajetória do Movimento Negro corroborou para a ascensão de potências negras que estiveram à frente dos embates. O Serviço Social enquanto categoria também política potencializou nomes como, Maria de Lourdes, que além de assistente social, colaborou com a fundação do TEN, além de fortalecer o movimento de mulheres negras. Yvone Lara, Conceição de Maria, Sebastião Rodrigues, Magali da Silva, Maria Ines, Benedita da Silva, Maria José, Matilde Ribeiro, Lucia Maria, Elisabete Aparecida, entre outras e outros que merecem essa visibilidade, pois, enquanto tentavam apagar a trajetória de luta do movimento negro, foram elas e eles que estavam na luta.

A chegada das Universidades no Brasil foi marcada pelo Decreto nº 19.851/1931, porém, foi somente após a queda do Novo Estado que foi realmente vigorada. A atuação do movimento estudantil no ensino superior foi intensificada com a atuação da UNE, que surgiu em 1937, garantindo que houvesse reivindicações sobre o caráter elitista e conservador das universidades. Esse direcionamento foi barrado com a chegada da Ditadura Militar, porém, posteriormente aprovou e se concretizou a Reforma Universitária de 1968, com a expectativa de um novo modelo de ensino superior, mas, o que o movimento estudantil encontrou com essa reforma foram novas formas de elitismo e conservadorismo nas Universidades.

Abdias Nascimento, em 1983, apresentou um projeto de lei na tentativa de evidenciar a necessidade de reserva de vagas para pessoas negras. Contudo, houve um longo caminho para que essa efetivação se tornasse consolidada. O Movimento Negro construiu marcos como a 3º Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de intolerância, pressionou o governo para que fosse sancionado o Decreto nº 4.228/2002, reivindicou pela criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a qual foi criada em 2003. Em 2010 é instituído o Estatuto de Igualdade Racial e em 2012 finalmente é materializada a aprovação da Política de Ações Afirmativas. Assim, compreende-se que embora tenham enfrentado inúmeras dificuldades, houve luta, mobilização social e garra para garantir que o povo negro não fosse negligenciado mais uma vez.

Quando o debate é direcionado para a formação superior em Serviço Social, é apresentado como documento pilar da formação as Diretrizes Curriculares Gerais da ABEPSS 1996. Nela, consta o direcionamento político da formação profissional, sustentada pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. É nela que as instituições de ensino superior encontram subsídios para garantir a efetiva implementação do curso. No entanto, aponta que não se consolida um debate efetivo sobre a questão étnico-racial e a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tão pouco segue o que é instituído pelo Parecer CNE de 2004, acompanhado da Resolução nº1 de 2004, que torna esse ensino obrigatório na formação superior.

Ao analisar o perfil discente da UFS, profissional e de usuárias(os) do Serviço Social, fica evidente que existe um perfil majoritário, o qual é de jovens e mulheres negras e socioeconomicamente vulneráveis. Analisando o modo de ingresso dessas e desses discentes na Universidade Federal de Sergipe, constata-se que uma grande maioria acessou a universidade através da política de ações afirmativas, a qual enfrentou muitas lutas para ser efetivada. Já no perfil profissional, constata-se também que 50,34% da categoria profissional é negra e feminina, o que quantitativamente corresponde a 92,92%, conforme apresentam os dados da subseção 3.1. Assim, tornando-se evidente que a comunidade negra se transformou maioria nos espaços institucionais e profissionais, considerando assim um enorme avanço para o Movimento Negro. Cabe mencionar que o perfil de usuárias(os) do Serviço Social correspondem a 40 milhões de pessoas do gênero feminino, dessas mais de 20 milhões são mulheres negras na condição de responsável familiar, as quais ocupam também a condição de vulnerabilidade socioeconômica e tendem a acessar os programas de transferência de renda como alternativa de sobrevivência.

Em análises gerais, não dá para negar que houve avanços. No entanto, ao direcionar a análise para a operacionalização das Diretrizes Curriculares e leis federais, no que se refere a implementação da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, constata-se que tanto nos GTPs e nas produções científicas quanto nos currículos de ensino deve seguir caminhos para a efetivação dessa obrigatoriedade. A análise dos GTPs nos biênios 2013-2014, 2015-2016 e 2017-2018, foi possível verificar que existe um direcionamento mais efetivo para aquilo que neste trabalho categorizamos como abordagem marxiana, onde direciona a formação para o viés classista, que de acordo com os Marxistas ortodoxos, é capaz de explicar tudo.

Enquanto profissão inserida na produção do conhecimento, a partir da Revista Temporalis, da ABEPSS, foi possível evidenciar uma baixa produção do conhecimento

quando se refere a questão étnico-racial na formação profissional. Porém, as 14 produções encontradas no período de 2012-2025 constaram também que as produções do conhecimento seguem a abordagem marxiana, como já mencionado, a qual direciona a formação e a compreensão por um viés classista, economicista e eurocêntrico, capaz de apontar a questão étnico-racial como transversal a questão social, resumindo assim a questão étnico-racial como mais uma, das expressões da questão social. Sem considerar, que o racismo é um sistema estrutural e estruturante na formação sócio-histórica brasileira.

Contraditório a isso, evidencia-se que as abordagens teóricas interseccional, decolonial e consubstancial são responsáveis por causar tensionamentos para essa compreensão, categorizada como marxiana. Pois, apesar de 50% das produções científicas mapeadas adotarem essa abordagem, as outras 50% vêm se opondo a ela. Entretanto, apesar dessas abordagens se oporem à abordagem marxiana, elas também apresentam suas divergências. A interseccionalidade vai defender a sobreposição entre raça e gênero, como marcadores sociais, apontando que nessa intersecção a mulher negra ocupa a centralidade das vulnerabilidades e desigualdades sociais. Já a decolonialidade, vai defender que é preciso romper com as amarras coloniais, enfatizando a necessidade de reconstrução e restituição de histórias que foram silenciadas, subjetividades reprimidas e subalternizadas. Assim, se opondo ao colonialismo como tentativa de romper com o projeto eurocêntrico. Enquanto a abordagem do feminismo marxista, a consubstancialidade vai defender que a sociedade não comporta uma só contradição, considerando assim a imbricação de classe, raça e gênero como um nó entre capitalismo, racismo e patriarcado.

No entanto, a defesa de perspectivas diferentes não anula o fato de que são essas abordagens que tem iniciado um caminho para outras formas de compreensão da realidade social a partir da formação sócio-histórica brasileira. Essa atitude vem como medida para a compreensão de que o marxismo ortodoxo NÃO deve continuar sendo reproduzido como hegemônico no Serviço Social. Defende-se, portanto, a ampliação dos vieses para que seja possível compreender a realidade social a partir da totalidade.

Essa análise também é evidenciada na operacionalização dos cursos de formação profissional, pois, ao analisar as 35 Universidades Federais do Brasil que ofertam o curso de Serviço Social, 74,28% delas ofertam disciplinas direcionadas à questão étnico-racial, a educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, ao analisar as abordagens teóricas adotadas por essas disciplinas, constata-se que 47,1% direcionam a disciplina através da abordagem marxiana, colocando a questão étnico-racial como transversal à questão social, reduzindo-a ao viés de classista e econômico.

Evidencia-se ainda que através da oferta das disciplinas também são provocados tensionamentos que dialogam com a necessidade de compreensão de que a abordagem marxiana não pode ser hegemônica no Serviço Social, como já foi defendido acima. Os dados apontam a necessidade de ampliação das perspectivas epistemológicas, compreendendo outras formas de entender a realidade. Sendo a abordagem interseccional a segunda mais adotada pelas instituições de ensino superior, representando 32,3% das disciplinas ofertadas. Enquanto a abordagem decolonial representa 14,7% delas.

Apesar desse avanço considerável na formação profissional em Serviço Social no Brasil, as evidências apresentadas não comprovam as hipóteses orientadas desta pesquisa, pois, apesar da Resolução nº1 de 2004 está inserida em 74,28% das Universidades Federais do Brasil, os 25,72% restante ainda não tem a implementação conforme é estabelecido pelas legislações, diretrizes curriculares, pareceres e resoluções, tão pouco se constata a efetivação/implementação dos parâmetros de qualidade instituídos no instrumento de avaliação de cursos de graduação do processo de fiscalização do SINAES/MEC, a qual autoriza, reconhece e renova o reconhecimento dos cursos de graduação estabelecidos pelo MEC, quando estabelecem que deve haver a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

E evidentemente, apesar da inserção das disciplinas, o direcionamento adotado para a maior parte, não adota o que é estabelecido pelo SINAES, contradizendo assim os caminhos para uma formação que dialogue com a totalidade, compreendendo as particularidades dos grupos étnicos e buscando promover meios que possam romper com as raízes hegemônicas, eurocêntricas e coloniais.

Por fim, é possível destacar que restam lacunas sobre o racismo e o patriarcalismo enquanto estrutural e estruturante nas relações sociais, que podem ser evidenciadas com a expansão da compreensão da abordagem feminista marxista, que defende a existência de um nó nas relações sociais de classe, raça e gênero, tendo em vista que o curso é majoritariamente composto por mulheres, e mulheres negras. Apresentar como na conjuntura atual, o fundamentalismo religioso tem atacado o que denomina de Ideologia de Gênero e afirmado como possibilidade o Serviço Social Libertário.

Além disso, apropriar-se da abordagem decolonial como ferramenta de emancipação para combater as raízes colonialistas que buscam a todo momento reduzir a comunidade negra a um processo de exploração, opressão e dominação, gerado e causado pelos próprios

colonizadores. Outra lacuna que pode ser evidenciada a partir do aprofundamento no que diz respeito aos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação do SINAES/MEC, destacando as especificidades da organização didático-pedagógica dos perfis de egresso, estrutura curricular, conteúdos curriculares, atividades complementares e material didático com foco na formação em Serviço Social nas Universidades federais do Brasil, que, do ponto de vista do Movimento Negro, deveria evidenciar as lutas, conquistas, reivindicações da comunidade negra, bem como valorizar uma educação formal mas também a formação cultural e artística, assim como reconhecendo o poder da reprodução do saber em comunidade, capaz de potencializar o desenvolvimento artístico, cultural e ancestral desse povo. Defende ainda a inserção de pessoas negras nos espaços de poder e de lideranças e que aconteça uma denúncia efetiva dos equívocos e da alienação a respeito dos estudos sobre as questões étnico-racial, africana e afro-brasileira.

Por fim, esse estudo aponta como pesquisas futuras o estudo da produção científica das mulheres negras do Serviço Social, que tiveram suas lutas e reivindicações invisibilizadas na categoria, bem como as produtoras do conhecimento, feministas latino-americanas, como forma de garantir que o movimento Sankofa — que busca no passado a sabedoria necessária para o presente e futuro — esteja sempre presente para dar continuidade ao legado deixado pelo Movimento Negro e pelas epistemologias negras que tanto lutou e luta pela existência do povo negro que constitui este país.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 30 de ago. de 2024.

_____. **ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**. São Luís/MA, 2008. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/arquivo_201604041530365473870.pdf. Acesso em: 21 de Jun. 2025.

_____. **GTP: Serviço Social, Feminismos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero, Sexualidades e Classe Social**. 2024. Disponível em: <https://abepss.org.br/servico-social-relacoes-de-exploracao-opressao-de-genero-feminismos-ra-ca-etnia-e-sexualidades/>. Acesso em: 21 de Jun. 2025.

_____. **Revista Temporalis**. 2025. Disponível em: <https://abepss.org.br/revista-temporalis/>. Acesso em: 20 de Jun. 2025.

_____. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em serviço social**. ABEPSS, 2019.

_____. **Diretrizes curriculares do Serviço Social, debate étnico-racial e os desafios contemporâneos para uma formação emancipatória**. Brasília (DF): Temporalis, ano 25, n. 49, p. 44-54, 2025.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras. 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Ney. Luiz. Teixeira. **Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais**. In: Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na educação. Brasília, junho de 2011.

ALMEIDA, Sheila Dias. **Ações afirmativas e a reconfiguração do espaço acadêmico no Brasil**. Temporalis, Brasília (DF), n. 47, p. 150-171, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/44199/30366>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BARBOSA, Vera Lúcia Ermida. **Decolonialidade e Serviço Social: um debate emergente**. São Paulo: Serv. Soc. Soc., v. 146(1), p. 161-182, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ZQgTZrhFrNVyvQXH6crSK8x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de mai. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2016.

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

BORGES, Nathália Silva. **Novos (velhos) dilemas das ações afirmativas: heteroidentificação e classificação racial no Brasil**. Temporalis, Brasília (DF), n. 47, p. 138-149, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/44049>. Acesso em: 15 ago 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República [1988].

_____. **Lei nº 8.662, de 7 de Junho de 1993**. Dispõe Sobre A Profissão De Assistente Social E Dá Outras Providências. Brasília: Presidência da República [1993]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm. Acesso em: 21 de ago. 2024.

_____. **PARECER CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia [2001]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2025

_____. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 2 de Jun. 2025.

_____. **Resolução CNE/CES 15, de 13 de Março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social [2002]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>. Acesso em: 08 de ago 2025.

_____. **Lei nº 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. Brasília: Presidência da República [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 de ago. 2024.

_____. **Parecer CNE/CP No3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República [2008]. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 04 de Setembro de 2024.

_____. **Lei nº 12.288 de 20 de Julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 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 [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 14 de Maio. 2025.

_____. **Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 de Agosto de 2024.

_____. **Ministério da Igualdade Racial**. Pesquisa do MIR avalia políticas de permanência voltada para população negra nas universidades federais brasileiras. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/para-terca-13-pesquisa-do-mir-avalia-politicas-de-permanencia-voltada-para-populacao-negra-nas-universidades-federais-brasileiras. Acesso em: 11 ago. 2025.

CARVALHO, Raúl de. IAMAMOTO, Marilda. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CFESS. **Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional**. CFESS, Brasília/DF, 2020. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acesso em: 06 de Maio. 2025.

CORATO, Carmen. MORAES, Thulio Silva de. **Cotas raciais no Brasil: delineamentos históricos**. 2024. Revista Temporalis, Brasília (DF), n. 47, 122-137 p. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/43749/30343>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CORREA, André Henrique Mello. ALVES, Leonardo Dias. **Combate ao racismo, cotidiano e trabalho profissional: notas ao debate**. Brasília (DF): Temporalis, ano 2024, n.47, p. 348-364, ja./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/42400/30374>. Acesso em: 12 jul. 2025.

COSTA, Fabiana Maria. **AS PARTICULARIDADES DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NOS MARCOS DO CAPITALISMO DEPENDENTE**. 2018. Temporalis, Brasília (DF), n.35, p.17. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19734/pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Estudos Feministas, Salvador, n. 1, p. 7-16, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 de Maio. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008. Disponível em:

<https://scispace.com/pdf/um-templo-de-luz-frente-negra-brasileira-1931-1937-e-a-20ipj3nt95.pdf>. Acesso em: 9 de Maio. 2025

ELPIDIO, Maria Helena. **Por uma formação antirracista no Serviço Social**. Brasília (DF): Temporalis, ano 25, n. 49, p. 565-574, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/48729/33928>. Acesso em: 10 de Jun. 2025.

EURICO, Márcia Campos *et al.* **FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: relações patriarcais de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades**. Brasília (DF): Temporalis, ano 21, n. 42, p. 293-309, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/37235/24543>. Acesso em: 10. Jun. 2025.

FARIAS, Carolina Barros Santos. **Apontamentos sobre a questão racial no currículo-formação em Serviço Social**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

FARIAS, Luiza de Araújo. **A construção de epistemologias negras na literatura**. Rev. Sociologias Plurais, v. 10, n. 1, p. 188-199, jan. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/94252/51466>. Acesso em: 04 de Jun. 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Curitiba: Educar Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05. mai. 2025.

GARCIA, Amanda Kovalczuk de Oliveira. **Interseccionalidade ou Consubstancialidade: faz diferença para pensar a diferença?** Novos Rumos Sociológicos, Pelotas, v. 10, n. 18, 2012.

GEMMA. **Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020)**. Levantamento de Ação Afirmativa. 2022. Disponível em: <https://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2022/10/Levantamento-2020-versao-final.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios**. Educação & Sociedade, v. 42, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf>. Acesso em: 10 de Jun. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. Brasília, CFESS, ABEPSS – UNB, 2000.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Trad. Antônio Motta Campos. Novos estudos – CEBRAP, São Paulo, n. 86, 2010.

LOURENÇO, Cristiane. **Racismo acadêmico e formação em serviço social: algumas reflexões**. Brasília (DF): Temporalis, ano 24, n. 48, p. 404-419, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/44057/32576>. Acesso em: 12 Jul. 2025.

MADEIRA, Maria Zelma de Araujo. **Avanços e desafios do debate sobre a questão racial no serviço social**. Brasília (DF): Temporalis, ano 22, n. 44, p.75-90, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/39047/26160>. Acesso em: 12 Jul. 2025.

MARTINS, Carlos Benedito. **A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A ABERTURA PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL**. Campinas: Educ. Soc., vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwFYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de mai. 2025.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. **Os Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS na relação entre pós-graduação e graduação**. Florianópolis: Revista Katálisis., v. 20, n. 2, p. 262-271 maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592017v20n2p272/34408>. Acesso em: 20. jul. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Traduzido por Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 320. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7878383/mod_resource/content/1/Cr%C3%ADtica%20Da%20Raz%C3%A3o%20Negra%20by%20Achille%20Mbembe%20%28z-lib.org%29.pdf f Acesso em: 05 set. 2024

MDS. **Observatório cadastro único**. 2025. Disponível em: <https://paineis.mds.gov.br/public/extensions/observatorio-do-cadastro-unico/index.html>. Acesso em: 04 de Maio. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação [2004]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 6 de out. 2024

MORAES, Elivânia da Silva. **Formação profissional do assistente social e os desafios para a construção de uma formação antirracista**. Brasília (DF): Temporalis, ano 2025, n. 49, p. 16-29, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/47887/33952>. Acesso em: 12. jul. 2025.

MORAES. Matheus Andrade. SANTOS, Silmere Andrade. **Produção do Conhecimento sob as Particularidades LGBTQIAPN+ no Serviço Social: Interseccionalidade,**

Decolonialidade e Consubstancialidade. In: Sujeitos Coletivos na Cena Política e as Lutas Sociais no Brasil Contemporâneo (org.). Aracaju: Criação Editora, p. 146-179, 2025.

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos e a Rebelião Negra.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MUSTAFA, Patrícia Soraya et al. **Política social e as diretrizes curriculares: contribuições do GTP serviço social e política social.** Brasília(DF): Temporalis, ano 21, n. 42, p. 230-245, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/37236/24538>. Acesso em: 12. jul. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9982>. Acesso em: 11 de jun. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método em Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, p.64, 2011.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; *et al.* **MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL E OS CENÁRIOS DE LUTA PELA EDUCAÇÃO.** Campinas: Educ. Soc., v. 43, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jun. 2025

PAZ, Rosangela Dias Oliveira da. **Serviço Social e as relações sociais de classe, gênero, raça/etnia e a perspectiva decolonial.** São Paulo: Serv. Soc. Soc., v. 146(1), p. 5-15, 2023.

PINHO, Osmundo de Araujo. **"O sol da liberdade": movimento negro e a crítica das representações raciais.** 2003. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/negros/15.shtml>. Acesso em: 09 de Jun. 2025.

ROCHA, Andréa Pires. **ASSISTENTE SOCIAL MARIA DE LOURDES NASCIMENTO: ANTIRRACISMO E DEFESA DA INFÂNCIA EM 1940-1950.** Brasília, DF: Temporalis, ano 22, n. 44, p. 269-284, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/38869/26328>. Acesso em: 10. jul. 2025.

ROCHA, Roseli da Fonseca. **A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: AVANÇOS E DESAFIOS.** 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROZA, Isis Silva et al. **Raça, racismo estrutural e formação em Serviço Social.** Brasília (DF): Temporalis, ano 25, n. 49, p. 72-88, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/47823/33957>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Diferença ou Indiferença: gênero, raça/etnia, classe social.** In: GODINHO, T; SILVEIRA, M. L da (Org.). Políticas públicas e igualdade de gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p. 35-42, 2004.

SANTOS, Silmere A; SANTOS, Maria Suellen; MATOS, Ariel. **Violação de direitos das minorias sociais na Universidade Pública**. In. Revista Flecha do Tempo, São Paulo, n. 2, p. 65-79, mar./ ago. 2021.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social” e desafios para uma formação antirracista no serviço social**. Brasília (DF): Temporalis, ano 25, n. 49, p. 30-43, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/47729/33953>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE** (org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-37, 2005.

SARDENBERG, Cecília M. B. **ESTUDOS FEMINISTAS: UM ESBOÇO CRÍTICO**. Fortaleza/CE. 2002. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/teorias_explicativas_da_violencia_contra_mulheres/estudos_feministas_esboco_critico_sardenberg_ok.pdf. Acesso em: 09. Ago. 2025.

SCHEFFER, Graziela. **Serviço Social e Dona Ivone Lara: o lado negro e laico da nossa história profissional**. São Paulo: Serviço Social & Sociedade, n. 127, p. 476–495, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ns7LLKhc85GndG4DnmqGDtN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 274 p. *E-book*. ISBN 978-85-249-2081-3. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Joselina da. **A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 2. RJ, p. 215-235, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QSsCvKP5t6Q7gtTqrczkbjr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Rosicler Lemos da; FONSECA, Dagoberto José; AYELLO, Jaqueline Silva. **Começo, meio, começo: centralidade das relações étnico-raciais na formação em Serviço Social**. Brasília, DF: Temporalis, v. 25, n. 49, p. 55–71. jan./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/47833/33956>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SINAES. **Relatório ENADE 2013**. Ministério da Educação. INEP. 2013.

_____. **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO Presencial e a Distância**. Brasília/DF: Editora Inep/MEC. 2017.

_____. **Relatório ENADE 2018**. Ministério da Educação. INEP. 2018.

_____. **Relatório ENADE 2022**. Ministério da Educação. INEP. 2022.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1987, 175 p. *E-book*. ISBN 85-224-0273-6.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

VELOSO, Abrão. **Tecnologia Ancestral Africana: Símbolos Adinkra**. Espaço do conhecimento UFMG, 2022. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>.

Acesso em: 04 de Ago. 2025.

VIEIRA, Mariana Monteiro. HORST, Claudio Henrique Miranda. **A incorporação do debate étnico-racial no curso de serviço social da Universidade Federal de Ouro Preto**. Brasília (DF): Temporalis, ano 25, n. 49, p. 89-104, jan./jun. 2025. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/47835/33959>. Acesso em: 13 jul. 2025.

XAVIER, Giovana. **Maria de Lourdes Vale Nascimento: uma intelectual negra do pós-abolição**. Niterói: Eduff, 2020. Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/29853/Personagens-do-p%C3%B3s-aboli%C3%A7%C3%A3o-v5-Maria-de-Lourdes-Vale-Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:

01 ago. 2025.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais, 2009.

FONTES DOCUMENTAIS

UFPA, **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social**. Breves/PA: Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/PPC_Servico_Social_2016.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFT, **Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Serviço Social, Câmpus de Miracema**. Miracema do Tocantins: Universidade Federal de Tocantins, 2023. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/31M0jFYxSw6ihzz3-jJtoQ/content/76-2023%20-%20Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20PPC%20de%20Servi%C3%A7o%20Social,%20C%C3%A2mpus%20de%20Miracema%20-%20Consepe-UF T.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFBA, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**. Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia, 2022.

UFMA, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFMA**. São Luís/MA: Universidade Federal do Maranhão, 2016. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ci4HborbVfrktRv.pdf>. Acesso em: 19 de mar. 2025.

UFPI, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO, BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cc/files/servico_social_bacha.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2025.

UFAL, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**. Palmeira dos Índios/AL: Universidade Federal do Piauí, 2018.

UFPE, **Projeto Pedagógico Reforma Curricular - 2000 Atualizado em 2009**. Recife: Universidade Federal de Recife, 2009.

UFPB, **Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social**. Matinhos: Universidade Federal da Paraíba, 2023.

UFRN, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO Superior de Bacharelado em SERVIÇO SOCIAL na modalidade presencial**. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

UNILAB, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**. Redenção/CE: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, 2020. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/10/1.PPC-Servico-Social_Atualizado.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UNILA, **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO SERVIÇO SOCIAL, GRAU BACHARELADO**. Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração

Latino-Americana, 2022. Disponível em:

https://portal.unila.edu.br/graduacao/servico-social/copy2_of_PPCSER.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFRGS, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/servico-social/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 19 de mar. 2025.

UNIPAMPA, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL -**

BACHARELADO. São Borja/RS: Universidade Federal da Unipampa, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/24832873-1e08-49fe-8c50-344f47067ec0/content>. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFOP, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Mariana/MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2022. Disponível em:

https://www.soc.ufop.br/public/files/RESOLUCAO_CONEC_76_ANEXO_0.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFU, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO**

SOCIAL. Ituiutaba/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em:

https://faces.ufu.br/system/files/conteudo/ss_projetopedagogico_0.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFV, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV. Viçosa/MG: Universidade Federal de

Viçosa, 2023. Disponível em: <https://dse.ufv.br/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso/>.

Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFJF, **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**.

Juiz de Fora/MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023. Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/facssocial/wp-content/uploads/sites/521/2022/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-2023-Faculdade-de-Servi%C3%A7o-Social.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFRJ, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO**

SOCIAL. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

UNIRIO, **PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL Bacharelado**. Rio de Janeiro/RJ: Universidade do Rio de Janeiro, 2009.

UFF, **CRIAÇÃO DE CURSO DE SERVIÇO SOCIAL E CURRÍCULO**. Rio das

Ostras/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em:

<https://ihs.uff.br/wp-content/uploads/sites/613/2022/06/Curso-Servico-Social-Projeto-Pedagogico-UFF-Rio-das-Ostras.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UFRRJ, **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO**

SOCIAL. Seropédica/RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018. Disponível

em: <https://portal.ufrrj.br/projeto-pedagogico-de-curso/>. Acesso em: 18 de mar. 2025.

UNIFESP, **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO SERVIÇO SOCIAL**

PPPC - 2023. Santos/SP: Universidade Federal de São Paulo, 2023.

UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL - NOTURNO. Brasília/DF: Universidade de Brasília, s/a. Disponível em: http://ser.unb.br/images/Documentos/PPP_Servico_Social_UnB_curso_noturno.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2025.

UFMT, Aprovar a alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social. Cuiabá/MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2010. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/152/R2785e06ef2e692cbc006beaaef9837796518d423.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2025.