
SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Ações afirmativas, assistência estudantil e Serviço Social: uma análise a partir do perfil discente da UFSC e UFJF

Affirmative actions, student welfare and Social Work: an analysis from the UFSC and UFJF students' profile

Cláudia Priscila C. dos Santos¹

Heide de Jesus Damasceno²

Jorge Manuel Leitão Ferreira³

1 Doutora em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), assistente social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae/UFSC). Investigadora do Núcleo de Doutorandos em Serviço Social do ISCTE – Latino América (Nudla/ISCTE). E-mail: cpcss@iscte-iul.pt.

2 Doutoranda em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Graduada e mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais pela Universidade de Brasília (UnB). Assistente social do Instituto Federal da Bahia/Campus de Salvador. E-mail: heidejd@yahoo.com.br.

3 Professor auxiliar do Departamento de Sociologia e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Doutor em Serviço Social pelo ISCTE-IUL. Mestre em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL). Investi-

Resumo: O artigo apresenta uma análise do perfil dos estudantes ingressantes na universidade, por via de política de ações afirmativas, as demandas à assistência estudantil e a intervenção do assistente social neste âmbito. Discute os critérios do sistema de cotas, considerando as características sociais e econômicas dos estudantes ingressantes no ensino superior em duas universidades federais brasileiras, reconhecendo as desigualdades de acesso que foram impostas à população negra neste nível de educação (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013). A pesquisa de campo foi orientada por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Realizamos estudos bibliográficos e documentais, além de coleta de dados com questionário *on-line* aplicado aos estudantes bolsistas que ingressaram nas respectivas universidades pelas ações afirmativas e pela ampla concorrência. Mesmo não havendo diferenças de perfil dos estudantes a partir dos critérios das ações afirmativas, há uma diversidade de demandas subjetivas às quais a assistência estudantil e a atuação do Serviço Social ainda não respondem.

Palavras-chave: ações afirmativas; assistência estudantil; Serviço Social.

Abstract: This article presents an analysis of the admitted student's profiles in higher education from affirmative action, the demands to the students' welfare services and the social worker's interventions. It discusses the criteria of the *quota* systems considering the student's social and economic characteristics which access higher education in two Brazilian Federal Universities. It recognizes inequalities in the access to this level of education imposed to the afro-descendent' population (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013). The research field was oriented by a quantitative and qualitative approach. Bibliographic and documental research was carried out. Besides, data were collected by on-line inquiry by questionnaire applied to students granted with scholarships who entered university by both through the *quota* and by general system. Even though differences was not registered in admitted student's profiles considering criteria set by affirmative action, there is a diversity of subjective demands which students' social services and Social Work action has not already attended.

Keywords: affirmative action; student welfare services; Social Work.

Introdução

A atuação do Serviço Social na educação superior proporciona debates contemporâneos sobre o exercício profissional do assistente social. No âmbito de uma instituição de ensino, é necessário que diversas políticas sociais estejam articuladas com o objetivo de garantir acesso e permanência aos estudantes. As políticas mais associadas à garantia de direitos, do ingresso ao acompanhamento dos estudantes, são as ações afirmativas e a assistência estudantil, as quais são as maiores áreas de atuação do Serviço Social na educação superior.

Concebemos a política de ações afirmativas como política social de reparação dos direitos historicamente retirados de parcela da população brasileira e que deve contribuir no combate ao racismo, discriminação e preconceitos entre os estudantes e servidores das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). No âmbito da educação, as ações afirmativas têm se materializado e consistem objetivamente na reserva de vagas/cotas (Lei nº 12.711/2012), que responde à demanda de ingresso de estudantes de escola pública e/ou autodeclarados afrodescendentes (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013).⁴

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁵ foi instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010. Ainda que focalizada e seletiva, esta política passa a ser uma estratégia fundamental para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os ingressantes pelo sistema de cotas são o principal público da política de assistência estudantil, que deve dialogar diretamente com as ações afirmativas.

Diante das contradições e da complexidade da profissão, em qualquer espaço sócio-ocupacional, é fundamental que o assistente social realize pesquisas para oferecer embasamento qualificado às suas intervenções (FERREIRA, 2014; GILGUN, 2010). Neste

4 No ato da matrícula, o estudante precisa comprovar que estudou todo o ensino fundamental em escola pública e declarar sua etnia/raça.

5 O Pnaes determina os seguintes eixos de atuação: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

estudo, tivemos por objetivo refletir sobre o perfil dos estudantes da educação superior ingressos por cotas, tendo em vista os diferentes critérios da política de ação afirmativa no que se refere às questões sociais e de autodeclaração étnica, bem como às demandas colocadas à assistência estudantil e às intervenções dos/as assistentes sociais.

Associamos ao objetivo geral os objetivos específicos: i) demonstrar o perfil dos estudantes cotistas reagrupados por critérios de escola pública, escola pública e renda, e autodeclaração; ii) analisar as expressões sociais e educacionais, considerando as variáveis de condição de trabalho e referência do ensino superior na família; iii) apontar as supracitadas questões como demandas presentes na atuação profissional do assistente social na assistência estudantil. Diante do exposto, a hipótese é a de que mesmo agrupando os estudantes por critérios sociais (renda e escola pública), e somando o critério de autodeclaração, teremos um perfil próximo, mas com diferenças subjetivas que são colocadas como desafios à atuação dos assistentes sociais por aparecerem parcialmente no cotidiano profissional.

Metodologia

Utilizamos um processo metodológico de natureza dedutiva, quantitativa e qualitativa, tendo como campo empírico a Universidade Federal de Santa Catarina⁶ (UFSC), situada na região Sul, e a Universidade Federal de Juiz de Fora⁷ (UFJF), no Sudeste do Brasil. Os dados das duas Ifes contribuem para demonstrarmos o perfil dos estudantes ingressos nas diversas modalidades, segundo os critérios da política de ação afirmativa. A partir desse perfil, analisamos a atuação mais genérica do Serviço Social, sem especificar a atuação nas referidas universidades, e sim nas demandas e respostas colocadas aos profissionais no nível superior da política de educação brasileira.

Relativamente à dimensão qualitativa, procedemos à análise bibliográfica para situarmos as políticas de ações afirmativas e a atuação dos assistentes sociais na assistência estudantil. Realizamos

6 Disponível em: <www.ufsc.br>.

7 Disponível em: <www.ufjf.br>.

análise documental, tendo como fontes secundárias os relatórios institucionais relativos à implementação dos sistemas de cotas em cada uma das Ifes que compõem o estudo, a fim de identificar as particularidades de cada sistema. A dimensão quantitativa integra no universo da aprendizagem dos estudantes de graduação, que tiveram bolsas da assistência estudantil vigentes durante o ano de 2014, em estágios mais avançados dos cursos, de ambas as universidades.

Os dados foram colhidos por meio da aplicação de questionário *on-line*, entre os meses de setembro a novembro de 2016, sistematizados na plataforma que hospedou o questionário e exportados para o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS) para tratamento e análise de variáveis quantitativas e qualitativas nominais e ordinais. Participaram da pesquisa 365 estudantes.

Aplicamos como instrumentos de análise das hipóteses o teste de independência do χ^2 e o coeficiente de associação V, de Cramer. Procuramos verificar se o perfil dos estudantes, entre os três diferentes tipos de cotas, é semelhante, considerando os aspectos sociais e educacionais. Os procedimentos da pesquisa respeitaram a Declaração de Helsinki (1975) e estão de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde, com liberação do parecer (processo nº 55583516.2.0000.0019), a constar na Plataforma Brasil.

Política de ações afirmativas no Brasil e as especificidades no Brasil e as especificidades do campo empírico

O Brasil é um país com formação sócio-histórica peculiar, marcado por longo processo de colonização e escravidão étnico-racial. A mestiçagem é uma das consequências desse fato, apresentada como “positiva” e codificada na ideia largamente propagada de que o Brasil é um paraíso racial (GUIMARÃES, 2003). No entanto, este mito de democracia racial só contribui para omitir as questões estruturais do racismo, especialmente as relacionadas às desigualdades raciais.

De acordo com Guimarães (2003, p. 102), essa ideia construída de democracia “seria basicamente um modo diferente de colonizar que significou miscigenar-se, igualar-se, integrar os culturalmente inferiores, absorver sua cultura, dar-lhes chances reais de mobili-

dade social no mundo branco”. No entanto, o movimento negro no Brasil, desde a década de 1960, vem desconstruindo esse conceito de democracia racial, com um esforço militante de comprovar que, no recente Estado nação, existe uma raça⁸ negra com os piores índices nas desigualdades sociais e econômicas, resultantes das diferentes oportunidades e discriminações. (GUIMARÃES, 2003).

Reconhecer a necessidade de políticas de combate à discriminação e desigualdades raciais passou a ser uma das bandeiras de luta do movimento negro no Brasil e é a ele que damos o protagonismo de conquista das políticas de ações afirmativas. O pressuposto desta política é que a desigualdade racial e suas ações estão voltadas a grupos étnicos específicos, buscando proporcionar igualdade de oportunidades com base no princípio da equidade. (BRASIL, 2012).

O sistema de cotas existe no ensino superior brasileiro desde 2003,⁹ ainda que a contraposição continue sendo postulada principalmente pelos discursos do mérito¹⁰ e da inconstitucionalidade.¹¹ A pesquisa de Santos; Souza; Sasaki, (2013), que refere dados

8 Sublinhamos que “a ideia de raça, sendo uma construção social e não tendo cientificamente correspondência objetiva em termos biológicos, não é contudo um simples conceito arcaico e, portanto, dispensável na medida em que é um elemento na estrutura social racializada em nível macrossocietal e em nível microinterativo e desempenha um papel na estruturação e na representação de diversos mundos socialmente racializados”. (SILVA, [s.d.], p. 24).

9 A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) foi a primeira do país a adotar o sistema de cotas raciais.

10 O argumento do mérito nas discussões das cotas raciais no Brasil perpassa a questão de valores morais e do entendimento de que há falta de capacidade dos estudantes cotistas em ingressar e permanecer nos cursos, além da ausência de igualdade da política, que discrimina e não valoriza os esforços individuais. Entendemos que não há mérito em não ter tido privilégios de cursar uma educação de qualidade que lhes permitisse disputar vagas e acessar o sistema de ensino público em condições de igualdade. Logo, as cotas garantem a equidade da disputa de vagas.

11 Apesar deste argumento, em 2012, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) consideraram constitucional o sistema de cotas raciais para o ingresso de alunos afrodescendentes em universidades públicas, em ação impetrada pelo Partido dos Democratas (DEM), em 2009, contra a Universidade de Brasília (UnB), que desde 2004 adota o sistema de reserva de vagas para negros e indígenas. Para o impetrante, o sistema feria o princípio da igualdade e ofendia dispositivos que estabeleciam o direito universal à educação. Todavia, esse não foi o entendimento dos 11 juízes da suprema corte (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013, p. 550).

secundários extraídos do Pnad e do Ideb, mostra que a maioria dos estudantes da escola pública são negros (PAIXÃO et al., 2011) e os alunos do ensino médio da escola pública sabem menos do que os do ensino fundamental da escola particular (IDEB, 2011). Os dados comprovam que a maioria dos estudantes negros não compete em igualdade de condições ao acesso no nível superior e que se trata de uma questão de oferta da política pública em questão.

As análises de Santos; Souza; Sasaki (2013) também nos provocam a pensar se as cotas sociais (as de cunho não racial) deveriam ser consideradas políticas de ações afirmativas ou são um subproduto destas. As cotas sociais reconhecem a defasagem de qualidade da política pública de educação, pois justifica que os estudantes que comprovem ser oriundos de escola pública e, por vezes, de baixa renda *per capita*, estão aptos a ingressar pelas cotas sociais, o que retira o foco das questões raciais. Divergindo dessa ideia, as reflexões abaixo explicam o que os autores denominam de dois componentes que os levam a avaliar as cotas sociais como subproduto:

Esse primeiro componente do subproduto social é original, pois decorre da essência do debate ideológico que as ações afirmativas para negros suscitaram no país: se o problema é racial, têm-se políticas específicas. Por outro lado, pedem-se políticas mais generalistas se o problema for identificado apenas como social. Evidentemente, há quem opte pelas duas possibilidades: coexistem os problemas racial e social e ambos exigem uma política de reparação. O segundo componente do subproduto social tem um cunho perverso, pois transfere as vagas das cotas raciais não preenchidas pelos candidatos negros para as cotas sociais que beneficiam os segmentos etnicorraciais que não acumularam déficit histórico de cidadania. (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013, p. 551).

O enfoque proporcionado pelos autores suscitou reflexões acerca das demandas interseccionais de questões sociais e raciais com as quais o assistente social precisa responder em sua atuação nas Ifes. O atendimento das demandas dos estudantes e suas famílias, para além das necessidades imediatistas de apoio material e financeiro, inclui demandas de natureza subjetiva, que podem se expressar

nas diversas situações de discriminações, preconceitos, opressões, violências e processos conflituosos que envolvem os critérios das políticas. As consequências podem afetar a saúde física e emocional dos estudantes, impactando no sucesso acadêmico e na permanência.

No processo de trabalho do Serviço Social, no âmbito das políticas de ação afirmativa e assistência estudantil, articulado à equipe interdisciplinar da própria instituição e da sua rede socioassistencial, pode-se contribuir para o atendimento das necessidades requeridas, seja por meio da concessão de benefícios (objetiva/material), seja por aquela colocada como parte integrante dos reflexos da vida cotidiana (demandas subjetivas).

Questionamo-nos se há diferenças no perfil social dos estudantes que ingressam pelos diferentes critérios dos sistemas de cotas, já que, no Brasil, todos perpassam o critério de ser oriundo de escola pública. Nesse sentido, investigamos as políticas de ações afirmativas desenhadas para o ingresso dos estudantes. Tanto a UFSC como a UFJF adotam as cotas sociais em primeira instância, considerando que o primeiro critério é o da escola pública. Em ambas, há porcentagem de vagas reservadas aos grupos étnico-raciais. *A priori*, perspectivamos que poucas diferenças possam apresentar-se nas diferentes modalidades de ingresso por cotas. Os critérios adotados pela UFSC são: escola pública; escola pública e baixa renda (*per capita* igual ou superior a 1,5 salário mínimo); escola pública, somado a baixa renda e autodeclaração reconhecendo-se negro os pretos e os pardos; este último aglutinando o critério étnico/racial e autodeclarado indígena ou quilombola. Os critérios adotados pela UFJF são os mesmos adotados pela UFSC, mas excluem o último, que reserva vagas para estudantes indígenas e quilombolas.

A UFSC adota as ações afirmativas desde 2008 e percebeu um aumento de 56% de estudantes negros, desde então. O relatório de “Avaliação do período 2008-2012 e proposta de revisão” é categórico em afirmar que “qualquer cota de escola pública (20% ou 30%), ou ausência de cota, tem efeito similar para o acesso de negros. Somente a cota para negros garante-lhes o acesso. E, atualmente, amplia mais o acesso de pretos que de pardos” (TESSINARI et al., 2012, p. 20).

Esta declaração faz-nos ponderar que a cota social na UFSC não basta, mas é imprescindível a implantação do critério étnico-racial para o ingresso de mais estudantes negros, fortalecendo a ideia de uma política de ação afirmativa.

A UFJF utiliza o sistema de cotas desde 2006 e refez seu regulamento após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, inserindo o critério de renda. O relatório “Política de cotas na UFJF: análise dos resultados 2006-2008”, produzido nos primeiros anos de implantação mostra diversos problemas de gestão, inclusive que muitas vagas residuais estavam a ser repassadas para a ampla concorrência, já que apenas 16% dos estudantes entravam nas cotas oriundos de escolas públicas e 4% com autodeclaração. (BERALDO et al., 2008, p. 59). Este dado mostra-nos que é preciso somar esforços para garantir o pleno funcionamento da política de ação afirmativa, implementada com muita pressão política do movimento negro e apoiadores da luta antirracista.

Os dados da UFSC e da UFJF demonstram a necessidade da educação brasileira reconhecer as desigualdades raciais, somadas e articuladas com as expressões das condições sociais e econômicas. Este entendimento só pode vir alicerçado na análise da formação social brasileira, historicamente escravagista, racista e desigual. Os estudantes ingressantes pelo sistema de cotas e suas famílias (nomeadamente em grande maioria a população negra) aglutinam histórias de exclusão de acesso ao ensino superior, bem como a serviços básicos de diversas políticas sociais que poderiam contribuir para amenizar as situações de vulnerabilidade social. O perfil populacional dos estados nos quais tais instituições estão inseridas demonstra características étnico-raciais que se podem relacionar com o perfil dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas e pode ter variações de uma região para outra.

O Estado de Santa Catarina, onde se localiza a UFSC, concentra 85,2% da população autodeclarada branca e apresenta duas características. A primeira é a de que os homens são a maioria entre as pessoas de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino médio e não estavam frequentando a escola (57,5%). A segunda é que as pessoas negras (pretas e pardas) são minoria entre as que não

concluíram e não frequentam a escola (25,5%), pois as brancas (73,3%) representam quase três vezes mais o número de pessoas nesta situação educacional de defasagem em idade e série regular e abandono escolar (Tabela 1). A maioria das pessoas que frequentam o ensino superior são mulheres (56,4%) e a grande maioria são brancos (92,4%). Apesar dos negros estarem à frente na conclusão do ensino médio e frequentando as escolas, ingressam menos no nível superior.

Tabela 1 – Pessoas entre 18 e 24 anos sem ensino médio e no ensino superior em SC e MG – 2010

Pessoas entre 18 e 24 anos de idade	Não havia concluído o ensino médio e não estavam frequentando a escola				Frequentavam o ensino superior			
	SC		MG		SC		MG	
População	264.855	-	914.533	-	140.421	-	341.864	-
Homens	152.309	57,51%	534.779	58,48%	61.187	43,57%	145.916	42,68%
Mulheres	112.547	42,49%	379.755	42,52%	79.234	56,43%	195.948	57,32%
Pessoas brancas	194.184	73,32%	303.086	33,14%	129.772	92,42%	220.828	64,60%
Pessoas pretas ou pardas	67.609	25,53%	598.586	65,45%	9.973	7,10%	117.544	34,38%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Em Minas Gerais, sede da UFJF, os homens são maioria entre as pessoas de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino médio e não estavam frequentando a escola (58,4%) assim como os negros são maioria (65,4%). Há também defasagem das pessoas negras (34,4%) que frequentam o ensino superior e as mulheres continuam maioria (57,3%).

Neste sentido, há duas evidências que dizem respeito à necessidade de políticas de acesso e permanência dos estudantes na educação superior: i) a necessidade do sistema de cotas com critério étnico-racial, já que nos dois estados os negros ingressam menos no nível superior, apesar de maior frequência e conclusão do ensino médio com defa-

sagem em idade série; ii) ações que vão para além do ingresso, já que esse público necessita de políticas assistenciais para a permanência.

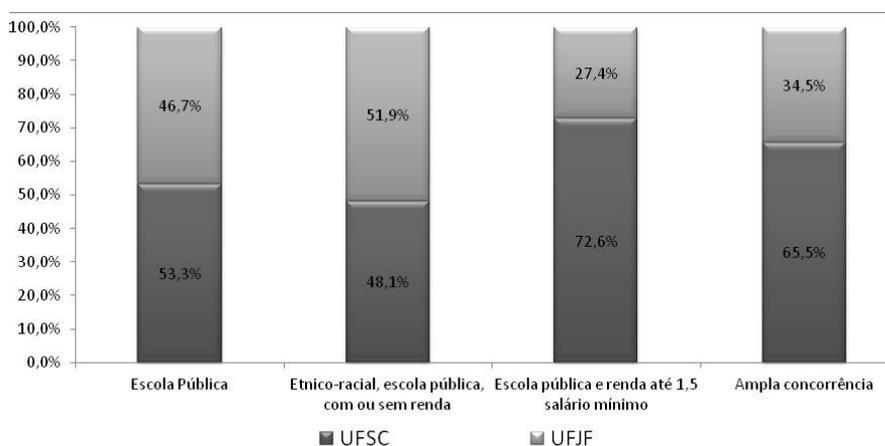
As características dos estudantes

Propusemo-nos responder à hipótese de que o perfil dos estudantes ingressantes via ação afirmativa não difere consoante à modalidade de ingresso. Para tanto, analisaremos se o perfil dos estudantes atendidos pela assistência estudantil da UFSC e da UFJF apresentam diferenças de acordo com os critérios adotados nas subdivisões dos sistemas de cotas.

Agrupamos os estudantes em quatro grupos: i) originários da escola pública; ii) étnico-racial (autodeclarados pretos, pardos e indígenas) e originários de escola pública com ou sem critério de renda; iii) originários de escola pública e renda até 1,5 salário mínimo (s.m.) *per capita*; iv) ampla concorrência, na qual não é aplicado nenhum tipo de metodologia de ação afirmativa e que considera os diversos processos seletivos vigentes: vestibular (prova específica da instituição), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Entre os participantes, o tipo de ação afirmativa de escolha foi o ingresso via conclusão do ensino médio em escola pública (27%) e a étnico-racial, a de menor eleição (13,4%). Considerando a origem da universidade com o tipo de ação afirmativa, destacamos a predominância da UFSC para os da escola pública com renda de até 1,5 s.m. *per capita* (72,6%). Por sua vez, predomina na UFJF a opção pelo critério étnico-racial (51,9%). Verificamos por isso ênfases diferenciadas segundo a modalidade de ingresso, dados que vão corroborar as características específicas das populações dos estados de Santa Catarina e Minas Gerais, indicadas pelo censo do IBGE.

Gráfico 1 – Universidade de origem e modalidade de ingresso

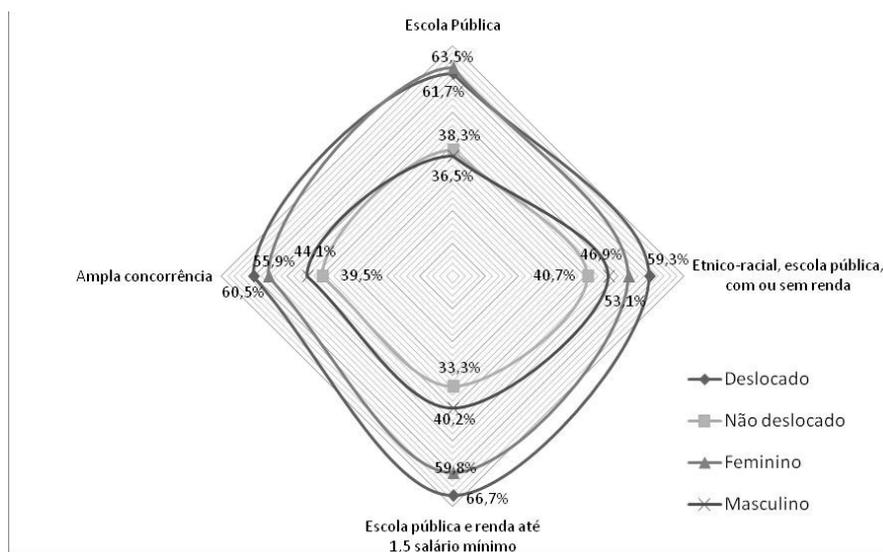


Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao perfil dos participantes, verificamos que a maioria, independentemente da via de ingresso, necessitou deslocar-se da cidade de origem para frequentar a universidade. O maior percentual está entre os estudantes originários da escola pública e com renda *per capita* até 1,5 s.m. (66,7%). Dos que permaneceram na cidade de origem, a maioria optou pelo ingresso via critério étnico-racial (40,7%).

As mulheres são maioria em todas as modalidades de ingresso, com percentuais mais elevados via escola pública (63,5%), porém com disparidade a ser diminuída no critério étnico-racial (53,1% e 46,9%, respectivamente). No que diz respeito à faixa etária, 69% têm idade entre 19 a 25 anos e 19,6% entre 26 a 30 anos.

Gráfico 2 – Sexo, deslocados da cidade de origem e modalidade de ingresso dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

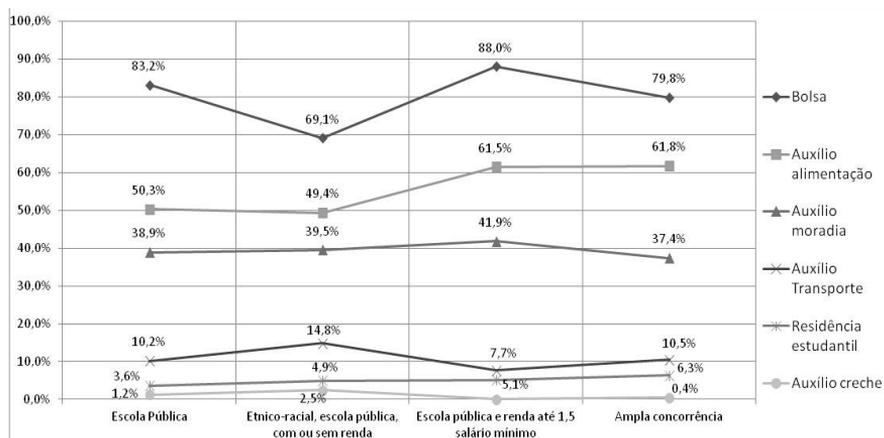
Os benefícios da política de assistência estudantil aos quais os estudantes tiveram acesso apresentam variações. As bolsas são distribuídas para todas as modalidades, em maior percentual para os ingressantes via escola pública e renda até 1,5 s.m. (88,0%), seguido dos da escola pública (83,2%) e, por último dos com critério étnico-racial (69,1%). O auxílio-alimentação, geralmente consubstanciado através da isenção das refeições nos restaurantes universitários, é o segundo tipo de benefício mais referido cuja distribuição, mais uma vez, apresenta menor percentual entre os ingressantes via critério étnico-racial (49,9%). São maioria os estudantes via ampla concorrência (61,8%). (Gráfico 3).

Em relação ao auxílio-moradia, 41,9% dos estudantes que referiram terem tido acesso a este benefício optaram pelo ingresso via escola pública e com renda até 1,5 s.m., seguido dos ingressantes via critério étnico-racial (39,5%). Já nas residências estudantis, os mais atendidos são os ingressantes via ampla concorrência (6,3%), sendo

5,1% são originários da escola pública e com renda até 1,5 s.m. e 4,9% por razões étnico-racial.

No auxílio-transporte, 14,8% optaram pelo critério étnico-racial, 10,2% pela escola pública e 5,1% pela escola pública e com renda até 1,5 s.m. (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Modalidade de ingresso e benefícios estudantis



Fonte: Elaboração própria.

Com o argumento de que, neste grupo particular de estudantes não encontraremos perfis distintos, considerando a modalidade de ação afirmativa dos que optaram para o ingresso na universidade, formulamos três hipóteses de trabalho. A primeira é a de que os estudantes que ingressam pelas ações afirmativas tendem a já terem ingressado em outros cursos, deixando-os em situação de trancaamento ou cancelamento.

Verificamos que 75,8% dos participantes não ingressaram em outro curso anteriormente, 24,2% já estiveram matriculados em um curso anterior, sendo o maior percentual registrado entre os ingressantes via critério étnico-racial (32,1%) (Tabela 2). Para os demais, os percentuais são semelhantes e assim concluímos que não existe relação significativa entre a modalidade de ação afirmativa com o ingresso em outro curso ($p > 0,05$).

Tabela 2 – Modalidade de ingresso e ingresso em curso anterior

Modalidade	Ingressou em outro curso			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Escola pública	38	22,8%	129	77,2%
Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	26	32,1%	55	67,9%
Escola pública e renda até 1,5 s.m.	26	22,2%	91	77,8%
Ampla concorrência	56	23,5%	182	76,5%

Fonte: Elaboração própria.

A segunda hipótese inclui a caracterização da situação laboral do participante. Formulamos a hipótese de que receber ajuda financeira dos pais e a situação laboral são fatores que diferenciam os estudantes segundo a modalidade de ação afirmativa.

Identificaram-se apenas como estudantes 74,9% dos participantes, 11,9% trabalham em tempo integral e 13,2% em tempo parcial. 61,5% afirmaram não receber a ajuda financeira. Entre os estudantes de escola pública que afirmaram receber a ajuda, 82,1% caracterizaram-se como só estudantes e 11,9% como trabalhadores em tempo parcial (Tabela 3). Os que ingressaram via escola pública com renda *per capita* até 1,5 s.m. correspondem a 86,8% de apenas estudantes e 7,9% de trabalhadores em tempo integral. Dos ingressantes via critério étnico-racial, 72,7% caracterizaram-se como apenas estudantes, o menor percentual registrado, e são também os que mais trabalham em tempo integral (12,1%) e parcial (15,2%).

Entre os que afirmaram não receber tal ajuda financeira, os percentuais gerais dos que se identificaram como apenas estudantes apresentaram queda e aumento entre os que trabalham em tempo integral. Dos que optaram pela escola pública, 70,1% afirmaram ser apenas estudantes e 12,6% trabalhadores em tempo integral. Entre os ingressantes via critério étnico-racial foram 71,1% e 17,8%, respectivamente, e entre os de escola pública com renda até 1,5 s.m. de 73% e 12,2%, respectivamente. Estes são os que mais possuem

participantes apenas estudantes. O grupo via critério étnico-racial é o que possui maior percentual de trabalhadores a tempo integral e o grupo via escola pública tem o mais elevado percentual de trabalhadores em tempo parcial.

Tabela 3 – Modalidade de ingresso, ajuda financeira e situação laboral

Recebe ajuda financeira dos pais	Modalidade de ingresso	Caracterização da situação acadêmica					
		Só estudantes		Trabalhador-estudante em tempo integral		Trabalhador-estudante em tempo parcial	
		N	%	N	%	N	%
Sim	Escola pública	55	82,1%	4	6,0%	8	11,9%
	Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	24	72,7%	4	12,1%	5	15,2%
	Escola pública e renda até 1,5 s.m.	33	86,8%	3	7,9%	2	5,3%
	Ampla concorrência	64	80,0%	6	7,5%	10	12,5%
	Total	176	80,7	17	7,8	25	11,5%
Não	Escola pública	61	70,1%	11	12,6%	15	17,2%
	Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	62	71,1%	8	17,8%	5	11,1%
	Escola pública e renda até 1,5 s.m.	54	73,0%	9	12,2%	11	14,9%
	Ampla concorrência	97	70,8%	22	16,1%	18	13,1%
	Total	244	71,1%	50	14,6	49	14,3%

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de diferenças, não existe relação significativa entre a modalidade de ingresso, recebimento da ajuda financeira dos pais e situação laboral ($p > 0,05$). Sublinhamos os altos percentuais de participantes que afirmaram ser somente estudantes e que não recebem ajuda financeira da família, e nem são trabalhadores em tempo parcial

ou integral, sugerindo que os benefícios monetários da assistência estudantil suportam os custos dos participantes, consubstanciando-se na única fonte de renda.

A terceira hipótese considera a história familiar do participante em relação ao acesso ao nível superior. Formulamos a hipótese de que os percentuais de estudantes, pioneiros da família a ingressar no ensino superior, diferem de acordo com as modalidades de ingresso. 63,4% dos participantes são os primeiros da família a cursar o nível superior (Tabela 4). Considerando as modalidades de ingresso, são semelhantes os percentuais dos que optaram pela metodologia de ação afirmativa de critério étnico-racial (67,9%) e dos egressos da escola pública com renda até 1,5 s.m. (67,5%). Com percentuais sensivelmente inferiores estão os participantes via escola pública (62,9%), e, por último, os da ampla concorrência (63,2%), que são os que apresentam os percentuais mais elevados de participantes que já possuem um membro da família com ensino superior completo. Mas, não existe relação significativa entre o histórico familiar de acesso ao nível superior e conclusão do curso dos membros da família com as modalidades de ingresso ($p>0,05$).

Tabela 4 – Participantes segundo o histórico familiar e modalidade de ingresso

Modalidade	Primeiro membro da família a cursar e concluir o ES			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Escola pública	105	62,9%	62	37,1%
Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	55	67,9%	26	32,1%
Escola pública e renda até 1,5 s.m.	79	67,5%	38	32,5%
Ampla concorrência	142	59,7%	96	40,3%
Total	381	63,2%	222	36,8%

Fonte: Elaboração própria.

Das três hipóteses formuladas, podemos concluir que não existe diferença significativa entre os perfis dos estudantes que ingressaram pelas modalidades de ações afirmativas. Tal conclusão conduz-nos à suposição de que o critério étnico-racial não se faz necessário ou pode não ser tão relevante como a renda *per capita* e a origem de escola pública. No entanto, há dois aspectos que retomam a importância de considerar a cor/raça dos estudantes. O primeiro é considerarmos o perfil étnico-racial específico de cada região brasileira. Na região Sul, os brancos constituem a maioria da população – 14,2% da população de Santa Catarina é negra (IBGE, 2010) – e são os brancos que robustecem o perfil de pessoas com baixa renda. Já no Estado de Minas Gerais, 50,3% da população é negra e, nesse contexto, a política de ações afirmativas beneficia estudantes brancos oriundos de escola pública e com baixa renda, seguindo a tendência apresentada por Santos, Souza & Sasaki (2013) do subproduto das cotas sociais.

O segundo argumento também está relacionado às informações educacionais da população dos estados brasileiros em questão sobre os dados étnico-raciais. Ainda são os negros (autodeclarados pardos e pretos) que mais evadem das escolas e/ou estão em situação de defasagem em idade e série considerada regular, como também ingressam no nível superior em números quantitativamente inferiores. Assim, as ações afirmativas consolidam-se com o argumento das desigualdades étnico-raciais históricas no Brasil, e o sistema de cotas sem tal critério descaracteriza-se. Para além de apontar a ideia de “subproduto”, reconfigura a política com foco nos estudantes oriundos de escola pública, como se este fosse o eixo central da política.

Demandas (in)completas para o Serviço Social

As políticas de assistência estudantil, articuladas às de acesso, são uma bandeira histórica do movimento estudantil e uma conquista política de todos os estudantes (DAMASCENO, 2013; SANTOS; MARAFON, 2016). O principal foco de atuação da política de assistência estudantil tem sido a concessão de bolsas e auxílios os quais objetivam contribuir com as condições materiais de permanência nos cursos. Aos profissionais de Serviço Social têm sido atribuídos

a cogestão, o planejamento e a execução do Pnaes, mas com maior atenção aos processos de seleção socioeconômica que garantem aos estudantes com vulnerabilidade social o acesso à política. Nesse sentido, a grande demanda de atuação do Serviço Social na educação superior é a gestão do recurso e execução de tais processos (DAMASCENO, 2013; SANTOS; MARAFON, 2016).

Almeida (2005) sugere que a atuação do Serviço Social na educação pode contribuir para evitar os altos índices de evasão escolar, bem como favorecer aos estudantes, familiares e comunidades um acompanhamento socioeconômico e cultural para tornar mais qualitativa a sua permanência. Além de fortalecer as estratégias de luta pela democratização do ensino, da defesa dos direitos sociais, via acesso a serviços socioassistenciais, as possibilidades de atuação do assistente social na educação, diante das competências e atribuições, devem contornar a assistência às necessidades humanas presentes no espaço educacional, constituindo-se como demandas iminentes, por exemplo: as questões das necessidades educativas especiais, as tradicionais expressões da violência, da intolerância e da discriminação religiosa, da etnia e do gênero, que fazem parte do cotidiano universitário. (DAMASCENO, 2013).

Entendemos que é um equívoco restringir a atuação do assistente social na educação apenas à seleção de bolsas e auxílios em razão das acepções focalistas e seletivas características da política de assistência social brasileira, a qual é associada diretamente à profissão do assistente social. Porém, no âmbito da educação superior, a atuação deste profissional e a sua razão de existir é para responder a uma diversidade de necessidades estudantis, não uma tarefa exclusiva dos assistentes sociais tampouco que encontra resolução com o repasse de recursos limitados das bolsas e auxílios. (DAMASCENO, 2013; SANTOS; MARAFON, 2016).

As demandas supracitadas ratificam o que argumentamos neste estudo acerca da falta de articulação entre as políticas de ações afirmativas (nomeadamente o acesso dos estudantes pobres e negros) e a incompletude do entendimento de que as demandas postas ao Serviço Social em ambas as políticas perpassam o atendimento de

demandas materiais/objetivas e subjetivas. Consideramos demandas “incompletas” as questões que não são identificadas e/ou respondidas na atuação do Serviço Social na educação superior, não relacionadas apenas à condição socioeconômica, pois não se restringem ao objeto de intervenção historicamente determinado ao Serviço Social brasileiro, as expressões da “questão social”.¹²

A associação relacional da questão social, das políticas sociais e do Serviço Social brasileiro está arraigada nos primórdios da profissão e constitui o seu fundamento. Está nessa concepção uma das explicações à restrita vinculação das demandas presentes no cotidiano dos assistentes sociais como vinculadas apenas à relação de dominação do capital e trabalho. No âmbito do Serviço Social, consideramos haver uma sobreposição das questões socioeconômicas e uma subordinação histórica de outras vertentes de conhecimento da complexa realidade social, a exemplo das opressões étnico-raciais. Nossa suposição é a de que a atuação do assistente social no Brasil está mais voltada à identificação e à intervenção das questões de vulnerabilidade socioeconômica do que aos desdobramentos do racismo e a outras opressões que não estão vinculadas apenas casualmente ao capitalismo, mas coexistem e são fortalecidas, causando sofrimento e necessidades humanas igualmente basilares.

Há duas principais questões que concebemos para explicar o afastamento do Serviço Social à identificação e à intervenção das demandas referentes ao racismo e às opressões identitárias. A primeira está relacionada com o contexto histórico da origem da profissão no Brasil, de cunho moral-conservador, cujas primeiras profissionais advinham da alta sociedade, ou seja, mulheres brancas e com formação cristã. A segunda é a de que o negro, no início do século, estava em processo de exclusão de direitos

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

sociais concomitante à inserção da industrialização vicejante. Estes dois fatores refletem a relação que a profissão desenvolverá com a questão étnico-racial, reforçando a ideologia dominante e o mito da democracia racial.

Ferreira (2010) realizou uma pesquisa documental sobre o negro na gênese do Serviço Social no Brasil e concluiu que embora a maior parte da “clientela” dos assistentes sociais fosse de pessoas negras devido à maior vulnerabilidade social, pouco é mencionado nos dados sistematizados pelas profissionais da época, sendo identificada conotação racista cujo silenciamento contribuiu para a ideologia do embranquecimento.

O fato de o perfil étnico-racial da clientela do Serviço Social em sua gênese ter sido alvo de um sonoro silêncio, ou, quando muito, ser tratado com cautela, mostra ser este tributário da ideologia racial dominante. É provável que fosse considerado constrangedor mencionar a condição racial do indivíduo assistido, que fosse considerado ofensivo indigitar os usuários como negros. Mais importante, contudo, que o tributo ideológico que prestavam os assistentes sociais, era a qualidade da intervenção profissional que tais ideologias nortearam. Embora não evocassem de modo direto e franco as qualidades negativas consideradas inatas da “raça negra”, os profissionais do Serviço Social produziam o mesmo resultado por vias mascaradas e indiretas. A conclusão mais evidente disso, dentro dos limites dessa pesquisa, é que é possível afirmar a existência de práticas racistas no Serviço Social em sua gênese. (FERREIRA, 2010, p. 172).

Uma segunda questão, mais contemporânea, diz respeito à tímida discussão das questões étnico-raciais na formação profissional do assistente social nos currículos pedagógicos. Oliveira (2015) identificou as Ifes que oferecem o curso de Serviço Social no Brasil e analisou os correspondentes currículos e projetos pedagógicos, concluindo que as poucas disciplinas obrigatórias encontradas com ementa para análise não dão conta de uma formação condizente com as próprias formulações da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) e com a Lei nº 10.639/2003 que

versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A discussão da questão racial, ainda é diminuta no processo de formação no que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula por meio das disciplinas, trabalhadas em tela de forma estanque. Assim, resta-nos a pergunta: o processo de formação permite aos egressos adquirir competências para intervir, propor e executar políticas, programas e projetos destinados à superação das desigualdades étnico-raciais? Os dados descritos acima verificam a desproporção no trabalho de disciplinas sobre raça e etnia nos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil. [...] estaria ancorada na crença de que superando a contradição de classe todas as demais estariam solucionadas? (OLIVEIRA, 2015, p. 94).

Apesar de ainda haver um grande desafio para a profissão no sentido de dar visibilidade à temática racial nos posicionamentos das entidades representativas da categoria e na formação profissional, reconhecemos a importância de avanços nas discussões sobre etnia, raça e gênero expressas nos principais documentos e legislações da profissão e apontamos algumas produções e perspectivas animadoras, como: 1) a recente publicação do conjunto Cfess/Cress, Caderno 3 da Série “Assistente social no combate ao preconceito: racismo”, que conceitua racismo, raça, etnia e preconceito, além de tratar de questões relacionadas, como política de ações afirmativas e intolerância religiosa, apontando a importância da intervenção do trabalho dos assistentes sociais com estas questões; 2) a implementação da Lei nº 10.639/2003, provocada inclusive com o ingresso de estudantes militantes da luta antirracista e abertura de pós-graduações com a temática; 3) a abertura recente de editais nas mais importantes revistas do Serviço Social brasileiro para publicação de artigos com a temática racial articulada às de classe e gênero.

Para identificarmos demandas entrelaçadas no cotidiano com competência, os assistentes sociais precisam tê-las debatidas a começar na formação profissional analisando as dimensões históricas e políticas do fenômeno. As incompletudes da intervenção

profissional valorizam parcialmente a realidade e as demandas dos estudantes ingressantes pelas ações afirmativas na educação superior. É preciso perceber estas lacunas na formação para incorporá-las no debate étnico-racial em consonância com a defesa dos direitos humanos e demais princípios éticos do projeto profissional.

Apesar dos resultados quantitativos com base nos dados obtidos junto dos estudantes da UFSC e UFJF não apresentarem diferenças significativas entre os perfis dos ingressantes considerando a via de acesso, em algumas situações os ingressantes via critério étnico-racial demonstram percentagens ligeiramente preocupantes: é o grupo que demonstrou o menor percentual de apenas estudantes, significando desigualdades em relação ao tempo de dedicação aos estudos. Apresentam percentuais superiores de famílias sem histórico de ingresso no nível superior e maior possibilidade de transferências para outros cursos. Estão em minoria em importantes auxílios financeiros como as bolsas e apoio à alimentação. Encontram-se no grupo que mais recebe o auxílio-transporte já que tendem a matricular-se em Ifes próximas da residência da família. Podemos interpretar estes indicadores como vulnerabilidades latentes que demonstram a necessidade de políticas de prevenção e acompanhamento específicos para os ingressantes, via critério étnico-racial.

Além disso, demandas incompletas de outra natureza têm escapado da atuação do Serviço Social, mas não da trajetória acadêmica dos ingressantes via ações afirmativas étnico-raciais que podem estar sujeitos a atitudes de racismo dos colegas, servidores ou professores. Casos diários ocorrem no âmbito das instituições de ensino, não são relatados, e não se constituem matéria de intervenção profissional. O racismo e a discriminação influenciam no desempenho escolar e subjagam o saudável desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes.

A atuação profissional do assistente social, no âmbito do acompanhamento dos estudantes nas Ifes, vislumbra o potencial interventivo a partir da dimensão pedagógica/educativa. Para Abreu e Cardoso (2009, p. 3), “tal função caracteriza-se pela incidência dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos

envolvidos, interferindo na formação de subjetividades e normas de conduta, elementos moleculares de uma cultura”. É por meio da “prática educativa emancipatória” ou “pedagogia emancipatória” (MIOTO, 2009) da categoria que se terá instrumentalidade para se atingir e dimensionar que defesa de projeto societário se tem como parâmetro para atuação da profissão.

Considerações finais

O cotidiano do assistente social nas políticas de ações afirmativas e assistência estudantil, no âmbito da educação superior, exige diferentes abordagens para uma atuação capaz de interpretar as necessidades subjetivas, que se tornam objetivas no caso das reprovações ou dificuldade de relacionamento com os docentes e discentes, e de respondê-las adequadamente, assumindo que nelas estão subjacentes problemáticas específicas e o reconhecimento do sujeito para além das condições objetivas de vida.

Os dados apresentados das Ifes partícipes desta pesquisa demonstram que os ingressantes na educação superior, via ação afirmativa por critérios sociais, possuem perfis sem diferenças evidentes, mesmo em estados de diferentes regiões do Brasil. Explicitam ainda que o acesso de estudantes de escola pública é maior na UFSC enquanto que o ingresso dos autodeclarados negros é maior na UFJF. As análises apontam para especificidades que indicam a geração de um “subproduto” das ações afirmativas que beneficia o ingresso de uma população não amparada pelo preceito legal do critério étnico-racial.

Pontos críticos para os estudantes que ingressam pela ação afirmativa étnico-racial sugerem a existência de vulnerabilidades latentes que influenciam a trajetória acadêmica e reforçam a necessidade de maior acompanhamento desta política. Os dados apresentados demonstram que tanto na UFSC como na UFJF os benefícios da assistência estudantil são mais disponibilizados aos ingressantes por critério apenas de renda do que aos autodeclarados negros. Nesse sentido, problematizamos se estamos conseguindo articular os diversos indicadores de vulnerabilidade na seleção das bolsas e auxílios da assistência estu-

dantil e se estamos de fato acompanhando a trajetória dos estudantes cotistas e contribuindo com a articulação das políticas.

A maioria dos estudantes ingressantes por cotas nas instituições pesquisadas são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior. Há uma complexidade de demandas associadas a esta mudança estrutural do perfil dos estudantes das Ifes brasileiras. Face a isto, evidenciamos que existem diferenças colocadas como desafios à atuação dos assistentes sociais dada a dificuldade de identificação das demandas subjetivas em razão da falta de espaço adequado de verbalização e de instrumentos de diagnóstico para os profissionais cujas competências estão comprometidas desde o processo de formação. Referimo-nos à necessidade de maior valorização, à escuta e acompanhamento social para além da coleta de informações que servem à imediaticidade dos processos seletivos de liberação de bolsas da assistência estudantil, não ignorando a importância destas para os estudantes.

Concluimos que as ações afirmativas são uma estratégia para a promoção da igualdade de oportunidades e um marco institucional de democratização do acesso à educação superior às populações historicamente destituídas deste direito fundamental. Acreditamos, porém, que como qualquer estratégia com ganhos em curto e médio prazos, deva estar desenhada para um fim na escala do tempo, até que as condições de igualdade sejam definitivamente estabelecidas para todos os cidadãos, de forma universal. Uma condição social que ofereça a mesma qualidade nas políticas de segurança, saúde, habitação, educação e promova a transformação social. Somente assim é que políticas de ações afirmativas não farão mais sentido. A questão é saber quando isso poderá acontecer na sociedade brasileira.

O Serviço Social pode contribuir com intervenções qualificadas tanto nas expressões da questão social como nas opressões por raça/etnia, por meio da sua atuação nas políticas de ações afirmativas e assistência estudantil. No entanto, precisa investir nas competências para reconhecer as demandas de cariz opressivo, entrelaçadas no cotidiano, como objeto de intervenção e tê-las debatidas na formação para incorporá-las no exercício profissional, em consonância com a defesa dos direitos humanos e princípios éticos do projeto profissional.

Artigo submetido em 25/09/2017 e aceito para publicação em 26/04/2018.

Referências

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização Social e práticas educativas. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ALMEIDA, N. L. T. de. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. [S.l.: s.n.], 2005.

ALVES, J. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm>.

BERALDO, A. F. D. C. A. et al. **Política de cotas na UFJF**. Análise dos resultados. Juiz de Fora, 2008.

BRASIL. Lei nº 1234. Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711. **Lei de Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2011**. Brasília, 2012.

DAMASCENO, H. J. **Serviço social na educação: a intersetorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA**. Aracaju-SE: UFSE, 2013. Disponível em: <<http://bdt.d.ufs.br/handle/tede/2559>>.

FERREIRA, C. M. **O negro na gênese do Serviço Social: Brasil, 1936-1947**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FERREIRA, J. Serviço Social: profissão e ciência. Contributos para o debate científico nas ciências sociais. **Cuadernos de Trabajo Social**, v. 27, p. 329-341, 2014.

GILGUN, J. Methods for Enhancing Theory and Knowledge about Problems, Policies, and Practice. In: SHAW, I. (Org.). **The Sage handbook of Social Work research**. York: Sage Publications Inc, 2010. p. 281-297.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

IAMAMOTO, M. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, v. 2, n. 3, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01/04/2017.

MIOTO, R. C. T. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

OLIVEIRA, J. M. S. DE. **A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais brasileiras**. Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19825>>.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G. de; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 542-563, 2013.

SANTOS, C. P. C.; MARAFON, N. M. A política de assistência estudantil na Universidade Federal: desafios para o Serviço Social. **Textos&Contextos**, v. 15, n. 2, p. 408-422, 2016.

SILVA, M. C. **Etnicidade e racismo**: uma reflexão pró-teórica. Etnicidade, nacionalismo e racismo: migrações, minorias étnicas e contextos escolares. Sociologia: Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento, [S.d.]

TESSINARI, A. et al. **Para ampliação do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina com diversidade socioeconômica e étnico-racial**. Avaliação do período 2008-2012 e proposta de revisão. Florianópolis-SC: UFSC, 2012.