

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

BIANCA CASSEB MEDEIROS

**A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE ESTUDANTES
ORIUNDOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA REVISÃO
DE ESCOPO**

SÃO CARLOS-SP
2020

BIANCA CASSEB MEDEIROS

**A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE ESTUDANTES
ORIUNDOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA REVISÃO
DE ESCOPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional.

Linha de Pesquisa: Redes Sociais e Vulnerabilidades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lilian Magalhães

SÃO CARLOS-SP
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bianca Casseb Medeiros, realizada em 08/10/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Lillian Vieira Magalhães (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malitano (UFSCar)

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosario (UFPA)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

*Dedico este trabalho aos meus ancestrais e parentes
pertencentes ao território amazônico. O solo em que
 piso hoje, é solo que foi arado por referências de luta e
 resistência.
 Àqueles que lutaram e seguem lutando por uma agenda
 antirracista, antifascista e lutam contra as práticas
 discriminatórias que ainda persistem em nossas
 experiências cotidianas.*

AGRADECIMENTOS

À UFSCar pela excelência em ensino.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Lilian Magalhães, que me orientou com lealdade e paciência. Lilian, com você, aprendi que a pesquisa pode ser um solo de possibilidades, para dizer o que ainda não foi dito.

A todos os membros do PPGTO, agradeço a oportunidade, o conhecimento e experiências trocadas neste processo.

Aos meus companheiros de estudos do Laboratório METUIA. Que me acompanharam na universidade: sala de aula, bibliotecas, filas do R.U., eventos científicos, palquinhos e corredores da UFSCar: Ana Cardoso, Madson, Késia, Claudinha, Isa, Letícia Bortolai e Magno Nunes.

À minha mãe D. Mariza. Mãe, “tanta humilhação não é vingança, hoje é redenção” (Emicida). Você é meu exemplo de determinação e força!

Ao meu pai, por ter me possibilitado uma boa formação escolar a nível primário e me incentivou a querer ler o mundo.

À Najla e D. Salma (*in memoriam*). Duas mulheres que a vida me presenteou. Foram as primeiras pessoas que incentivaram a perseguir a busca pela formação a nível superior. Obrigada pelo carinho e por toda ajuda concedida nesta jornada.

Ao meu primo Deyvisan Casseb, pela ajuda financeira concedida nos momentos de escassez.

Aos amigos da minha *quebrada*. Aqueles que não tiveram a oportunidade de trilhar um caminho rumo à universidade, assim como eu, mas que traçam todos os dias caminhos de luta e busca por melhorias de vida.

À rede de amizade construída em São Carlos: Rosane, Aline, Denise, Geo, Tobias, Taisa, Zahra, Day, Luciene, Rebequinha, Brunão, Paulinho, Manu, Zaíra e Aluá. Difícil imaginar uma jornada alegre em Sanca sem vocês.

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar). Lugar onde fiz amigos e partilhei experiências valiosas de permanência na universidade. Tendo o importante papel social-científico-político na busca por uma universidade ainda mais afirmativa e equitativa.

Aos membros da Associação de Pós-Graduandos da UFSCar (APG): Ana, Biel, Thi, Gra e Babi. Obrigada por estimularem em mim sobre a importância do papel político na universidade em prol de melhorias para nós, pós-graduandos.

Às minhas queridas Magalhetes: Sofia, Maitê, Aline, Vivi e Silvani. Digo a vocês, que mesmo que as circunstâncias da vida ainda nos digam que a pós-graduação não seja um espaço para nós, pois digo-lhes que é. E que temos muito a contribuir a partir dos nossos lugares.

Às minhas amadas Ykamiabas... Mulheres Guerreiras do Pará, Amapá, São Paulo e de todo lugar, que se reúnem para brincar de Carimbó: Mari Cris, Tita, Vic, Thaís, Clara, Manu e Wendy. Obrigada por me incentivarem a mergulhar no universo da arte e retorno às raízes da cultura popular. O nosso refúgio para alegria e expressão nos momentos difíceis. “A alegria não tire a nossa seriedade”. Amo vocês.

Ao querido Heli, que ao longo deste processo foi de amigo a irmão.

Foram/São tantos que se fizeram presentes e contribuíram de forma direta e indireta para a construção deste trabalho nestes encontros da vida... Cada vez mais convicta de que no coletivo se faz muito!

Gratidão!

“Quando produzimos conhecimento, argumenta bell hooks, nossos discursos incorporam não apenas palavras de luta, mas também de dor – a dor da opressão. E ao ouvir nossos discursos, pode-se também ouvir a dor e a emoção contidas na sua precariedade: a precariedade de ainda sermos excluídas/os de lugares aos quais acabamos de “chegar”, mas dificilmente podemos “ficar”.
Grada Kilomba¹.

¹KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-Episódios de racismo** cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RESUMO

As Ações Afirmativas (AA) constituem medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório. Objetivam acelerar o combate às desigualdades enfrentadas pelos grupos socialmente vulneráveis, como grupos étnicos e racializados. No âmbito da academia, as AA têm se efetivado através de políticas estratégicas, práticas e recursos sociais que propiciam o acesso e permanência de grupos historicamente excluídos nestes espaços, de forma a promover a mudança social dentro dos princípios de igualdade. Com a diversidade que se apresenta e as desigualdades ainda existentes, é necessário que as universidades estejam preparadas para lidar com os novos desafios. Este estudo investigou como a literatura brasileira nacional tem abordado os processos de permanência de estudantes que ingressaram nas universidades brasileiras através de políticas de Ações Afirmativas, tomando como base para reflexão as próprias narrativas desses estudantes. A partir do referencial teórico da Justiça Ocupacional (JO) foi realizada uma revisão de escopo seguindo os parâmetros propostos por Arksey e O'Malley, com estudos publicados nos últimos cinco anos, sobre a temática. A revisão refletiu sobre a experiência social brasileira, após a consolidação da Lei Federal n. 12.711/2012 (Lei de Cotas), que por meio de sua execução destina 50% das vagas em cursos de graduação a pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. A partir da análise temática dos dados, compreende-se os desafios, potências e significados a permanência na academia, exibindo as formas pelas quais as possibilidades ocupacionais deste público são construídas no contexto universitário.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Ensino superior; permanência; Justiça Ocupacional; Terapia ocupacional.

ABSTRACT

Affirmative Actions (AA) are special and temporary measures that seek to remediate a discriminatory past. They aim to accelerate the fight against inequalities faced by socially vulnerable groups, such as ethnic and racialized groups. At the academy level, AA have been implemented through strategic policies, practices and social resources that provide access and permanence for groups historically excluded in these spaces, in order to promote social change within the principles of equality. With the diversity that exists and the inequalities that still remain, it is necessary that universities are prepared to deal with the new challenges. This study investigates how Brazilian literature has approached the permanence processes of students who entered Brazilian universities through AA policies, taking as basis for reflection, the students' own narratives. Based on the theoretical framework of occupational justice (OJ), a scope review was carried out following the parameters proposed by Arksey and O'Malley, studies published in the last five years, on the subject were examined. The review aimed to reflect on the Brazilian social contemporary experience, after the consolidation of Federal Law no. 12,711 / 2012 (Quota Law), which through its execution destines 50% of the vacancies in undergraduate courses to self-declared afro descendants, mixed race, indigenous people, people with disabilities and students who attended high school entirely in publicly funded schools. From a thematic analysis of the data, it was possible to understand the challenges, strengths and meanings of staying in the academy, revealing the ways in which the occupational possibilities of this audience are built in the university context.

Keywords: Affirmative Actions; University education; permanence; Occupational Justice; Occupational Therapy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO CENÁRIO BRASILEIRO: TENSÕES, EXPERIÊNCIAS EXITOSAS E DESAFIOS.....	20
1.2 A PERMANÊNCIA DE ALUNOS ORIUNDOS DAS AA NA UNIVERSIDADE E O CONCEITO DE JUSTIÇA OCUPACIONAL	28
2 OBJETIVOS	34
2.1 OBJETIVO GERAL.....	34
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	34
3 METODOLOGIA	35
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REVISÕES DE ESCOPO.....	35
3.1.1 Etapa 1 - Identificar a questão de pesquisa	35
3.1.2 Etapa 2 - Identificação dos estudos relevantes	36
3.1.3 Etapa 3 - Seleção dos estudos	36
3.1.4 Etapa 4 - Mapear os dados	37
4 RESULTADOS	39
4.1 ETAPA 5 - AGRUPAR, RESUMIR E RELATAR OS RESULTADOS	39
4.1.1 Características gerais dos estudos analisados	39
5 DISCUSSÃO	53
5.1 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DAS AA.....	53
5.2 A VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA COMO BARREIRA AO ÊXITO DOS ESTUDANTES.....	59
5.3 OS CONFLITOS SÓCIO-CULTURAIS COMO EVIDÊNCIA DE UMA SOCIEDADE DIVIDIDA	61
5.4 OS FORASTEIROS DE DENTRO <i>OU OS OUTSIDERS WITHIN</i>	64
6 A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE ALUNOS ORIUNDOS DAS AA: À LUZ DO CONCEITO DE JUSTIÇA OCUPACIONAL	67
6.1 PRIVAÇÃO OCUPACIONAL	68
6.2 MARGINALIZAÇÃO OCUPACIONAL	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
7.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	77
7.2 FUTUROS ESTUDOS.....	78
REFERÊNCIAS	

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1 - Fluxograma do processo de busca, elegibilidade e inclusão

Quadro 1 - Resultados sumarizados

Quadro 2 - Continuação da Sumarização dos artigos incluídos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Ações Afirmativas

CIESP – Academia de Ciências do Estado de São Paulo (CIESP)

CO – Ciência Ocupacional (CO)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GTs – Grupos de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JO – Justiça Ocupacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Programa de Ações Afirmativas

PCS – Comunidades populares

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PPGAS-USP – Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo

PPGTO – Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional

PROUNI – Programa Universidade para todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPPIR – Secretaria de Políticas da Promoção a Igualdade Racial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Sistema Tribunal Federal

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

USP – Universidade de São Paulo

WFOT – Federação Mundial dos Terapeutas Ocupacional

APRESENTAÇÃO

“Pra tu seres alguém na vida, tens que estudar! Te esforça! Te dedica! Que tu vais conseguir.”

Era o que ouvia/ouço das pessoas, sobre a construção de um projeto de vida *ideal*. Pensava: – Então a *parada* é estudar, se esforçar, se dedicar... Mas peraí... E quando a coisa apertar? Dinheiro pro almoço faltar, a xerox não conseguir tirar... Como é que faz? Quer dizer que depende apenas de mim? Será mesmo que os *méritos* nessas circunstâncias são apenas individuais? Esses são alguns dos inúmeros questionamentos que motivaram a construção desta pesquisa.

A presente pesquisa teve como mola propulsora as práticas de extensão desenvolvidas no Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as comunidades populares (PCS) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O programa foi criado pelo Governo Federal, em 2005, e teve origem no Programa Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, cujo objetivo principal era o auxílio a estudantes oriundos das políticas afirmativas de ingresso na universidade, durante a sua permanência nas instituições, até a conclusão de seus cursos. Em contrapartida, os universitários produziram atividades de ensino-pesquisa-extensão em seus lugares de origem.

A efetivação desta política contribuiu para o surgimento de um novo perfil de universitários: negros², estudantes oriundos de escolas públicas, indígenas, pessoas com deficiência (PCD's) e quilombolas, representando um importante passo na história da educação brasileira (GOLGHER *et al.*, 2014). A diversidade nestes espaços gera novos arranjos sociais em resposta às estruturas hegemônicas, em paralelo às tensões político-ideológicas em torno da construção do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade. (GOMES, 2012).

Eu faço parte deste grupo de estudantes, pois em 2011, através do sistema de cotas (cota cor e cota escola pública), iniciei a minha formação de nível superior, após aprovação no processo seletivo para o curso de bacharel em Terapia Ocupacional pela UFPA. Naquela época, era pouco o meu entendimento sobre a magnitude dessas políticas, até mesmo o que era de fato a universidade. No entanto, eu tinha a compreensão de que a aquisição do

²Neste trabalho, usarei termo “negro”, pois abrange as categorias preto e pardo, empregadas pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE).

diploma de nível superior me permitiria vislumbrar outras possibilidades de carreira profissional, motivada pela busca de reparação das iniquidades sociais, historicamente presentes em meu cotidiano.

Vindo de uma família de irmãos numerosos, talvez, por ironia do destino ou “privilégio”, tive a oportunidade de estudar boa parte de minha vida em colégios particulares em minha terra natal: Belém, capital do estado Pará. Minha permanência nestas instituições foi possível graças às bolsas integrais ou parciais concedidas pelas instituições. No entanto, no último ano do ensino fundamental (8ª série), meus pais atravessaram por um momento financeiro delicado, que culminou para minha transferência para uma escola pública estadual, localizada na Zona Norte da capital paraense. Com a mudança brusca de contexto educacional, vivenciei duas realidades. Os dois lados da “moeda”³.

Minha trajetória durante o ensino médio em escola pública foi permeada por várias limitações: falta de professores, greves e estrutura física precária foram alguns dos inúmeros problemas que vivenciei. Após a conclusão, não me sentia preparada para prestar o vestibular para uma vaga em uma universidade pública. No entanto, graças à ajuda financeira de amigos e familiares que se dispuseram a custear por um ano o cursinho pré-vestibular, pude almejar de forma mais concreta uma vaga em uma instituição pública de ensino superior. Agarrei a oportunidade e estudei com afinco. Porém, ao vivenciar a rotina do curso preparatório, ia percebendo que me encontrava em desvantagem em relação aos demais estudantes no quesito desempenho. Precisava fixar os conteúdos ministrados no ensino médio em meses. Pensava comigo “– Como aprender em meses, o que não vi ao longo de três anos? – Diante da experiência deficitária que tive no ensino médio?!”. Tinha de correr atrás do prejuízo, naquele momento de minha vida, talvez essa fosse a única possibilidade em vista para vislumbrar uma vaga em uma universidade e dar continuidade aos estudos em nível superior.

Finalmente prestei o processo seletivo para os vestibulares da região e obtive desempenho favorável. Na época, optei pela reserva de vagas modalidades racial e social, para o pleito de uma vaga para compor a primeira turma do curso de Bacharel em Terapia Ocupacional da UFPA. Isso em 2011. Após as aplicações das provas, foi divulgado o listão com a relação dos 30 aprovados. Confesso que ver meu nome nesta relação foi motivo de alegria, não só pessoal, mas coletiva. As aprovações nos vestibulares da região é motivo de festa nas ruas e entre as comunidades. É a possibilidade da construção de um projeto de

³Opto pelo uso desta conotação metafórica para nomear as disparidades sociais presentes no sistema educacional básico brasileiro privado e o público.

vida transformador. E para nós, oriundos das camadas periféricas, o significado é ainda maior, dada as situações de marginalidade nestes espaços. Em contextos como este, a vida de muitos jovens ainda é marcada pela precariedade de recursos básicos para o bem viver. Uma espécie de abismo social entre aqueles que vivem à margem e a possibilidade de ingresso numa formação em nível superior.

Foi nesse contexto que fui a primeira mulher de meu núcleo familiar a ingressar em uma instituição pública de ensino superior. Dos seus projetos de vida, o acesso à educação superior ainda era um universo distante ou até mesmo inexistente há gerações. Tendo em vista as intersecções entre classe, raça e gênero – por exemplo – as disparidades tornavam-se ainda maiores no quesito acesso, permanência e conclusão dos estudos.

Recordo-me dos relatos sobre a trajetória escolar de minha mãe. Mulher nortista e oriunda de uma família de 15 irmãos, que ilustram muito bem esta realidade:

“– Papai não me deixava ir para escola. Dizia que estudar era coisa de vagabundo! Eu apanhava por querer ir à escola. Ele dizia que tinha de trabalhar! Minha lida era trabalhar no roçado”.

Minha mãe conseguiu conduzir os estudos até a 4^a série do ensino fundamental. Aos 14 anos, migrou de uma pequena cidade do interior do Pará, para a capital Belém, onde trabalhou para família de classe média como babá, empregada e cozinheira. Em muitas circunstâncias em condições análogas a exploração de trabalho infanto-juvenil. Apesar da pouca instrução escolar, ela é boa com contas e tem uma caligrafia de dar inveja.

No período pós-ingresso, deparei-me com um novo desafio: o de permanecer na instituição. A permanência é influenciada por diversos contextos, sejam de natureza material (situação sócio econômica e condições de subsistência) ou simbólica (situações de racismo, conflitos culturais e desempenho acadêmico) (MEDEIROS *et al.*, 2018). No meu caso, fui “atravessada” por ambos. Porém, de maneira mais intensa, nas questões socioeconômicas que se mostravam em diversas situações cotidianas. Não só na academia, mas em vários segmentos da vida. Desde a falta de recursos para custear despesas básicas como transporte, alimentação, material de leitura, até mesmo a frustração pessoal, quando obtinha desempenho acadêmico insatisfatório. Desempenho este, que apenas mais tarde compreendi que tinha muita relação com as situações de vulnerabilidade que extrapolavam as possibilidades que eu tinha para permanecer na instituição.

Em 2014 ingressei, como bolsista, no **Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as camadas populares**, no qual atuei como bolsista até o término da graduação. Os requisitos básicos para a concessão da bolsa eram: 1) ter ingressado na

universidade pelo sistema de cotas; 2) comprovar baixa renda com preenchimento do questionário socioeconômico. Outro aspecto requerido, porém, não-crucial, era a proximidade do estudante com Movimentos Sociais dentro e/ou fora da universidade.

Lá participei de dois projetos de extensão: *Circuito de Leitura: Lendo para ser feliz*, que tinha por objetivo o estímulo da leitura a crianças e adolescentes de uma turma de repetentes do 6º ano do ensino fundamental e o *Conectando Saberes*, que por meio de oficinas ministradas a turmas do 3º ano do ensino médio, abordava temas como: Direitos Humanos, juventudes e formas de ingresso à Universidade. Ambos os projetos eram realizados em zonas periféricas de Belém e região metropolitana. As ações nos projetos tinham como enfoque temáticas que estimulassem o empoderamento político dessas comunidades, para que tomassem conhecimento sobre seus direitos e alcance destes por meio das ações afirmativas de acesso e permanência nas universidades (CORRÊA; ROSÁRIO, 2016). Ao final do ano, realizávamos um evento de fechamento das atividades com os alunos das escolas nas dependências da UFPA com objetivo de aproximá-los do ambiente universitário. Pois, a maioria desses alunos não conhecia uma instituição de ensino superior pública ou até mesmo sabia o que era uma. Lembro que certa vez um aluno me surpreendeu com a seguinte pergunta: “–Tia, quanto paga pra ter que estudar aqui?”

O programa tinha objetivos e benefícios de várias naturezas, incluindo a concessão de uma bolsa-auxílio a nós, universitários, para o desenvolvimento dos projetos nas escolas, o que favorecia nossa permanência na Universidade. Éramos em quase 40 alunos, dos mais diversos cursos de graduação da UFPA. Além das atividades de extensão, também compúnhamos os Grupos de Trabalho (GT’s), nos quais promovíamos espaços para debate sobre as temáticas: Políticas Públicas; Juventude e Educação; Ações afirmativas; Gênero-Raça-Etnia e Direitos Humanos.

A ajuda de custo foi significativa para minha trajetória na universidade. Com ela, pude custear as despesas básicas para permanecer, que iam desde transporte, alimentação, material escolar e moradia. Tal recurso foi crucial para a conclusão da graduação em Terapia Ocupacional. Situada neste lugar, pude perceber que ser estudante universitária me deu um lugar de pertencimento e de reconhecimento sobre a importância do papel social que a universidade exerce na sociedade e em nossas vidas.

Por outro lado, observava que a universidade pública ainda é um espaço destinado a um público privilegiado por diversos fatores. Além do curso superior, que dura em média de 4 a 5 anos, é necessário também, a dedicação às atividades de ensino-pesquisa-extensão para aperfeiçoamento do currículo. Estes requisitos exigem disponibilidade principalmente

de tempo e suporte financeiro. Sem isso é quase impossível a conclusão do curso com êxito.

Entretanto, mesmo com as políticas de inclusão no ensino superior em vigor, durante a graduação eu percebia que a universidade ainda é um espaço tomado por um perfil de estudantes bem homogêneo, predominantemente branco e/ou oriundo de classes economicamente favoráveis. Por exemplo, no caso da UFPA, apesar da postura ativa da instituição em relação às ações afirmativas para ingresso e permanência dos mais variados perfis, até os meados de 2010, era diminuta a presença de alunos indígenas nesta instituição, tanto nas graduações, como nos programas de pós-graduação (BELTRÃO *et al.*, 2012).

A partir daí, vieram os questionamentos: quantas pessoas negras havia em minha turma? Considerando o Pará, como estado que abriga ainda boa parte de etnias indígenas em seu território, por que a presença de indígenas ainda era tão ínfima dentro de uma das maiores instituições públicas do norte do Brasil? Qual era o perfil dos estudantes que ocupavam os cursos mais concorridos (odontologia, medicina, engenharias entre outros)? Qual o perfil da base questionadora e intelectual que as universidades formavam? Eu me indagava: será que, estruturalmente, as universidades contemplam a todos os atores sociais de uma sociedade repleta de desigualdades? Quais os significados da universidade na trajetória de vida de universitários oriundos das camadas populares? Quem apresentava mais chances, ou até mesmo eram os alunos “favoritos” de certos professores às vagas de bolsas de Iniciação Científica? Eram os alunos de classe média, que tinham os recursos necessários para permanecer na universidade, ou os alunos de família pobre, que em muitas situações tinham de conciliar um subemprego com os compromissos acadêmicos para permanecer na instituição? Essas reflexões, rodeadas por tensionamentos e lacunas a serem respondidas, foram cruciais para pensar a construção do objeto de minha pesquisa de mestrado em Terapia Ocupacional pelo Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional (PPGTO) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No período em que já encaminhava para a finalização da graduação, tive uma aula sobre uma linha de estudo até então prematura na Terapia Ocupacional TO, com raízes na Ciência Ocupacional (CO), que me despertou interesse: a justiça ocupacional (JO). Na oportunidade, o professor havia sugerido um texto para debate em sala de aula chamado: *Profissionais podem realmente promover a Justiça Ocupacional?* de autoria de Elizabeth Townsend e Rebecca Marval, duas terapeutas ocupacionais canadenses. O ensaio é um convite à reflexão de profissionais do campo social e da saúde para “o despertar” sobre as

injustiças ocupacionais, considerando todos os membros da sociedade, necessitados ou privilegiados. A partir disso, pude perceber a importância do direito a ocupar-se e ocupar certos espaços, como a universidade. Seja adquirindo ou produzindo conhecimento e ensinando também. Tudo isso a partir de nossas narrativas e das experiências que moldam o nosso território, com destaque às complexidades que as ocupações cotidianas podem ter nesse bioma chamado Amazônia, que é tão rico em sua biodiversidade, mas que também é marcado pelo descaso do poder público com nossas populações. Um exemplo que pode ilustrar esta realidade é o município de Melgaço, que compõe o arquipélago da Ilha do Marajó, e que já chegou a liderar o ranking de pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁴.

A partir da aproximação com o conceito de justiça ocupacional, pude perceber como as condições desfavoráveis para viver podem desencadear situações do “não-direito ao ocupar-se de”. E de conseqüentemente contribuir para iniquidades ocupacionais em diversos contextos de vida humana. Pensei comigo, por que não articular esta linha de pensamento com os processos cotidianos (que também são ocupacionais) de universitários das classes populares?

Assim, voltando a esta pesquisa, que buscou identificar quais apontamentos a literatura científica tem realizado a respeito dos universitários oriundos de Ações Afirmativas, notadamente em relação aos seus processos de permanência nas universidades brasileiras, buscando evidenciar como a efetivação dessas políticas tem efeitos nos seus contextos de vida e subjetividades. Além disso, quero investigar o que tem sido publicado sobre as experiências coletivas dos alunos egressos dessas políticas nesses quase 20 anos de efetivação no Brasil, o que pode ser um caminho para refletirmos sobre quais rumos tomar para o aprimoramento das pautas políticas, com vistas às correções não só das desigualdades sócio históricas na experiência brasileira, mas também visando a melhoria e o ajuste das referidas políticas afirmativas, a partir da contribuição dos próprios estudantes oriundos.

Vale acrescentar que eu entendo o direito ao acesso à educação superior enquanto direito básico e de transformação social dos jovens das classes populares. Este direito abrange também o conceito de justiça ocupacional, que defende o acesso diferenciado às

⁴Baseado no Atlas do Desenvolvimento Humano de 2013, o município de Melgaço liderou o ranking com pior IDH do Brasil com, com 0,418. O índice leva em consideração dados dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em três dimensões: educação, expectativa de vida e renda.

oportunidades, aos recursos e à participação em ocupações de interesse individual ou coletivo (WHITEFORD, 2017). Com estes objetivos em mente, optei metodologicamente pela revisão de literatura, com ênfase em uma abordagem denominada Revisão de Escopo (ARKSEY; O'MALLEY, 2005).

Assim, esta dissertação apresenta inicialmente, a contextualização histórica e marco teórico das políticas de Ações Afirmativas no Brasil, bem como reflete sobre as trajetórias da permanência de alunos universitários egressos dessas políticas segundo autores contemporâneos, destacando suas eventuais interfaces com a Justiça Ocupacional. Na sequência apresentaremos os objetivos da pesquisa, a metodologia, os resultados, a discussão e por fim, as limitações do trabalho, suas implicações mais imediatas e as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO CENÁRIO BRASILEIRO: TENSÕES, EXPERIÊNCIAS EXITOSAS E DESAFIOS

Na Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, conhecida como a “Conferência de Durban”, promovida em 2001 pela Organização das Nações Unidas (ONU), um dos acordos entre as nações presentes, foi a de que todas assumissem o compromisso social de adotarem medidas inclusivas reparadoras e/ou positivas, que beneficiassem grupos historicamente discriminados (ALVES, 2002). O direito ao acesso à educação superior e inserção no mercado de trabalho foram as áreas mais enfatizadas entre os presentes (GOMES, 2011). O evento se configurou como um importante ponto de partida para ações governamentais concretas com a criação da então já extinta Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e conseqüentemente para construção de políticas públicas que garantissem a inserção e a permanência de grupos vulnerabilizados em espaços socialmente “privilegiados”, como as universidades públicas.

A literatura tem definido as Ações Afirmativas (AA) como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e /ou étnico-raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão (GOMES, 2003). Seus objetivos visam promover a igualdade, considerando também a discriminação indireta, ou seja, aquela que não se revela de forma explícita, mas em formas veladas de comportamento cujo resultado provoca exclusão (JACCOUD; BEGHIN⁵, 2002 *apud* ALBUQUERQUE; PEDRON, 2018).

A noção de AA foi adotada no início dos anos de 1960 nos EUA por meio de um programa implementado pelo governo JF Kennedy, ao promover políticas públicas e privadas que combatiam à discriminação social e racial (SILVA; SKOVMOSE, 2019). No entanto, há históricos de reivindicações por medidas reparadoras que datam desde meados de 1940. A exemplo tem-se a ação judicial envolvendo Heman Sweatt, um candidato negro que pleiteou vaga para o processo seletivo da Escola de Direito da Universidade do Texas e foi rejeitado na admissão. Na época, o projeto político da universidade era baseado em leis

⁵JACCOUD; BEGHIN, 2002 *apud* ALBUQUERQUE; PEDRON, 2018, p. 55. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

segregacionistas estaduais. Uma das leis era que apenas pessoas brancas eram qualificadas para frequentar os cursos de formação universitária. No entanto, a Suprema Corte decidiu que os direitos de Sweatt foram violados, uma vez que, de acordo com a Décima Quarta Emenda da constituição dos EUA, nenhum estado poderia negar a uma pessoa proteção igual perante suas leis (DWORKIN⁶, 2013 *apud* SILVA; SKOVMOSE, 2019).

No Brasil, as AA, no âmbito da academia, têm se efetivado através de políticas estratégicas, práticas e recursos sociais que propiciam o acesso e permanência de grupos historicamente excluídos nestes espaços, de forma a promover o objetivo social dentro dos princípios de igualdade (DEUS, 2008; PIOVESAN, 2008). Além de construir estratégias para eliminar desigualdades no âmbito da educação brasileira a nível terciário, garantindo o acesso democrático à universidade. Data do período entre 2001 e 2004, a criação das primeiras políticas de ações afirmativas voltadas para as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O Estado do Rio de Janeiro foi o pioneiro na aprovação da Lei 3.708/2001, que estabeleceu a reserva de vagas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) com perfil afirmativo para jovens negros e pardos em situação de vulnerabilidade socioeconômica (NASCIMENTO, 2017).

Inspirada nesta ação, a UFPA também teve sua primeira proposta de AA em 2005, a qual propunha a reserva de 50% das vagas ofertadas para pessoas oriundas de escolas públicas, das quais 40% eram destinadas a pretos e pardos (BELTRÃO *et al.*, 2012). Três anos mais tarde, a UFSCar, localizada na região sudeste do Brasil, previa, por meio do Programa de Ações Afirmativas (PAA), a implantação de reserva de vagas por critérios socioeconômicos e étnico-raciais no exame do vestibular da instituição também para cursos de graduação. A origem escolar – Ensino médio em escola pública – foi o indicador escolhido para cumprimento do critério socioeconômico nesta instituição (SILVA, 2008). Atualmente, ambas as instituições são referência na expansão das políticas de AA, tanto de acesso, como de permanência voltadas às minorias⁷. Além do sistema de cotas adotado por estas instituições, também merece destaque o papel das ações para a construção de novas universidades federais no Brasil e expansão de outras formas de AA, como o Programa de

⁶DWORKIN, 2013 *apud* SILVA; SKOVMOSE, 2019, p. 205. **Taking Rights Seriously**. London: Bloomsbury Academic, 2013.

⁷Uso este termo para justificar as populações minoria nos espaços da academia dada a época em questão: indígenas, quilombolas, pessoas transgêneras, refugiados e Pessoas com Deficiência (PCD's) são alguns exemplos.

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁸, o Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁹ e o Programa Universidade para todos (PROUNI)¹⁰ respectivamente (OLIVEIRA; BARBOSA, 2016).

Neste contexto, também ressalto a importância das ações coletivas organizadas com vistas à reivindicação dos direitos educacionais em nível terciário. Destaque para o papel dos movimentos sociais¹¹ neste processo e de suas articulações em prol da superação das desigualdades sócio-históricas, bem como na construção de um projeto de redemocratização do país (EUGENIO; ALGARRA, 2018). A política de cotas, por exemplo, era - e ainda é - um assunto polêmico e que divide opiniões entre os que as defendem como iniciativa de valorização e inclusão étnico-racial de outros grupos sociais e os que as condenam, numa noção equivocada de prática discriminatória (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017).

Os impactos destas políticas também tiveram notoriedade nas grandes mídias. O tema teve alcance nos mais variados segmentos da sociedade, principalmente entre as famílias, professores, acadêmicos e diversos representantes da sociedade civil, o que tensionou debates sobre sua aplicabilidade, no contexto brasileiro (BARBOSA, 2016).

Até determinado período, cada universidade se utilizava dos princípios de autonomia junto ao Governo Federal para implantar algum tipo de discriminação positiva em suas instituições (SAGAZ, 2015). Mas, um fato curioso ocorreu em abril de 2012: a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186¹². Na oportunidade, membros do Partido dos Democratas (DEM) veicularam petição ao Supremo Tribunal Federal (STF) questionando a constitucionalidade das cotas étnico-raciais adotadas pela Universidade de Brasília (UnB).

⁸O projeto REUNI foi instituído no Governo Lula (2003-2011) e tinha como objetivo principal a expansão da educação a nível superior, no Brasil. Na fase de operacionalização, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (BRASIL, 2010).

⁹O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2020).

¹⁰O PROUNI foi criado para promover a acessibilidade à educação para quem tem renda baixa. Por meio dele, é possível conseguir bolsas integrais ou parciais para universidades ou faculdades particulares cadastradas no programa em todo o país (BRASIL, 2020).

¹¹Para Costa (2016, p. 26), os Movimentos Sociais podem ser entendidos por inúmeras organizações que visam construir uma agenda positiva a fim de promover a cidadania daqueles (as) que sentem lesados (as), a exemplo das lutas do Movimento Negro.

¹²Configura-se com um tipo de ação constitucional realizada pelo Supremo Tribunal Federal que objetiva evitar ou reparar lesão a preceito fundamental da Constituição, em virtude de ato de Poder Público ou de controvérsia constitucional nas três esferas do poder.

A petição alegava que as cotas raciais violariam os direitos fundamentais estabelecidos na Constituição. As principais críticas foram: inexistência biológica das raças; a pobreza e a negação da cor da pele como problema; ilegitimidade das ações de “reparação” aos danos causados pela escravidão em tempo presente; incentivo do racismo no Brasil, além da possibilidade de manipulação da categoria *parda* e a *mestiçagem* brasileira (GUARNIERI; LEAL MELO-SILVA, 2017).

Já os argumentos favoráveis às políticas afirmativas elucidaram uma série de apontamentos, tomando como base, pesquisas que comprovam uma série de injustiças sociais relacionadas principalmente aos determinantes de raça, gênero e classe social. Destaco a essencial participação dos *amicus curiae*¹³ - representado mais uma vez por lideranças de movimentos sociais organizados, para a reflexão crítica neste espaço jurídico.

Dados demográficos demonstram de maneira concreta as disparidades sociais existentes. Por exemplo, no quesito desigualdades raciais educacionais em nível terciário, Lima (2012) expõe em artigo publicado em revista eletrônica da Universidade de Harvard, que até o ano de 1999 apenas 7% dos jovens negros entre 18 e 24 anos estavam matriculados em faculdades e universidades, em comparação com 33% de jovens brancos. Em 2012, de acordo com o Censo da Educação Superior (MEC/INEP), o número de matrículas no ensino superior girava em torno de sete milhões, com predominância de registros no ensino privado (5,1 milhões). Destes sete milhões, apenas 187 mil eram estudantes autodeclarados pretos e 746 pardos, o que representa apenas 13,3% do total (ARTES; UNBEHAUM; SILVÉRIO, 2016), uma disparidade considerável que merece mais atenção. Diante da comprovação acerca das desigualdades no acesso a educação superior e após amplo debate, por unanimidade, os ministros do Sistema Tribunal Federal (STF) julgaram infundado o questionamento advindo dos representantes do Partido dos Democratas e validaram a constitucionalidade das cotas, com a sanção da Lei Federal 12.711/2012.

Passados quase 10 anos do reconhecimento constitucional da ação estratégica das AA no Brasil e da sanção da Lei Federal 12.711 (Lei de Cotas), o acesso à universidade foi permitido a uma parcela significativa da população, que até então, tinha presença mínima

¹³ Amicus Curiae é uma espécie de conselheiro formal e/ou representante dos interesses existentes na sociedade civil e Estado, que de alguma forma podem ser atingidos direta ou indiretamente pelas decisões jurisdicionais (BUENO, 2011). Na ocasião, da ADPF nº186 estavam presentes: EDUCAFRO- Educação e Cidadania de Afro - Descendentes e Carentes; Movimento Negro unificado (MNU); Movimento contra o Desvirtuamento do Espírito da Política de Ações Afirmativas nas Universidades Federais; Movimento Pardo - Mestiço Brasileiro (MPMB); Associação Direitos Humanos em Rede, entre outros.

nas universidades brasileiras (DEUS, 2008). Estas medidas resultaram numa política pública necessária para a correção de desigualdades que marcaram – e ainda marcam – a base histórica do Brasil, de raiz colonialista e escravocrata (FONSECA, 2009). Porém, as pautas inerentes às ações afirmativas ainda provocam certo desconforto no debate político brasileiro. As tensões ainda persistem e são permeadas por discursos de convicções naturalizadas como a democracia racial; a *mestiçagem*, a meritocracia, entre outros. Ou seja, as referidas tensões estão longe ainda de serem superadas.

Fonseca (2009) demonstra que, para um melhor entendimento da magnitude destas políticas, deve-se levar em consideração o percurso histórico do Brasil, desde o início do processo de colonização europeia, em paralelo à constituição de leis que instituíram privilégios territoriais, econômicos e culturais aos portugueses.

Inicialmente, a vinda dos portugueses a estas terras foi de interesse exclusivamente exploratório. Mais adiante, percebendo o potencial para extração de riquezas naturais, a coroa portuguesa tratou de impor um projeto luso de dominação religiosa-cultural, em detrimento daqueles que já viviam aqui: os indígenas. A expansão colonizadora portuguesa foi um projeto econômico ambicioso, porém, destituída dos recursos necessários para o trabalho braçal. Isto determinou a tentativa de apropriação da mão-de-obra escrava dos indígenas e mais tarde, de povos africanos (FONSECA, 2009).

Na obra *Casa-Grande e Senzala*, Gilberto Freyre expõe um percurso sociológico sobre a construção da ideia de raça no Brasil após o período colonial. E rompe com teorias biologizantes formuladas no século XIX, que eram subordinadas ao poderio econômico e político europeu (RIBEIRO, 2019). Por isto, esta obra foi relevante. No entanto, ela deve ser lida e refletida criticamente, pois certamente a ideia de *miscigenação* – noção trazida pelo autor – reafirma uma espécie de *transcendência-conciliadora* dos conflitos raciais entre negros e brancos, o que contribui para a legitimação da ideia do “mito da democracia racial”. Em contrapartida, a obra deslegitima a prática antirracista, ao romantizar as violências cotidianas e estruturais envolvendo populações negras (RIBEIRO, 2019), além de contribuir para o negacionismo sobre as barreiras para a ascensão social da população negra, no Brasil.

Fernandes¹⁴ (1972 *apud* BERNADINO 2002, p. 23), também argumentou que não existia o preconceito racial Brasil, mas que o brasileiro “tinha preconceito de ter

¹⁴FERNANDES, 1972 *apud* BERNADINO 2002 p. 23. **O Negro no Mundo do Branco**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1972.

preconceito”. Isto para justificar a construção do pensamento social brasileiro e o negacionismo do racismo no país, trazendo a reflexão de que as situações de desigualdade racial não são escancaradas como nos Estados Unidos (EUA), por exemplo, onde até a década de 1960 ainda vigoravam as leis de segregação racial *Jim Crows* e a efervescência de organizações racistas como a *Ku Klux Klan*. O autor complementa que a auto-declaração generalizada do termo *mulato*¹⁵, por exemplo, é feita à custa da depreciação e do não-reconhecimento da identidade negra de raízes africanas, pois esta remete às experiências negativas ocorridas durante o período escravagista. Uma espécie de apagamento. (BERNARDINO, 2002).

A pensadora feminista negra Grada Kilomba¹⁶ (2019), na obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, descreve a sensação desconfortável que ela teve ao chegar a Berlim para fazer doutorado, onde a história colonial alemã e o regime totalitarista do nazismo também deixaram profundas marcas sociais. Entretanto, Kilomba reflete sobre as diferenças nos dois contextos: “enquanto eu vinha de um lugar de negação, ou até mesmo de glorificação da história colonial, estava agora num outro lugar onde a história provocava culpa, ou até mesmo vergonha” (KILOMBA, 2019, p. 11).

Destaco também outra política no período pós-abolição da escravatura: a concessão de direitos aos europeus para aquisição de bens no Brasil, como os abonos pecuniários, atrativos que impulsionaram a vinda de imigrantes europeus. Autores advertem que a medida se dirigia a suprir a escassez de mão-de-obra, mas, paralelamente, estimulava o embranquecimento da população (DOMINGUES, 2005).

A negação da existência do racismo no Brasil não é somente um discurso, como também se consolida em práticas que legitimam e fortalecem a base de estrutura social desigual e racista em diversos seguimentos. Pesquisas demográficas e sociais, afirmam que a negação das práticas racistas no Brasil é inversamente proporcional às taxas de desemprego, homicídio, encarceramento e analfabetismo, por exemplo, que exprimem as disparidades raciais entre populações negras e brancos (DOMINGUES, 2005; GOMES, 2011; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2019).

¹⁵Alguns autores assinalam a nomenclatura reducionista e animalésca, criada durante o período colonial. Outro termo bastante utilizado é o “*mestiço/a*”, palavra que tem origem canina para definir o cruzamento de duas raças diferentes, que dá origem a uma cadela ou um cão de rafeira/o, ou seja, animal impuro, logo inferior (KILOMBA, 2019, p. 18-19).

¹⁶Grada Kilomba é uma artista interdisciplinar, escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa, onde estudou psicologia e psicanálise. No livro *Memórias da Plantação* expõe em forma de pequenos escritos cotidianos psicanalíticos, a experiência cotidiana de racismo.

O último Atlas da Violência, publicado em 2019, vem ratificar essa desigualdade. Os números são alarmantes. Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros. A taxa de mortes de não negros apresentou relativa estabilidade, com redução de 0,3%, enquanto a de negros cresceu 7,2% (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA, 2019).

Outro elemento que decorre da negação da discriminação contra a população negra, é o discurso baseado na meritocracia, bastante difundido por aqueles que se mostram contrários às políticas raciais nas universidades. Em texto publicado pela Academia de Ciências do Estado de São Paulo (CIESP), um pequeno grupo de acadêmicos ligados à Universidade de São Paulo (USP) declarou que alunos “cotistas” entram na universidade sem o devido preparo em detrimento de outros, que foram excluídos por conta das cotas. Além disso, defendem a ideia de que a forma “mais correta” de acesso à universidade seria por meio do mérito pessoal a partir dos vestibulares (AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, [s.d.]).

Mas que “outros” são estes? Talvez o documento se refira às pessoas oriundas dos colégios particulares, que em geral têm mensalidades exorbitantes. Ou talvez se refira a pessoas que podem pagar por um cursinho preparatório, muitos com mensalidades altíssimas também. Instituições que, em geral, abusam de vaidades e pressões psicológicas em suas práticas pedagógicas com o objetivo final de garantir um bom desempenho no pleito de uma vaga nas universidades públicas. Além disto, o texto conclui que as cotas não garantem que cotistas tenham desempenho favorável, o que contribuiria para a sua evasão. Ademais, os autores também temem que cursos mais competitivos (medicina, engenharia e direito), ou seja, os mais elitizados, tenham comprometimento na qualidade.

Outro posicionamento que chama a atenção tem sido as posições adotadas por Peter Fry, antropólogo de renome e professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) e da UFRJ. Em trecho de entrevista concedida a um grupo de Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP), ao ser indagado sobre o posicionamento de antropólogos em relação às definições de cultura tradicional para a implementação de políticas públicas, alegou que “o que existe na verdade, atualmente, é a tendência de um discurso mistificador sobre diversidade sendo produzido e repetido comumente, principalmente às populações indígenas e quilombolas” (ALFONSI *et al.*, 2005, p. 23). Fry culpou instituições ligadas ao Movimento Negro e à própria Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) de estimular a reprodução desse discurso. Utilizou como exemplo para justificar o seu posicionamento, um relato

sobre um projeto coordenado pelo geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, na época chefe do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília (UnB) que disse o seguinte: “Nós temos que ter políticas públicas nos quilombos, evitando que os jovens saiam, porque se os jovens saem vão perder a tradição”. Em seguida, o professor Fry finalizou a entrevista se tomando como exemplo “quer dizer, para nós, elite, é bom falar inglês, francês, português; para os outros não” (ALFONSI *et al.*, 2005, p. 142). O trecho desta entrevista chamou atenção por dois motivos: 1) a deslegitimação de uma entidade governamental, no caso a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e 2) o reducionismo na fala do professor ao comparativo de duas realidades totalmente distintas, a sua experiência como ocupante de um “cômodo” lugar social do homem-branco-europeu, com a experiência de jovens oriundos de comunidades quilombolas.

Entretanto, ao contrário das visões pessimistas, pesquisas nos últimos anos no campo da educação e nas ciências sociais têm demonstrado o contrário. Estudo realizado por Golgher *et al.*, (2014) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) avaliou o impacto do bônus sócio racial no desempenho de acadêmicos de diferentes semestres da instituição e comprovou que a efetivação da política, não apenas contribuiu para a inclusão de grupos menos favorecidos, como não comprometeu a qualidade de ensino na universidade. Além do desempenho, a pesquisa levou em consideração os dados sociodemográficos dos alunos e dos seus pais. Portanto, apesar das dificuldades, existem evidências que mostram que, para determinados tipos de ações afirmativas, como escolas públicas, por exemplo, os formandos conseguem compensar as desigualdades de desempenho anteriores ao ingresso (GUTTERRES, 2015). Ou seja, seu acesso, por meio das cotas, à universidade, não compromete a qualidade dela.

Com a diversidade que se apresenta e as desigualdades ainda existentes, é necessário que universidades estejam preparadas para lidar com novos desafios. Contudo, o que pesquisadores da área têm apontado, é que as instituições ainda estão longe de resolver os problemas dos estudantes de origem popular (PINHEIRO, 2007) Poucos chegam à universidade e quando chegam, lidam com diversos entraves para permanecer, principalmente a aspectos simbólicos e materiais (PASSOS, 2015).

As considerações nos estudos de Pinheiro (2007), e de Weller e Silveira (2008) demonstram que não adianta as medidas estarem dentro dos preceitos da lei, se ela não produz resultados eficazes, sendo necessário o aprofundamento desta temática juntamente com os alunos a fim de identificar possíveis falhas nas estratégias existentes.

A literatura tem demonstrado os resultados da operacionalização das ações afirmativas na educação superior brasileira, nos últimos anos (ALGARRA; EUGENIO, 2018; BARBOSA 2016; GOLGHER *et al.*, 2014), o que tem gerado informações sobre o avanço e desafios dessas políticas, principalmente aquelas relacionadas à permanência dos estudantes na universidade.

A permanência é compreendida neste estudo como a ação de permanecer e concluir os estudos com êxito. Entretanto, ressalto a necessidade de pensarmos a questão da permanência levando em consideração tanto as demandas materiais, quanto simbólicas que possam surgir ao longo deste processo (CAVICHIOLO, 2019; MACIEL, 2019).

Considerando que o acesso deste público, sem a possibilidade de suporte para a permanência, o condiciona a situações de vulnerabilidade dentro e fora da universidade, reafirma-se novamente a herança sócio histórica das práticas sociais de exclusão. Nesse sentido, esta pesquisa ancora-se aos princípios norteadores propostos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que institui a obrigatoriedade às universidades em promoverem ações que auxiliem a permanência de alunos de baixa renda matriculados em cursos de graduação das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Assim, torna-se necessário ampliar a compreensão sobre a importância da incorporação e efetividade das políticas de implementação da permanência de estudantes que ingressaram no sistema através de políticas afirmativas, no cenário atual, no Brasil.

1.2 A PERMANÊNCIA DE ALUNOS ORIUNDOS DAS AA NA UNIVERSIDADE E O CONCEITO DE JUSTIÇA OCUPACIONAL

Como exposto na seção anterior, a constituição das AA para o acesso e permanência de estudantes no Brasil surge em forma de medidas reparadoras que visam responder às desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira. Resquícios naturalizados de vasto processo do colonialismo europeu e escravagista. Para o centro desta reflexão Almeida (2019), reflete sobre a questão do racismo nos planos, individual, institucional e estrutural. Este pesquisador explicita, baseado em teorias sociológicas e econômicas e seus determinantes para as desigualdades sociais e raciais no Brasil, que a consequência das práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo consolida o fenômeno da “estratificação social”, em que ao longo da vida, determinados grupos são afetados pelas impossibilidades de ascensão social, o que conseqüentemente limitam suas possibilidades ocupacionais.

Para reflexão sobre as possibilidades ocupacionais, utilizaremos o referencial da JO, que inicialmente foi descrita por Wilcock e Townsend¹⁷ e opera na relação entre a ocupação, a saúde e seus determinantes sociais, políticos e culturais (MIRALLES; AGUDO, 2012). O referencial teórico da justiça ocupacional refere-se principalmente à ocupação como suporte da saúde e bem-estar de indivíduos e coletivos. A justiça ocupacional é, portanto, resultado da interação entre as condições de vida e aquilo que fazemos (MIRALLES; AGUDO, 2012). Este conceito tem gerado uma importante construção crítico-reflexiva sobre os aspectos sócio-políticos relacionados à ocupação humana tanto por cientistas ocupacionais, quanto por terapeutas ocupacionais, frente aos contextos de injustiça social presentes na sociedade. E, atualmente, tem impulsionado novos projetos, realizados por profissionais de saúde e pesquisadores em todo o mundo (BAILLIARD, 2016).

Um corpo crescente de terapeutas ocupacionais tem buscado no conceito uma chave possível para a compreensão das desigualdades ocupacionais que norteiem práticas fundamentadas na construção de possibilidades ocupacionais a partir de um posicionamento epistemológico-crítico (BAILLIARD, 2016; FARIAS *et al.*, 2016; HAMMELL, 2017; MIRALLES; AGUDO, 2012). Cientistas ocupacionais defendem a ideia de que condicionantes estruturais, econômicos, sociais e culturais determinam a ocupação de grupos e indivíduos, uma vez que influem em sua condição de saúde e qualidade de vida (MIRALLES; AGUDO, 2012). No entanto, as discussões em torno desse conceito ainda se concentram em países anglo-saxões, com predominância no Hemisfério Norte. Isto contribui para uma espécie de distanciamento, ou até mesmo, exclusão de outras narrativas que têm constituído a produção de conhecimento em terapia ocupacional (HAMMELL, 2020) e constitui um desafio para nós, terapeutas ocupacionais da América Latina, por exemplo.

Hammell (2020) indica que a homogeneidade anglófona de produção de conhecimento tem gerado alguns limites e confusões em relação à definição do conceito de justiça ocupacional. O emprego universalista do conceito tem gerado dúvidas sobre sua aplicabilidade em ações que possam promover mudanças que contribuam para o desenvolvimento social de sujeitos e comunidades. “Apesar do crescente foco da justiça ocupacional nas práticas e literatura da terapia ocupacional e na literatura da ciência

¹⁷Ann Wilcock e Elisabeth Townsend são terapeutas ocupacionais da Austrália e Canadá respectivamente. Foram as pioneiras em introduzir o conceito de Justiça Ocupacional no início dos anos 2000, como determinante de saúde e bem-estar de indivíduos e coletivos (MALFITANO *et al.*, 2016 - tradução nossa).

ocupacional, muitos profissionais ainda não veem a sua relevância para suas respectivas práticas diárias” (GALVIN *et al.*, 2011 *apud* BAILLIARD *et al.*, 2020, p. 144 - tradução nossa) ou têm dificuldade em refletir e projetar uma prática baseada na justiça (BAILLIARD *et al.*, 2020).

Farias *et al.* (2016) ressaltam a importância de demonstrar um trabalho baseado na ocupação, e em como isso pode resultar em meios para criar uma sociedade mais justa e livre das crenças epistemológicas que historicamente dominaram os estudos baseados na ocupação. Isto, baseado em pressupostos epistemológicos críticos que facilitem a abordagem das "raízes" sociopolíticas das injustiças ocupacionais que possam nortear direções para a transformação social.

Nas proposições de Bailliard *et al.*, (2020), a criação da terapia ocupacional, no início do século XX, já tinha raízes baseadas nos ideais de justiça. Suas precursoras, Jane Adams e Julia Lathrop, foram norte-americanas ativistas políticas pioneiras que argumentaram que a pauta da questão deficiência era uma questão social e política e que "qualquer pessoa, incluindo pessoas com deficiência deveriam ter a oportunidade de tentar fazer o que eles desejassem fazer” (YERXA 1992 *apud* BAILLIARD *et al.*, 2020, p. 146 tradução nossa).

A justiça ocupacional está, pois, relacionada à desigualdade social com foco nas necessidades do ser humano como um ser ocupacional em seus contextos (MALFITANO *et al.*, 2016). A justiça ocupacional é complementar aos Direitos Ocupacionais e compõe-se em quatro tipos: (1) Vivenciar ocupações com propósito; (2) Engajar-se em ocupações que favoreçam a saúde e a inclusão social; (3) Fazer escolhas e tomar parte nas decisões cotidianas que lhe concernem; (4) Receber privilégios semelhantes para participações distintas em diversas ocupações (TOWNSEND; WILCOCK, 2004 *apud* THIBEAULT, 2013 - tradução nossa).

Angell (2014), por exemplo, enfatiza de que por meio da ocupação, podemos visualizar a perpetuações hegemônicas de toda ordem social. Inclusive aquelas ocupações que são cerceadas pelas desigualdades de classe, raça e gênero. Como resposta, cientistas ocupacionais e terapeutas ocupacionais defendem a ideia da construção de uma agenda política, inclusiva e emancipatória através da participação ocupacional enquanto ferramenta de transformação social (WHITEFORD *et al.*, 2018; ANGELL; 2014).

No caso do Brasil, temos vários problemas de desigualdades ocupacionais, que se trabalhados a partir da tríade raça, classe e gênero, evidencia que determinados grupos sociais serão afetados, em detrimento de outros e com um único fim: firmar sistemas de

opressões hegemônicas de dominação em detrimento do silenciamento e apagamento de outros. Por exemplo, pesquisas no âmbito da Teoria Feminista Negra, têm apontado diversos processos de injustiças cotidianas, a saber: as segregações ocupacionais de empregadas domésticas, as políticas de encarceramento em massa da população negra, os altos índices de violência e as predominâncias das taxas de analfabetismo entre as populações pretas/pardas e brancas (COLLINS, 2016; DOS SANTOS *et al.*, 2019; BORGES, 2019) entre outros.

Pensar a necessidade da implantação, acompanhamento e aprimoramento das políticas de AA não só para o acesso, mas também para a permanência de grupos marginalizados em ambiente antes proibidos a estes grupos, pode ser uma chave poderosa para um caminho de reversão das injustiças sociais e conseqüentemente contribui para o desenvolvimento individual e comunitário destes grupos. As ausências ou baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder, como as universidades públicas, num país em que 56 % de sua população é negra - a maior nação negra fora da África – são questões que devem ser interpretadas criticamente (RIBEIRO, 2019). Através das lentes ocupacionais podemos compreender os mecanismos que produzem injustiças, bem como identificar como as injustiças são comumente naturalizadas.

Ocupações e identidade estão intrinsecamente interligadas, logo as ocupações podem ser entendidas no escopo da identidade. Os locais onde os indivíduos vivem são reconhecidos por manterem relações recíprocas às suas identidades e podem ser utilizados para condicionar quem se é (HUOT; RUDMAN, 2010). Neste sentido, ocupar-se vai além de uma ação. Por exemplo, no estudo de King e Pierce (2019), que investigou as experiências ocupacionais de músicos de uma banda de rock, os relatos dos participantes demonstraram os significados atribuídos por estes no envolvimento com a música e suas contribuições para a construção de suas identidades. Em uma revisão de escopo realizada por Bryson-Campbell *et al.* (2013) que buscou examinar na literatura as ocupações de pessoas que sofreram lesão medular, foi identificado que além das perdas, também tiveram suas identidades ocupacionais alteradas após acidente.

A partir dos exemplos citados, é de suma importância que os diferentes segmentos da vida sejam compreendidos pelo viés da ocupação. No caso de estudantes universitários oriundos das AA, a ocupação de estudar engloba vários outros sentidos, sejam potentes, inevitáveis ou desafiadores. Isso sugere uma melhor investigação e reflexão sobre as demandas relacionadas às ocupações ao longo dos processos de permanência na universidade. Deste modo, a Terapia Ocupacional pode exercer papel comprometido com a

coabitação equitativa de grupos vulneráveis nos espaços públicos (GALVANI *et al.*, 2016; GALHEIGO, 2012). No entanto, estes estudos ainda são raros (FISHER, 2013). Partir de pressupostos políticos, econômicos, sociais e culturais (GALHEIGO, 2012), tem contribuído muito para a profissão, que tem assumido um modelo de intervenção centrado numa conduta crítica-política frente a essas problemáticas (ROJAS *et al.*, 2011; MIRALLES; AGUDO, 2012; GALHEIGO, 2011; CÓRDOVA, 2012), favorecendo o empoderamento, participação e representatividade dos grupos e coletivos. Assim, um crescente corpo da literatura tem apoiado o papel dos terapeutas ocupacionais para além dos modelos prescritivos, o que tem facilitado a participação de indivíduos e comunidades na construção e articulação de ações coletivas de inclusão, que promovam o desenvolvimento social e emancipatório de diversos grupos (GALHEIGO, 2009; HAMMELL, 2015; LECLAIR, 2010; MAGALHÃES, 2013). Neste sentido, ressalta-se a necessidade de continuada formação sociopolítica na Terapia ocupacional, para formar uma nova geração de terapeutas ocupacionais que reflitam criticamente sobre a questão da transformação social (GALHEIGO, 2011). Já, cientistas ocupacionais têm gerado conhecimento para informar práticas que eliminem desigualdades ocupacionais (ARAÚJO *et al.* 2011; RUDMAN, 2013). Tal área de conhecimento segue os mesmos princípios e valores da Terapia Ocupacional, indo, entretanto, mais além (ARAÚJO *et al.*, 2011).

No que se refere ao contexto brasileiro, observa-se a ausência de produção intelectual de terapeutas ocupacionais sobre a questão das AA no ensino superior. Como mencionei anteriormente, as produções ainda são predominantemente anglo-saxãs, e mesmo assim, são escassas.

O estudo realizado por Whiteford (2017) trouxe os impactos positivos quanto à participação de estudantes de classe baixa no ensino superior. No entanto, tais dados não falam do processo de permanência na universidade, tampouco enfatizam uma perspectiva ocupacional transitória, ou seja, o que acontece enquanto os estudantes ainda estão frequentando as instituições de ensino superior. No mesmo estudo, a autora afirmou que tais transições foram problematizadas apenas entre estudantes dos níveis primário e secundário, e que até a data final da pesquisa, houve pouca exploração na literatura relacionada a este aspecto. Ainda assim, dentro de uma perspectiva ocupacional, a participação do aluno de origem popular no ensino superior pode ser transformadora, principalmente em relação aos aspectos identitários e de ampliação das possibilidades de mobilidade social, que se modificam a partir do momento da transição dos seus respectivos locais de origem para a universidade (WHITEFORD, 2017).

No âmbito jurídico, no Brasil, a Constituição Federal de 1988, ratifica o direito à educação para todos e deve ser garantida pelo Estado e pela família. No art. 205 é ressaltado que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 1988). Igualmente preconizado também no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também assegura: igualdade de condições; Direito de ser respeitado por seus educadores; Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; Direito de organização e participação em entidades estudantes, e acesso à ensino gratuito próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Em relação à educação superior, para refletirmos sobre as complexidades inerentes à permanência na universidade de estudantes oriundos das ações afirmativas, Heringer (2018) ressalta sobre a importância de as políticas de inclusão ao ensino superior estarem em conformidade com ações que garantam condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais. Ações estas que considerem aspectos cotidianos como: nível socioeconômico, integração, percepção, apropriação e pertencimento ao ambiente universitário. Aspectos que também envolvem atores sociais, estruturais e institucionais neste processo.

Nesse sentido, a Federação Mundial dos Terapeutas de Terapeutas Ocupacionais – WFOT (2016) preconiza, que este profissional é qualificado para trabalhar de forma colaborativa para permitir a participação de todos os alunos em suas ocupações no ambiente escolar de sua escolha como parte da justiça ocupacional.

Nesta revisão, concordando com os princípios estabelecidos nas leis federais, estudar, além de ser um direito fundamental da vida de todo cidadão brasileiro, também é tido como uma ocupação e um determinante de saúde de indivíduos. A negação deste direito, por razões diretas ou indiretas, priva-os do exercício pleno desta ocupação e consequentemente gera condições de injustiça ocupacional.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL:

- Investigar as produções científicas sobre os processos de permanência de estudantes universitários oriundos das Ações Afirmativas no Brasil, na perspectiva da literatura, a partir do resgate dos relatos dos estudantes.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Mapear na produção científica, os aspectos da permanência na graduação de estudantes universitários oriundos de Ações Afirmativas no Brasil;
- Resgatar as narrativas cotidianas de estudantes universitários oriundos das ações afirmativas ao longo de seus processos de permanência na universidade;
- Identificar as eventuais aproximações entre o conceito de Justiça ocupacional e seus subsistemas hierárquicos e os conceitos trazidos na literatura produzida sobre a temática.

3 METODOLOGIA

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REVISÕES DE ESCOPO

Para a composição metodológica desta pesquisa, opto pela revisão de escopo, baseada nas recomendações de Hilary Arksey e Lisa O'Malley (2005). A revisão de escopo consiste num conjunto de técnicas que permite o mapeamento e sumarização de achados na literatura. Um corpo crescente da literatura tem utilizado a revisão de escopo nos últimos anos em seus estudos (LEVAC *et al.*, 2010; VIANA, 2013).

As revisões de escopo são utilizadas para avaliar a extensão, natureza e alcance de determinado tema no corpo da literatura. O método tornou-se popular entre pesquisadores, embora não requeira a avaliação da qualidade dos achados, como nas revisões sistemáticas. Isto porque, este tipo de revisão nos possibilita a construção de um panorama dos estudos já realizados, criando um cenário mais amplo da produção em determinado tópico que ainda carece de profundidade analítica. A revisão de escopo solicita o envolvimento ativo do pesquisador ao longo do processo metodológico (KHALIL *et al.*, 2016; LEVAC *et al.*, 2010; ROMEIRO *et al.*, 2020). As revisões de escopo são ideais para o esclarecimento de um conceito que é trabalhado pela primeira vez ou que tem, ainda, pouca produção. Levac *et al.*, (2010) mencionam que esta particularidade pode ser relevante para disciplinas emergentes. O objeto desta revisão também envolve conceitos que atravessam as áreas da saúde e educação, ainda sem grande elaboração teórica e de síntese na atualidade, o que justifica a nossa escolha.

A metodologia proposta por Arksey e O'Malley (2005) propõe cinco passos para as revisões de escopo:

1. Identificar a questão da pesquisa;
2. Identificar estudos relevantes;
3. Selecionar os estudos;
4. Mapear os dados
5. Agrupar, resumir e relatar os dados;

3.1.1 Etapa 1 - Identificar a questão de pesquisa

O que a literatura tem produzido sobre os processos de permanência na universidade de alunos oriundos das ações afirmativas, na perspectiva dos próprios estudantes?

3.1.2 Etapa 2 - Identificação dos estudos relevantes

Esta etapa consistiu na busca pelos estudos na literatura publicados nos últimos 5 anos, sendo escolhida a base de dados Scopus, por ser a maior base internacional de resumos e citações da literatura revisada por pares. Para otimização da busca, foi realizado contato prévio com bibliotecários da UFSCar, que disponibilizaram um manual de treinamento de buscas online. Na busca foram utilizados os seguintes descritores “ações afirmativas” AND “educação superior” AND “permanência”. Os termos obedeceram aos critérios de inclusão e aos objetivos propostos.

3.1.3 Etapa 3 - Seleção dos estudos

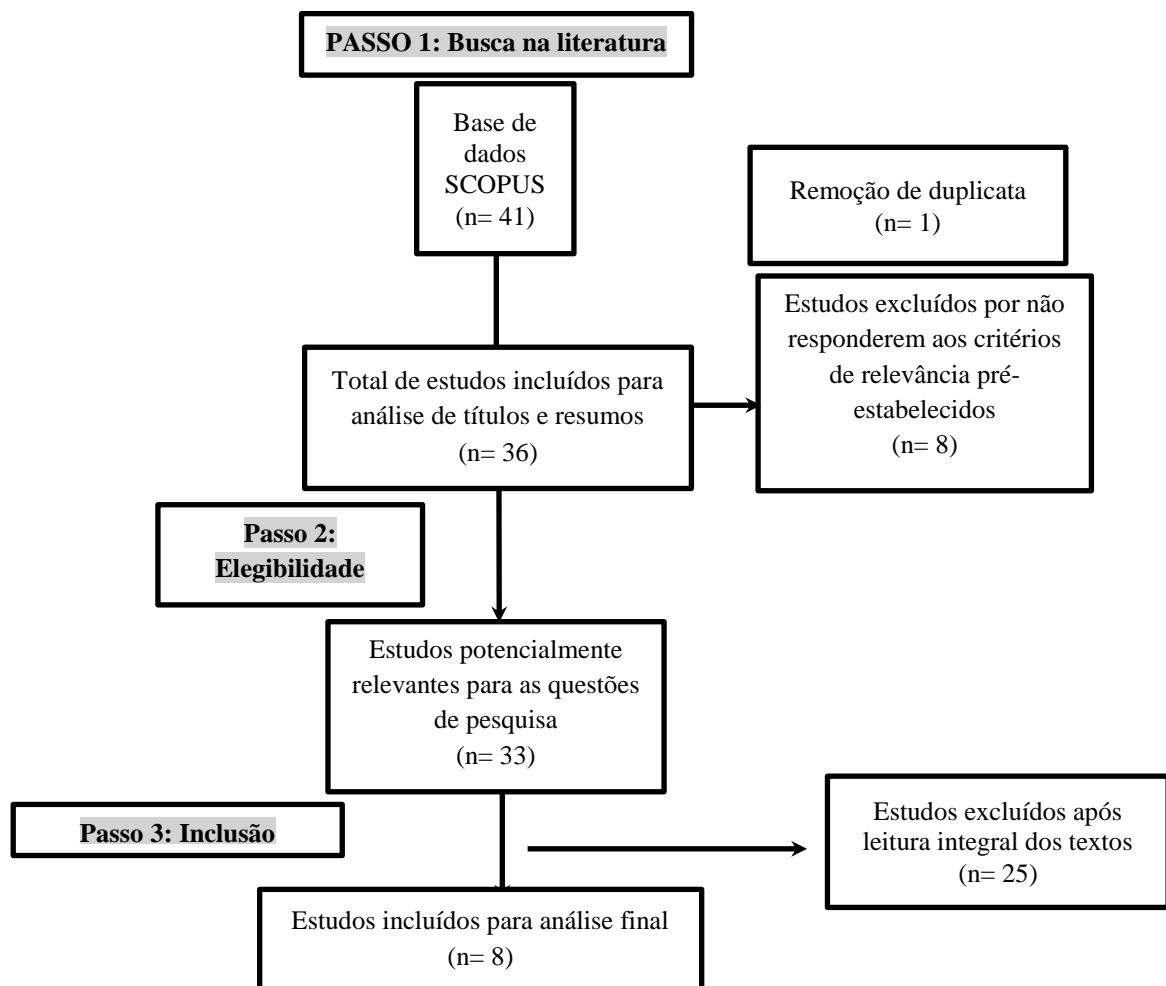
A busca na base de dados resultou em 41 artigos conforme a Figura 1. Foram adotados os seguintes cinco critérios de relevância na seleção dos estudos:

1. Estudos que abordassem a permanência de alunos em universidades brasileiras;
2. Estudos realizados em contexto brasileiro;
3. Estudos que refletissem a temática a partir das narrativas dos próprios estudantes;
4. Estudos publicados nos últimos cinco anos;
5. Estudos que estivessem disponíveis na íntegra;

Neste percurso, observou-se a duplicação de alguns artigos. Também surgiram (2) livros e (1) artigo que refletiam sobre questão da permanência de estudantes de alunos oriundos das ações afirmativas no contexto da pós-graduação. Ambos não contemplavam os critérios de relevância elencados e foram eliminados. Nesta etapa permaneceram 36 estudos, selecionados por mim. Para a avaliação dos estudos realizou-se a leitura criteriosa do título, resumo e palavras-chave de todas as publicações que emergiram durante a busca. Assim, permaneceram 33 estudos potencialmente relevantes para a análise. Em caso de dúvida quanto à elegibilidade, realizou-se uma segunda leitura dos estudos por minha orientadora, profa. Lilian Magalhães. Assim, foram excluídos 25 estudos que não contemplavam os critérios de relevância. Dentre estes, excluímos as revisões da literatura, pois na revisão de escopo as revisões não são incorporadas para análise. Também foram excluídos estudos documentais e também aqueles que foram realizados a partir da percepção de outros públicos, como a percepção de docentes, por exemplo.

Estudos em língua inglesa, de autoria de pesquisadores brasileiros foram identificados e separados. Na sequência, buscamos saber se estes estudos também foram publicados em língua portuguesa. Quando necessário, realizou-se o contato com os autores via e-mail. Ao final, foram priorizados estudos, publicados em português, que refletissem aspectos da permanência de estudantes oriundos das ações afirmativas em instituições públicas de ensino superior a partir das narrativas deles. Este critério apoia-se nas reflexões propostas por Kilomba (2019), que alerta sobre a importância da adoção de novas metodologias que desloquem as narrativas de pessoas negras (ou despossuídas) da margem para o centro da reflexão – para uma melhor compreensão e interpretação das realidades que permeiam as experiências de pessoas que sofreram situações de discriminação cotidiana. A autora ressalta que tal aspecto é um ponto crucial que desafia as estruturas de produção de conhecimento dominantes ainda vigentes e continuamente validadas pela academia. A partir da aplicação deste critério, ao final foram incluídos 8 artigos.

Figura 1 - Fluxograma do processo de busca, elegibilidade e inclusão



Fonte: elaborado pela autora.

3.1.4 Etapa 4 - Mapear os dados

Essa etapa da pesquisa envolveu o mapeamento de elementos-chave de informações obtidas nos estudos escolhidos, fase denominada “extração de dados”, na qual foi realizada leitura exaustiva dos estudos pré-selecionados. Posteriormente, os estudos foram sumarizados e categorizados para permitir a transcrição dos dados, na íntegra.

Posteriormente, buscou-se *agrupar, resumir e relatar* os resultados da revisão de escopo. Esses achados serão apresentados na próxima parte desta revisão.

4 RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise dos oito estudos incluídos, por responderem à pergunta de pesquisa.

4.1 ETAPA 5 - AGRUPAR, RESUMIR E RELATAR OS RESULTADOS

Os estudos selecionados para análise foram sumarizados, a seguir e categorizados conforme os eixos: Identificação/ano; Título; Revista; Instituição onde a pesquisa foi realizada; Área de atuação dos profissionais; Tipo de estudo (Quadro 1) e Palavras-chave; Objetivos; método/detalhamento metodológico; aspectos da permanência e recomendações/conclusões (Quadro 2).

4.1.1 Características gerais dos estudos analisados

Os estudos examinados ilustram as múltiplas experiências cotidianas de alunos oriundos de ações afirmativas ao longo de seus processos de permanência na universidade. Em paralelo, nota-se também, a plural presença sócio identitária dos estudantes participantes: indígenas (E1, E2 e E4); negros e/ou imigrantes (E4 e E7); estudantes com algum *transtorno funcional* (E3); pessoas com deficiência (PCD's) (E8) e; *cotistas* e *não-cotistas* em geral (E6). Os estudos apresentam múltiplos objetivos: a promoção de ações (E3 e E6); reflexões sobre aspectos identitários (E1 e E7) e proposições de reformulações dos processos de ensino e aprendizagem em contexto universitário.

Em relação às instituições de origem, observa-se uma concentração de pesquisas realizadas nas regiões sul (E2, E3 e E7) e centro-oeste (E4, E5 e E8). Nenhum estudo teve autores filiados a universidades e centros situados na região norte ou nordeste do país, por exemplo. Outro aspecto observado foi em relação ao perfil dessas instituições: grande parte de natureza pública; instituições que foram pioneiras na implantação das políticas de ações afirmativas, como a UFSCar, UNEMAT, UFMT e UERJ, por exemplo. Nota-se a predominância de universidades que compuseram o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Foi evidenciada também uma predominância de estudos qualitativos (E1, E2, E3, E4, E5, E7 e E8), sendo apenas um estudo de natureza quanti-quali (E6).

Quadro 1 - Resultados sumarizados

N	Identificação /ano	Título	Revista	Instituição onde a pesquisa foi realizada	Área de atuação dos autores	Tipo de estudo
E1	KAWAKAMI (2019)	Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade.	Revista Brasileira de Educação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Educação	Qualitativo
E2	ANGNES <i>et al.</i> , (2017)	A Permanência e a Conclusão no Ensino Superior: O que Dizem os <i>Índios</i> ¹⁸ da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná [UNICENTRO] – Brasil.	Arquivos analíticos de políticas educativas	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)	Psicologia Administração Direito	Qualitativo
E3	DONIDA; SANTANA (2019)	Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos.	Educação e Pesquisa	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Fonoaudiologia	Qualitativo
E4	MARQUES (2018)	O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra	Revista Brasileira de Educação	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Educação	Qualitativo
E5	NASCIMENTO <i>et al.</i> , (2019)	Desafios na formação de enfermeiros indígenas em Mato Grosso, Brasil.	Ciência & Saúde Coletiva	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Enfermagem	Qualitativo
E6		Práticas alimentares de estudantes	Ciência & Saúde	Universidade do Estado do	Nutrição	Quali-quantitativo

¹⁸Estudos na área das ciências humanas indicam que a denominação *índio* tem sentido pejorativo e foi erroneamente construída pelos europeus ao longo do processo de colonização. Intelectuais indígenas também têm problematizado a questão do uso equivocado do termo. Que contribui para ao fortalecimento e legitimação do projeto colonial e coloca os povos originários como inferiores ou desprovidos de humanidade (KAYAPÓ; BRITO, 2014). Kilomba (2018), também nos lembra de que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade.

	PEREZ <i>et al.</i> , (2016)	cotistas e não cotistas de uma universidade pública brasileira.	Coletiva	Rio de Janeiro (UERJ)		
E7	PIZZINATO <i>et al.</i> , (2017)	Aspectos étnico-raciais e de gênero na inserção universitária de jovens africanas no Brasil.	Revista Brasileira de Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	Psicologia	Qualitativo
E8	ANACHE; CALVACANTE (2018)	Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior	Psicologia Escolar e Educacional	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMT)	Psicologia Educação Especial	Qualitativo

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2- Continuação da Sumarização dos artigos incluídos

N	Palavras-chave	Objetivos	Método/ metodologia	Aspectos da permanência	Recomendações/Conclusões
E1	povos indígenas no ensino superior; geopolítica do conhecimento; currículo.	Discutir deslocamentos epistemológicos, produzidos pela presença indígena na universidade.	Entrevistas individuais; ensaio teórico-reflexivo sobre os temas que emergiram nas narrativas dos estudantes.	<p>-Sugestão de mudanças nos modelos de procedimentos éticos, como por exemplo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);</p> <p>-A presença indígena nas atividades de extensão incomoda a linearidade institucional. Cria e produz novos sentidos para pensar a construção e produção do conhecimento.</p>	<p>- A presença cotidiana dos estudantes indígenas é capaz de provocar fissuras que desestabilizam os binarismos na academia. Entretanto, esses deslocamentos não se podem dar no plano individual, mas coletivo, como possibilidade de articulação de outras alternativas epistemológicas;</p> <p>-Não se trata de forjar uma nova semântica multicultural no interior da universidade, mas de reinventar a gramática cultural. Não podemos desconsiderar os efeitos gigantescos e de longo alcance da colonialidade em nossas paisagens psíquicas e culturais, tampouco sua influência hegemônica sobre as redes de informação e meios de comunicação e sobre nossas instituições acadêmicas;</p> <p>-A alteração dramática dos currículos e das práticas pedagógicas, embora tenha impacto na desconstrução de imaginários racializados, não basta, como apontam diversos autores. Essa complexa tarefa exige a revisão radical da estrutura universitária. Refiro-me fundamentalmente aos objetivos de ensino e de formação na universidade e seu atrelamento histórico com uma parcela da população que pretendia representar a</p>

					<p>sociedade nacional;</p> <p>-Os saberes insurgentes impactaram, com efeito, temas de pesquisa e metodologias, mas não modificaram a estrutura disciplinar de produção de conhecimento, tampouco a geopolítica do conhecimento;</p> <p>-Torna-se ainda mais complexo examinar as possibilidades de deslocamento que as presenças indígenas poderão provocar no interior das universidades e depois fora delas, mas certamente desafiam o funcionamento convencional das engrenagens do processo de produção racializado de conhecimento;</p> <p>-As presenças indígenas podem provocar alguma fissura nas cadeias lineares e consensuais de repetição epistemológica, para, quem sabe, produzirmos outras ciências, mais adequadas aos desafios históricos e urgentes colocados pela diferença em nosso país.</p>
E2	<p>permanência; conclusão; relações psicossociais; estudantes indígenas.</p>	<p>Compreender, sob a perspectiva dos índios, o seu processo de permanência e conclusão na Universidade considerando a experiência do Vestibular Específico para Povos Indígenas neste estado.</p>	<p>Decorreu-se em três fases: pesquisa Bibliográfica; Documental e pesquisa de campo (entrevista com roteiro estruturado), de maneira simultânea.</p>	<p>- Quatro estudantes dependiam única e exclusivamente da bolsa institucional oferecida pelo governo do estado e do auxílio da família para cursarem a universidade;</p> <p>- Os alunos desistentes, além da universidade, também exerciam outras atividades profissionais em paralelo. Relataram que cursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são mais “fáceis” de concluir do que os cursos</p>	<p>-Mulheres indígenas são minoria no acesso/ingresso na universidade. No entanto, são maioria em relação à conclusão do curso superior com êxito;</p> <p>- Os índios formados tiveram colocação no mercado de trabalho desde que tenham tido oportunidade igualitária para a qualificação no ensino superior;</p> <p>- Além dos interesses de ascensão ou sucesso profissional para o mercado, os</p>

				<p>ofertados na área da saúde e de tecnologia;</p> <p>-Apoio da comunidade, familiares e lideranças para permanecerem na universidade;</p> <p>-Apoio material da FUNAI ;</p> <p>- Tensões político-ideológicas com liderança e culminavam ao não-apoio para permanecerem;</p> <p>Um dos índios desistiu do curso no mesmo período em que foi desaldeado;</p> <p>-Conflitos sócio-culturais.</p>	<p>estudantes indígenas carregam consigo as vivências, os pertencimentos culturais, as expectativas e as necessidades coletivas de sua aldeia ou comunidade;</p> <p>-Dificuldade dos estudantes para se adaptaram a um contexto divergente de seus modos de vida de origem;</p> <p>-Crítica às políticas, que ainda se restringem ao acesso, o que contribui para uma falsa ideia de justiça social;</p> <p>-As políticas de acesso devem ser complementadas com ações educacionais que fortaleçam o acesso ao conhecimento;</p> <p>- A universidade deve abrir espaços para discutir tais questões, visando ensinar, formar, produzir conhecimentos com o compromisso de contribuir com a transformação da sociedade;</p> <p>- Busca pela inserção no mercado de trabalho e a vontade de assumir todas as atividades que são fundamentais para a sua subsistência, são alguns dos motivos pelos quais os índios têm procurado a escolarização cada vez mais;</p> <p>-O processo seletivo da UNICENTRO como campo de possibilidade de inclusão de alunos indígenas;</p> <p>-3 alunas indígenas formaram-se e retornaram para suas terras indígenas de origem, onde realizam trabalhos em prol das comunidades.</p>
--	--	--	--	---	--

E3	Apoio Pedagógico; Dificuldades; Educação superior; Universidade.	Analisar as ações do Apoio Pedagógico de uma universidade do sul do Brasil	<p>- Análise documental a respeito das políticas públicas e ações institucionais do Apoio Pedagógico;</p> <p>- Entrevista semiestruturada aplicada presencialmente com os integrantes da equipe do Apoio Pedagógico e estudantes com dificuldades de leitura e/ou escrita e um com Transtorno Funcional.</p>	<p>-Sentimentos de inferioridade e depreciação dos estudantes em relação à linguagem escrita e a sua competência na universidade: “zoeira”, “piadinhas”, “lentinha”, “dificuldade de memória”, “burra”;</p> <p>-As complexidades decorrentes da relação docente e aluno: “o professor só gosta daquele que sabe”;</p> <p>-Limitações do programa de apoio pedagógico ao longo do processo de ensino;</p> <p>-Desconhecimento por parte dos estudantes acerca das ações de Apoio Pedagógico;</p> <p>-Incredulidade na capacidade do apoio em ajudá-los em suas dificuldades; - Frustração que experimentaram quando frequentaram as ações propostas pelo programa.</p>	<p>-A universidade não oferece ações efetivas para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, pois se, de um lado, os estudantes ingressam e se deparam com dificuldades acadêmicas ainda não esperadas, por outro, não possuem ajuda para superá-las;</p> <p>-Desconhecimento do tipo de ajuda oferecida (onde buscar, o que fazer, como fazer). Por vezes os próprios estudantes não compreendem suas dificuldades e as caracterizam como burrice e lentidão. As dificuldades passam aqui a ter um caráter individualizado e patologizante, a partir do momento em que se desconsideram as trajetórias sociais e educacionais como extremamente relevantes para a constituição desses sujeitos enquanto leitor e autor;</p> <p>-As ações não atingem todos os estudantes, a adesão dos cursos aos programas ofertados pelo Apoio Pedagógico é baixa e a divulgação ainda é insuficiente;</p> <p>-O estudo evidenciou, assim, a necessidade de medidas que promovam a inclusão dos estudantes com dificuldades de leitura e escrita para que se possa promover a permanência desses universitários e, conseqüentemente, diminuir as altas taxas de evasão nos cursos de graduação;</p>
----	--	--	--	---	--

					-É preciso que as instituições observem, em seu contexto histórico e imediato, as barreiras presentes e que impedem que estudantes sejam considerados como aprendizes, com suas singularidades, dentro da instituição.
E4	Pertencimento identitário; população negra; preconceito racial.	Discutir a afirmação da identidade negra dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas nos cursos de graduação da Universidade Federal da Grande Dourados	Pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas estruturadas com 6 estudantes negros.	<p>-Fortalecimento ou ressignificação da identidade negra por parte dos estudantes no espaço acadêmico através grupos de estudos, núcleos, como o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros);</p> <p>-Percepção dos estudantes sobre a pouca presença negra enquanto servidores da universidade; Ex.: Poucos professores negros e predominância entre os funcionários da limpeza;</p> <p>-Situações de discriminação racial dentro da instituição;</p> <p>-Discurso meritocrático por parte de alguns docentes;</p> <p>-Disciplinas sobre direitos humanos e educação das relações étnico-raciais também contribuíram com aqueles que tiveram a oportunidade de cursá-las.</p>	<p>-As políticas afirmativas em curso na educação superior possibilitam o acesso da população negra à universidade, porém ainda apresentando inúmeros desafios para a permanência e o êxito acadêmico;</p> <p>- A importância da universidade estar atenta ao fato de propiciar situações que valorizem a diversidade étnico-racial cada vez mais presente no <i>campus</i>.</p>
E5	Educação; Enfermagem; Competência profissional;	Identificar os desafios no processo de formação de enfermeiros indígenas	Entrevistas com 11 enfermeiros indígenas, por meio de entrevista individual, seguindo	-Os enfermeiros externam a necessidade de inclusão de conteúdos sobre saúde indígena durante a formação;	No curso de Enfermagem ainda existe uma lacuna a ser superada quanto à elaboração de currículos que considerem

	Transculturização.	em Mato Grosso.	<p>uma questão norteadora “Como foi sua formação em enfermagem. Levando em consideração os saberes da cultura indígena e os conhecimentos científicos adquiridos?”</p> <p>-Técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, fundamentada na interculturalidade do pensamento educacional de Paulo Freire</p>	<p>- Há pouca preocupação/motivação do curso/ faculdade em atender as demandas do estado e considerar a diversidade étnica existente;</p> <p>-Ressaltam ainda a importância da vivência direta com a saúde indígena e com o cotidiano assistencial dessas comunidades durante as atividades de estágio;</p> <p>-Sofrem preconceito e/ou exclusão frente ao estereótipo culturalmente marginalizado pelos não indígenas ;</p> <p>- As dificuldades enfrentadas durante a formação como enfermeiro advém, especialmente, da educação básica, trabalhada somente na ciência do fortalecimento da identidade cultural indígena nas aldeias e pelo contato tardio com as tecnologias (computador e acesso à internet).</p> <p>-Demandas financeiras que oneram seus custos de vida, impondo desafios à permanência na Universidade.</p>	<p>o contexto territorial e o pluralismo cultural;</p> <p>-Necessidade de ampliação do diálogo em relação às políticas de ensino voltadas aos indígenas, fundamentalmente quanto à formação do enfermeiro indígena;</p> <p>- Adesão às diretrizes e práticas pedagógicas transculturais que valorizem a interculturalidade durante a graduação de Enfermagem deve ser priorizada.</p>
E6	Consumo de alimentos; Hábitos alimentares; Estudantes; Política social.	Descrever as práticas alimentares de estudantes da UERJ e examiná-las segundo sua forma de ingresso (cotistas e não cotistas), com intuito de identificar se havia diferenças em	Aplicação do questionário auto preenchido com estudantes cotistas e não-cotistas, para identificar hábitos alimentares após o processo de inserção na universidade.	- Maior proporção de cotistas consumia regularmente feijão e biscoitos e/ou salgadinhos “de pacote”, enquanto que maior proporção de não-cotistas consumia regularmente hortaliças cruas, frutas e bebidas açucaradas (diferenças estatisticamente significativas);	- <i>Cotistas</i> e <i>não-cotistas</i> apresentam práticas alimentares semelhantes e em geral desfavoráveis para a saúde e que as diferenças observadas entre os dois grupos foram, em sua maioria, em uma direção pior para os <i>cotistas</i> que, apresentavam nível socioeconômico inferior quando comparados aos <i>não-</i>

		relação a essas práticas.		-Em relação aos hábitos alimentares, direção de um quadro menos favorável para os cotistas. Se por um lado, nesse grupo foi mais frequente o consumo de feijão e menos a substituição de jantar por lanche, por outro se observou consumo menos frequente de hortaliças e de frutas e mais de biscoitos e/ou salgadinhos “de pacote” e de biscoitos doces;	<i>cotistas;</i> -Necessidade da implementação de medidas de promoção da alimentação saudável e da segurança alimentar e nutricional junto a esse grupo populacional.
E7	PEC-G; interseccionalidade; gênero; raça; etnia	Compreender como jovens africanas organizaram as narrativas sobre suas trajetórias educacionais; como se construíram os projetos vitais e profissionais dessas jovens e como perceberam o contexto sociocultural em que estavam inseridas; assim como compreender as formas de organização de seus discursos identitários, principalmente na intersecção etnia/raça-gênero.	Entrevista narrativa com as estudantes imigrantes e toda informação trazida foi reunida num formato inspirado na teoria fundamentada em dados; entrevista com perguntas abrangentes: por exemplo: “Como foi a sua trajetória escolar?”; “Como está sendo estudar aqui no Brasil?”.	Processo adaptativo: Individualismo dos brasileiros; Racismo; Mídia brasileira depreciativa em relação aos países africanos; Grupo de estudantes estrangeiros como apoio afetivo; - Aspectos de gênero: Recepção dos estudantes brasileiros em relação a mulheres negras africanas diferente de homens negros africanos; -Aspectos étnico-raciais: Vivências de racismo; Negros brasileiros versus negros africanos.	-A pesquisa convida a refletir acerca da necessidade de se articularem análises críticas sobre a presença de estudantes estrangeiros no Brasil e, especialmente, os de origem africana; -As experiências vividas por essas jovens mulheres deve nos alertar para que possíveis dificuldades de adaptação no país sejam observadas de forma interseccional, considerando que uma rede de relacionamentos interpessoais atinge diretamente as questões fundamentais de saúde e bem-estar de outros coletivos minoritários da sociedade brasileira; - A vivência universitária no Brasil contrastou com as representações midiáticas prévias de democracia racial e tropicalidade. Aparentemente, essa divergência propiciou a discussão de uma construção de projeto de vida e formação com influência clara das trajetórias familiares e comunitárias, integrando —

					não sem ambiguidade — elementos tradicionais e contemporâneos das possibilidades de ser mulher e profissional em seus países de origem.
E8	Educação Superior; Educação Inclusiva; evasão escolar	Analisar as condições de permanência de acadêmicos com deficiência, em cursos de educação superior de uma instituição federal.	<p>- Estudo de caso</p> <p>-Análise de conteúdos dos documentos institucionais e a realização de entrevistas semiestruturadas com 11 estudantes com deficiência e 11 diretores de unidades.</p>	<p>- Cinco estudantes informaram que precisavam trabalhar para prover o sustento de suas famílias, pois possuem cônjuges e filhos, e também revelaram dificuldades financeiras para proverem sozinhos esse sustento;</p> <p>- No que se refere à infraestrutura, todos os participantes informaram que as condições de acessibilidade, tanto em ambientes externos, quanto internos, são precárias, requerendo maiores investimentos;</p> <p>- Foram apontados pelos estudantes com deficiência visual problemas de adaptação de mobiliários e com equipamentos de áudio;</p> <p>- Alguns dos entrevistados afirmaram que se sentem invisíveis e excluídos nas salas de aulas, quando não conseguem um lugar para sentarem à frente, mais próximo do professor;</p> <p>- Os professores não se preocupam em atender às suas necessidades educacionais e sim em cumprirem o conteúdo proposto para o semestre;</p> <p>- Quando não é possível receber apoio institucional, três acadêmicos disseram</p>	<p>-Ainda que se tenham alcançado alguns avanços para tornar a universidade mais acessível aos estudantes, ainda se evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura, em mudança de concepção do currículo, na formação dos professores e demais profissionais, na produção e veiculação de informações para disseminar a cultura da educação inclusiva, de modo a tornarem viáveis as condições para que os estudantes com deficiência concluam com êxito os seus cursos de educação superior;</p> <p>- A universidade ainda é palco de atitudes de negação da deficiência, as quais movimentam as práticas segregacionistas que pretendem instituir padrão de normalidade física e intelectual, contribuindo, sobremaneira, para estigmatizar e discriminar os estudantes que diferem da norma instituída;</p> <p>- Torna-se imprescindível que ocorram mudanças no projeto político pedagógico dos cursos, além de investimentos voltados ao preparo profissional dos professores da educação superior;</p>

				<p>que solicitam ajuda de seus colegas de turma, como cópia de material contendo os conteúdos transmitidos pelos professores;</p> <p>- Dois acadêmicos pediram ajuda aos professores e foram atendidos, sendo que um deles adequou a metodologia para facilitar a aprendizagem do acadêmico;</p> <p>- Cinco acadêmicos participantes mencionaram que têm dificuldades de aprendizagem nas aulas e atribuem a si mesmos, a falta de esforço e de interesse nas disciplinas.</p>	<p>Faz-se urgente a criação de cursos de formação de monitores tanto em nível médio, como em nível superior para atender às especificidades das diferentes áreas do conhecimento;</p> <p>-A oferta de cursos de formação continuada precisa entrar na agenda da instituição com mais frequência. Além disso, informações sobre as necessidades específicas de estudantes com deficiências precisam ser disponibilizadas nos veículos de comunicação da Universidade;</p> <p>- A existência de um setor de acessibilidade não é suficiente para abarcar a responsabilidade de fazer as mudanças estruturais necessárias para adequação das IES;</p> <p>- Há muito que investir na mudança de concepções do ensino e aprendizagem, sobretudo quando a universidade se apresenta como locus de vanguarda para assegurar os direitos educacionais dos acadêmicos com deficiência, rompendo com práticas que se pautam na cultura da normalização e homogeneização;</p> <p>Destacam-se as barreiras impostas pela burocracia institucional, asseguradas por normativas que engessam os currículos dos cursos. Esses aspectos merecem estudos mais detalhados, pois se sabe</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>muito pouco sobre como se pode construir um currículo acessível, contemplando a criação de metodologias mais ativas com a participação efetiva do acadêmico com deficiência;</p> <p>- Existem divergências de informações sobre o público alvo dos atendimentos, a exemplo do caso da presença de um estudante com deficiência intelectual matriculado em unidade da instituição, sem que os setores de matrícula e de acessibilidade tivessem conhecimento; mencione-se também a ausência, nas estatísticas, de estudantes com altas habilidades/superdotação. Outro desafio diz respeito às barreiras atitudinais, que se expressam por meio da indiferença, comiseração, intolerância entre outros comportamentos de professores, técnicos, gestores, colegas de turma na relação com as pessoas que apresentam deficiências;</p> <p>- O produtivismo que tem assolado a academia valoriza pouco a atividade docente, ou seja, aquela que envolve diretamente a relação professor - estudante. Nesse sentido, há necessidade de se construir ações integradas entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em que todos possam ser protagonistas da vida acadêmica;</p> <p>- A educação inclusiva é princípio norteador da política institucional e deve</p>
--	--	--	--	--	--

					estar na base das ações dos seus membros. Nesse sentido, o setor de acessibilidade deve alargar o seu campo de atuação para além dos seus muros, para que ele não ganhe status ambulatorial, referendando a tendência patologizante que acompanha a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

5 DISCUSSÃO

A análise dos oito artigos revelou **quatro** categorias que resumem os aspectos prevalentes nos citados textos. São eles: (1) Potencialidades e fragilidades da permanência dos estudantes oriundos das AA; (2) A vulnerabilidade sócio-econômica como barreira ao êxito dos estudantes (3) Os conflitos sócio-culturais como evidência de uma sociedade dividida e (4) Os (as) forasteiros (as) de dentro ou os (as) *outsiders within*¹⁹

5.1 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DAS AA

Os estudos analisados evidenciaram diversos aspectos que permeiam os processos de permanência de alunos universitários oriundos das AA. Foram observados aspectos tanto relacionados às potencialidades dessas experiências, quanto às fragilidades.

Das potencialidades relatadas pelos estudantes, que são explicitadas na literatura, destacaram-se os esforços coletivos da família, parentes, amigos, professores e instituições, no auxílio material e simbólico. Por exemplo, dois estudantes com deficiência, pediram ajuda aos professores e foram atendidos, sendo que um deles adequou a metodologia para facilitar a aprendizagem do acadêmico (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Em estudo que buscou compreender as narrativas de jovens africanas intercambistas no processo de formação universitária no Brasil, uma das estudantes enfatizou a rede de apoio construída com outros estudantes:

É uma casa de estudante, tem gente de outras partes do Brasil, de outros países, tem muitos africanos também, têm guineenses também, acho que são nove ou oito guineenses. [...] Quando tem uma festa, aí se interage, mas aquela coisa de amigos de infância (PIZZINATO et al., 2017, p. 743).

O relato da estudante africana expressa um ponto interessante que se enquadra no que Bentes²⁰ (2012 *apud* CONRADO et al. 2015) nomeia de *ilhas seguras*, ao referir-se aos espaços culturais promovidos pelo movimento negro no Pará, que objetivam a autovalorização coletiva e fortalecimento da identidade negra nesta região do Brasil,

¹⁹Veja explicação da expressão na quarta categoria de análise.

²⁰BENTES, Nilma. **Noções sobre a vida do negro no Pará**. Monografia de Especialização, Universidade Federal do Pará, 2012.

espaços que podem se configurar em locais onde o negro circula sem enfrentamentos e sem conflitos²¹.

No entanto, um estudante da etnia Kaingang relatou que também ocorre a questão do *não* apoio para a permanência:

Ah, da comunidade não, principalmente do cacique²² né, que aqui ele só persegue a gente, aqui também, não é o caso das outras áreas. Ah, a mãe ela dava o maior apoio né, quando às vezes eu não tinha dinheiro ela mandava né, a FUNAI ia levar pessoalmente lá pra mim nas três Universidades que eu tava né, a FUNAI também deu um pouquinho de ajuda né, porque só com cesta básica e dinheiro não dava né, ajudava com material, quando precisava eles me ajudavam, nunca a FUNAI nunca negou os meus pedidos, nunca negaram. Eu pretendia também, com o curso de Educação Física tentava ajudar aqui na escola, ali né, se tivesse uma oportunidade de ajudar na reserva, de dar aula aqui né (ANGNES et al., 2017, p. 22).

O relato do estudante indígena indica que, tanto a liderança, quanto os demais membros da comunidade não forneceram qualquer tipo de suporte para a permanência dos alunos indígenas matriculados na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Porém, eles mesmos destacaram o suporte material e simbólico de um membro familiar – no caso a genitora – e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)²³.

Não obstante, segundo os registros de campo dos pesquisadores daquele estudo, foi observado que o aluno em questão tinha conflitos políticos com a liderança indígena da comunidade. Posteriormente, o estudante relatou aos pesquisadores que já havia alcançado o histórico de três desistências em cursos de graduação, sendo três universidades diferentes. Em relação a isto, o cacique alegou que não emitiria mais a “Carta de Recomendação” – um dos requisitos para o pleito de uma vaga na universidade no processo seletivo para o ingresso de estudantes indígenas – isso porque o cacique alegou que prefere dar novas oportunidades e incentivar outros alunos que almejam ingressar no ensino superior. Obviamente, o estudo aponta para problemas internos às aldeias, para os quais seria necessário examinar com mais cuidado a influência para a permanência dos estudantes.

²¹Chamados territórios da negritude, a exemplo destacam-se as casas de *reggae*, os terreiros afro-religiosos, os espaços que tocam determinados ritmos musicais e projetos sociais, são exemplos de fortalecimento da identidade negra na Amazônia (CONRADO et al., 2015).

²²Neste estudo, a partir do relato de um participante da etnia Kaingang, foi identificado o curioso caso de um Cacique que expulsou em torno de 60 famílias das terras indígenas. Dentre estes, estudantes universitários e principalmente àqueles que se posicionavam contra o regime autoritário deste cacique. Entretanto, este governo não durou muito. Na época, o Conselho de Caciques, se reuniu e expulsou-o da localidade e elegeu o atual Cacique que convidou novamente estas famílias a retornarem (ANGNES et al., 2017, p. 21).

²³Entidade indigenista oficial do estado brasileiro.

Entretanto, a falta de apoio da comunidade para cursarem o ensino superior também foi mencionada por mulheres indígenas formadas na UNICENTRO:

Nada, não tive apoio da comunidade. Ó, falando em Serviço Social, eu acredito que as comunidades indígenas ainda não sabem o que o Serviço Social faz, e isso ficou claro porque quando eu concluí a faculdade eu fui embora pro Rio Grande do Sul, ninguém se importou, todo mundo sabia que eu tinha concluído faculdade, do que: Serviço Social. Não serve pra educação, não serve pra saúde né, então eu era isolada, sabe, então no momento ainda não estou atuando na minha área. A família incentivou bastante (ANGNES et al., 2017, p. 22).

Da comunidade não. Só da minha família. Meu esposo... Só que naquela época que eu fiz, a gente não tinha muito apoio, nem do cacique, nem do chefe do posto, não tinha. Inclusive o cacique me falou “Eu quero só ver se você consegue terminar o Curso”, porque eu participei do quarto vestibular, foi em 2000, e já tinham ingressado vários, vários já tinham participado do vestibular especial e nenhum conseguiu ficar, inclusive a maioria que foi, do primeiro vestibular ao terceiro vestibular a maioria saiu daqui de Rio das Cobras... Não acreditava. Não acreditou em mim, falou na minha cara “Você não vai conseguir, como os outros não conseguiram, você também não consegue”. Eu levei como um incentivo (ANGNES et al., 2017, p. 22).

Cabe ressaltar que, apesar das mulheres indígenas serem minoria no que diz respeito ao acesso/ingresso no ensino superior, aquele estudo confirmou que elas foram maioria ao alcançarem a conclusão de suas formações no ensino superior, com êxito (ANGNES et al., 2017). Neste sentido, outro ponto que merece destaque, é que houve predominância de estudantes indígenas que foram enfáticos ao afirmarem que, no período pós- formação, desejam propiciar o retorno adquirido na universidade como forma de desenvolvimento comunitário e melhoria de vida de suas famílias.

Os projetos futuros relatados pelos estudantes corroboram um dos principais objetivos do **Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as camadas populares da UFPA**: produzir conhecimentos científicos e intervir por meio das atividades de extensão em prol das comunidades populares/baixa renda, principalmente, junto às crianças, adolescentes e jovens, nas escolas públicas estaduais e municipais de Educação Básica.

No que tange aos aspectos identitários, destacam-se os significados atribuídos aos grupos de estudos e núcleos, como o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros-UFSCar), que tiveram contribuição para o fortalecimento da identidade de estudantes negros (MARQUES, 2018). Em estudo que focalizava a afirmação da identidade negra dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas nos cursos de graduação de uma universidade localizada no interior do Mato Grosso do Sul, os autores evidenciaram que os estudantes relataram que a formação de laços de identidade também se deve ao contato com

disciplinas sobre direitos humanos e educação das relações étnico-raciais (MARQUES, 2018). Como mostrado no depoimento de um dos estudantes:

A afirmação de minha identidade foi crescendo a cada dia, pois me deparei com professores que me deram a oportunidade de participar do NEAB e de um grupo de estudos, o que me abriu a mente em relação a minha raça. Também me encontrei nas disciplinas que trabalham a relação étnico-racial, e não posso me esquecer de que participei da PIVIC²⁴ e da PIBIC²⁵, o que acredito, me auxiliou nessa afirmação. Confesso que me sentia confuso. A universidade foi um ponto de encontro pessoal, onde pude ingressar em um ambiente tão plural que abalou minhas concepções a respeito do mundo como um todo. Sou pardo, filho de negro com caucasiana, e me orgulho muito de minha história e de minha família. A participação nos eventos do NEAB me possibilitou o empoderamento e o conhecimento necessário para aceitar meu lugar real na sociedade: um brasileiro com os mesmos direitos de todos os outros, e não me sujeitar, abaixar a cabeça, recebendo como normais as piadinhas ignorantes e grosseiras (MARQUES, 2018, p. 14).

O fortalecimento coletivo também foi apontado por estudantes com algum tipo de deficiência, ao relatarem que quando não é possível receber apoio institucional para lidarem com as barreiras cotidianas na universidade, recorrem aos colegas de turma, para tirar cópias do conteúdo transmitido pelos professores, por exemplo (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Aspectos negativos relacionados à permanência dos estudantes participantes das pesquisas, também foram evidenciados em todos os estudos selecionados para análise. As práticas discriminatórias; a vulnerabilidade socioeconômica e conflitos socioculturais foram os principais aspectos que emergiram nos relatos dos estudantes na universidade.

Das práticas discriminatórias mencionadas, destacam-se as situações de discriminação racial e institucional. Alguns estudantes também enfatizaram os aspectos psicoemocionais (sentimentos de inferioridade, frustração e auto culpabilização). (KAWAKAMI, 2019; MARQUES, 2018; NASCIMENTO *et al.*, 2019; PIZZINATO, 2017, ANACHE; CAVALCANTE, 2018). Tais aspectos emergiram em narrativas de estudantes que apresentavam algum tipo de *transtorno funcional* (dislexia e déficit de atenção):

Eu tenho dificuldade de memória, tá? Muita dificuldade. [...] Mas pra mim, escola foi muito sofrido. Sofri muito! Sempre fui taxada desses... [...] Não sei o que... as vezes eles não te ajuda, não te dão um meio, que eles acham que a gente quer ir nas costas deles e tipo, pô! (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 11).

²⁴Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica.

²⁵Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Os sentimentos de auto culpabilização foram mencionados por estudantes com deficiência física e sensorial, que atribuíram como causa à falta de esforço e de interesse nas disciplinas, assumindo para si o ônus no desempenho acadêmico (ANACHE; CALVACANTE, 2018). Sobre isto, a autora do estudo alerta sobre o cuidado sobre esse tipo de discurso, de que se, por um lado o fracasso é justificado exclusivamente pela deficiência, por outro, o êxito resulta da sua capacidade de *superação*, o que legitima um ideal na base da meritocracia e minimiza a responsabilidade da instituição em oferecer condições melhores de ensino para esses estudantes (ANACHE; CALVACANTE, 2018).

As situações de discriminação racial emergiram em narrativas de estudantes negros, mulheres intercambistas africanas e indígenas (MARQUES, 2018; NASCIMENTO *et al.*, 2019; PIZZINATO, 2017). Vejamos alguns exemplos:

Fui discriminado mais de uma vez. A mais marcante ocasião foi um dia em que fui de bicicleta para universidade. Chegando ao bloco, o segurança ordenou que eu descesse da bicicleta porque era perigoso – isso de forma bem grosseira – Eu ia assistir a uma aula no sábado de manhã e só havia alunos da minha turma no local, então não via perigo ali. Acho que ele agiu assim de certa forma por questões de preconceito, pois na hora percebi que ele era um segurança bem alto e branco. [...] Foi um ato de discriminação. Imagine você, numa universidade federal, uma pessoa negra chega de bicicleta; imagine olhar daquele segurança pra mim (MARQUES, 2018, p. 19).

Já ouvi o seguinte comentário: “Você é espertinho, tem jeito de branco aqui na faculdade”. E se não fosse a Dilma^{26} dar as cotas, onde você estaria? Já agradeceu à Dilma hoje? Cada coisa que se vê! Cotas para quem não sabe nada. Sim, já me chamaram de cabelo duro. Sim, fui chamado de cabelo pixaim (MARQUES, 2018, p. 19).*

*As dificuldades que nós, indígenas, tivemos é o preconceito. Então nos apoiávamos em outros colegas que também eram universitários (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 51).*

*Foi horrível, foi muito difícil. Quando decidi vir para o Brasil, eu achei que chegaria aqui e não teria muita dificuldade de conviver com as pessoas [...]. Cheguei um dia na sala de aula e tinha trabalho em grupo — quando lembro penso até em chorar, eu era a única negra, na faculdade em geral [...]. Tinha trabalho e a professora disse: ‘Vai ter trabalho agora, procure um grupo e peça para entrar para fazer o trabalho’. Só que quando fui falar com as pessoas, ninguém me deu bola, me isolaram, parecia quando tu tiras alguma coisa do caixote e deixa fora, sabe? (PIZZINATO *et al.*, 2017, p. 742).*

²⁶Dilma Vana Rousseff – Primeira mulher a ocupar o cargo de presidente da República Federativa do Brasil, governou entre de 2011 a 2016. Sofreu um processo de *impeachment* que vem sendo questionado por pesquisadores e representantes da sociedade civil (SANTIAGO; SALIBA, 2016). Nos últimos anos, estudos de matriz feminista têm alertado para a proliferação de discursos misóginos e depreciativos contra figuras políticas do gênero feminino na América Latina. Boa parte desses discursos é reproduzida maciçamente pelas grandes mídias (DANTAS; RUBIM, 2018).

Em paralelo às discriminações raciais interpessoais, também emergiram relatos cotidianos de racismo no plano estrutural e institucional. Marques (2018) cita como exemplo a percepção dos estudantes sobre a pouca presença negra entre os servidores da universidade como docentes e técnicos administrativos. No entanto, os estudantes mencionaram a predominância de pretos e pardos entre os funcionários encarregados pela limpeza.

Silva e Skovsmose (2019) interpretam a relação das AA e a violência estrutural e as formas como se materializam em discursos legitimadores, que tendem a fazer com que a discriminação pareça naturalizada e inquestionável. Os autores justificam que a violência estrutural é uma extensão do pensamento social brasileiro e que práticas discriminatórias são intensamente disseminadas nas discussões sobre o acesso ao ensino superior pelas AA.

Kawakami (2019) refere que a presença indígena nas atividades de extensão universitária *incomoda* a linearidade instituída. A autora faz essa consideração ao se referir à participação de uma estudante indígena da graduação em uma prática pedagógica de educação básica em alusão ao *Dia do índio*. A estudante relatou que se deparou com atividades folclóricas e estereotipadas sendo conduzidas pela professora da classe, que em seguida, diante do desconforto evidente da estagiária, pediu desculpas.

Percepções sobre situações de exclusão no âmbito institucional também foram relatadas por alguns estudantes com deficiência. Em estudo que focalizou a permanência de estudantes com deficiência na universidade, três destes declararam que além das barreiras em decorrência da falta de acessibilidade e carência de recursos auditivos – no caso, estudantes com deficiência auditiva – também se sentem invisíveis e excluídos nas salas de aulas. Os estudantes citaram o ato de não conseguirem um lugar para se sentarem à frente da sala, mais próximo do professor, para acompanhar a aula (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Em relação às práticas discriminatórias contra estudantes com *transtornos funcionais*²⁷ uma das estudantes trouxe o seguinte relato:

Mas também eu sou bem franca, quando eu entrei na universidade, eu cheguei e falei pra todo mundo que tava dentro da sala: escrevo errado, falo errado e é a realidade do povo brasileiro. Entendeu? Todo ano eu vou no Apoio Pedagógico. [...] teve uma hora que eu disse, eu não aguento mais ser jogada de um lado pro outro, eu quero ação! A barra que eu levo, eu acho que já era pra eu ter me conscientizado que educação é para poucos, não pra todos. [...] Aprendizagem e desenvolvimento não é você colocar todo mundo nessa mesma escala. E a educação não vê as pessoas diferentes, a educação quer igualar as pessoas. E

²⁷Conotação empregada no texto original.

não é por aí. Enquanto pensarem em igualar vai ter sempre aquele que vão te olhar e vão dizer: ela, ela é burra. Ela não sabe nada. Tu? Ah! E o professor só gosta daquele que sabe (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 11).

Sou muito lenta para assimilar as coisas, sempre fui mais lentinha. [...] Na minha turma eu fui a excluída.... Eu não sei... Eu acho que o pessoal não queria fazer trabalho comigo, não sei por que se era por causa das minhas dificuldades ou é por que eu era mais velha. Aí tipo assim, é, o que eu não entendia é que parecia que eles falavam de umas coisas que pressupostamente a gente já devia saber. Ter um pré-conhecimento daquilo e eu não tinha! [...] Na última aula, eu peguei e fiz meu texto. Deu prazo pra gente enviar e eu não consegui enviar, porque eu não sei fazer! (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 11).

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Paulo Freire argumenta que os processos de opressão estão presentes em diversos episódios do nosso cotidiano e consequentemente em nossas subjetividades. Freire complementa mostrando que onde há opressão, também atuam as figuras do oprimido e do opressor. Ambos dificultam o acesso à condição emancipatória que nos constitui como seres humanos. Freire prossegue com a reflexão de que no processo de opressão, os oprimidos/as são tidos como *inferiores*. Ou seja, incapazes de demonstrar qualquer potencialidade ou sabedoria, configurando a *desumanização*. Freire ressalta que a desumanização é uma via de mão dupla do oprimido e do opressor, este último, convicto de uma ideia ilusória do *ser mais*.

Freire traz como possibilidade de enfrentamento aos processos de opressão, a busca pela humanidade, falando sobre a importância de os oprimidos libertarem-se não somente de quem os oprime, mas também de si mesmos. Claro, o educador não faz a sugestão no sentido de tornarem-se opressores dos opressores, mas de que através da práxis reflexiva, os indivíduos sejam restauradores da humanidade de ambos.

5.2 A VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA COMO BARREIRA AO ÊXITO DOS ESTUDANTES

As experiências relacionadas à situação de vulnerabilidade socioeconômica foi outro aspecto enfatizado nos estudos analisados. Em Angnes *et al.*, (2017), estudantes indígenas relataram que dependiam única e exclusivamente da bolsa institucional oferecida pelo governo do estado e do auxílio da família para cursarem a universidade, o que os fazia enfrentar extrema precariedade no cotidiano universitário.

No estudo de Nascimento *et al.* (2019) os estudantes entrevistados, também indígenas, afirmaram que as demandas financeiras oneram o custo de vida para permanecerem na universidade, limitando suas possibilidades. E destacam que as bolsas concedidas pela instituição foram importantes meios de auxílio para permanecerem e

lidarem com as dificuldades. Além da importância do acesso aos recursos tecnológicos disponibilizados na universidade como podemos visualizar nos relatos a seguir:

[...] dificuldade financeira, as bolsas ajudaram bastante, foram minha salvação para permanecer na universidade (NASCIMENTO et al., 2019, p. 51).

Tinha dificuldades com dinheiro para custear apostilas, procurava saber do conteúdo e usava o laboratório de computação para ler sobre o conteúdo pendente sem apostila (NASCIMENTO et al., 2019, p. 51).

Já estudantes com deficiência informaram que precisavam trabalhar para prover o sustento de suas famílias, pois possuíam cônjuges e dependentes, o que complicava ainda mais as condições de permanência na universidade. Este público também ressaltou dificuldades financeiras para proverem sozinhos o seu sustento. Não obstante, essa precariedade econômica também foi narrada por estudantes com deficiência solteiros (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Apesar da aplicação de medidas institucionais que promovam a permanência deste público, tais medidas ainda são insuficientes para compensar a herança familiar, a desigualdade educacional e a má qualidade de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) (BEZERRA; TASSIGNY, 2018). Sobre este último aspecto, estudantes com deficiência foram enfáticos. Pois, além das dificuldades financeiras apontadas por alguns, também lidam com as barreiras ambientais de inacessibilidade e condições estruturais precárias de alguns espaços situados na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS):

Os blocos dos centros sofrem com algumas áreas que são mais velhas, pois não tem como mudar uma estrutura inteira para acrescentar mais rampas ou mais espaços, como em salas de aulas, algumas são muito pequenas para proporcionar a reforma completa e isso prejudica um cadeirante, por exemplo (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 120).

No bloco principal a rampa que tem a inclinação é muito alta e sua curva fechada, como um cadeirante pode passar por ela? Já teve um cadeirante que parou de frequentar a universidade porque era uma dificuldade chegar até a sala de aula (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 121).

Aspectos como renda familiar, escolaridade dos pais e origem escolar, também se configuram como fatores que implicam diretamente, tanto em questões socioeconômicas, quanto para o desempenho dos alunos para permanecerem na universidade e concluírem seus cursos com êxito (BASSO-POLETO, 2020) e em muitos casos contribui para a evasão.

Em estudo conduzido por Wainer e Melguizo (2018) sobre a análise de desempenho baseado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) entre os anos de 2012 a 2014, os autores consideraram algumas dimensões para a avaliação, dentre as quais, destaca-se a questão da evasão:

[...] Alunos cotistas e potencialmente alunos bolsistas – no caso, bolsistas PROUNI e FIES²⁸ – provavelmente têm as piores condições socioeconômicas e educacionais para cursar o ensino superior. Dificuldades financeiras para pagar as mensalidades e para se sustentar durante o processo de formação e uma pior formação no ensino secundário podem forçar alunos cotistas e bolsistas a abandonar o ensino superior (aumentando a evasão), ou, no mínimo, atrasar a conclusão dos cursos (aumentando o tempo para graduação) em comparação a seus colegas não cotistas e não bolsistas (WAINER; MELGUIZO, 2018, p. 4).

Há vários condicionantes que podem repercutir no desempenho dos estudantes em meio aos seus processos de permanência. No entanto, observa-se nos estudos analisados, que condição financeira é um fator preponderante que impacta a trajetória educacional de estudantes oriundos das ações afirmativas.

5.3 OS CONFLITOS SÓCIO-CULTURAIS COMO EVIDÊNCIA DE UMA SOCIEDADE DIVIDIDA

Era muito tímida, eu era muito tímida, minha amiga... A princípio, no primeiro dia, no primeiro mês foi, sabe, tinha isso, tinha grupos, nós tinha um grupinho. Só que daí tinha uns que se afastavam da gente, tipo não queriam que a gente entrasse no grupo (ANGNES, et al., 2017, p. 27).

A declaração da estudante indígena demonstra algumas dificuldades enfrentadas no ambiente universitário devido ao sentimento de *timidez*. Porém, ela admitiu que esse sentimento não se reproduz quando está em sua comunidade indígena. A partir das observações em campo, os autores do estudo concordam que a *timidez* que os indígenas participantes sentem na universidade “é porque convivem em um ambiente cultural e social muito diferente do seu” (ANGNES et al., 2017).

Outra aluna indígena, participante do mesmo estudo destacou um aspecto sociocultural bastante intrigante: a questão das vestimentas.

[...] porque a gente ingressa em uma faculdade pública, a gente acha que é pessoas assim, pobrezinhas como a gente, porque a gente é né, a situação não é das melhores, então a gente pensa que é tudo no mesmo nível, mas chegando na

²⁸O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos em instituições privadas, na forma da Lei 10.260/2001 (BRASIL, 2020).

sala de aula a gente depara que não é isso, porque ali dentro da sala de aula você não tá usando a roupa da moda, você não tá, né... Então eles veem a simplicidade no teu olhar assim, no teu falar, no teu vestir, no teu andar, em tudo eles percebem, então eles fazem o grupinho deles ali e a gente que é mais pobre índio, fica isolada sempre né (ANGNES, et al., 2017, p. 25).

[...] na universidade eles (os colegas) olham muito se você está usando calça da moda, blusa da moda. Mas quando você pergunta sobre como é sua família, muitos respondem que 'é uma droga' que 'tem tudo, mas se sentem vazios'. Entre a gente (os índios) existem os problemas de toda ordem: violência, homens bebendo, fome, desnutrição, miséria, descaso das autoridades públicas etc., mas a gente se ajuda, o índio não se sente vazio, ele é ajudado pelos vizinhos, por 'parentes' índios. Então, o que você veste não faz diferença, mas sim o que você é por dentro (ANGNES et al., 2017, p. 26).

Outra configuração sócio-cultural destacada por estudantes indígenas foi o uso da língua portuguesa. Como relatada a seguir:

[...] que o índio ele tem uma maneira diferente de falar, a gente tem uma linguagem mais coloquial, mais simples né, e às vezes até eu não falava muito as coisas por vergonha de falar errado. Por vergonha, porque eu tinha medo de falar uma coisa assim que fosse (não entendi) né (ANGNES, et al., 2017, p. 26).

Para melhor compreensão da complexidade do uso da língua portuguesa para as populações indígenas, os autores refletem que utilizá-la como forma de comunicação primária nas escolas e universidades do Brasil, seria a mesma coisa que para um brasileiro utilizar a língua alemã, em um colégio da Alemanha, sem ter nenhum acesso a grafia e léxico prévio (ANGNES et al., 2019). Além disto, cabe ressaltar que além da língua-mãe, destaca-se também a oralidade como prática tradicional dos povos indígenas. Com isso, obviamente nota-se o abismo social entre os centros acadêmicos e os aspectos socioculturais dos povos indígenas, em todas as vertentes, a começar pela base estética e cultural eurocêntrica que a universidade possui. A linguagem, o juízo de valor em relação à vestimenta e a timidez, por exemplo, podem contribuir facilmente para processos de exclusão, silenciamentos e invisibilidade dos povos originários no ensino superior. Nesse sentido, Kilomba (2019) declara que a academia não se configura apenas como espaço neutro ou simplesmente um espaço de conhecimento, de ciência e erudição, mas também pode se configurar como um espaço de violência.

Outro intrigante aspecto sociocultural foi identificado na pesquisa conduzida por Kawakami (2019). Durante a entrevista com um estudante indígena, ele solicitou a adição de dois termos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que fosse garantido que os conhecimentos ancestrais de seu povo sobre o uso de plantas medicinais não seriam violados no momento da entrevista (KAWAKAMI, 2019). Para justificar esta

particularidade, o aluno relatou que recentemente havia participado de uma palestra a respeito de ética em pesquisa, na própria universidade, e após a participação, queria se assegurar de que a pesquisadora iria relatar em todo o trabalho que ele pertencia à sua etnia e que falaria pelo seu povo. No entanto, a autora não deveria perguntar-lhe sobre as práticas de medicina indígena, práticas culturais de cura e as palavras que são cantadas e pronunciadas pelo seu povo, pois ele estava preocupado com o uso indevido destas informações (KAWAKAMI, 2019).

Neste contexto, a autora reflete sobre a ausência da produção intelectual indígena na universidade – o que nos remete às reflexões propostas por Boaventura de Souza Santos²⁹, sobre a sociologia das ausências³⁰. A autora conclui trazendo a necessidade de uma ruptura epistemológica de paradigmas eurocêntricos no âmbito da academia, enquanto tarefa de enfrentamento, o que pode vir a contribuir para a promoção e democratização do ensino superior (KAWAKAMI, 2019).

Em Pizzinato *et al.* (2017) a questão sociocultural foi abordada de forma interseccional (etnia/raça-gênero) a partir das percepções de estudantes africanas intercambistas inseridas em uma instituição universitária no Brasil. O estudo destaca as impressões sobre o imaginário e a realidade vivenciada num país estrangeiro:

[...] esperar e ver com os próprios olhos, porque se não vão se espantar, porque tem outro pensamento, chega aqui e vê outra coisa, aí se você se decepciona e já quer voltar [sic]. Eu já vi muitas pessoas aqui que chegaram com outra visão, vieram aqui, viram outra coisa e querem voltar, porque achavam que não era isso e acabaram se acostumando, aí eu vou dizer pra eles vir [sic] porque aí eles vão conhecer outra cultura, vão fazer amizades [...] e então, se mergulha e vai em frente [sic], veste a camisa e segue (PIZZINATO, et al., 2017, p. 741).

Percebe-se na narrativa que, apesar das diferenças culturais relatadas, também se observam as estratégias de adaptação e conseqüentemente um processo de amadurecimento a partir da experiência. Além disto, a experiência migratória proporciona novas vivências e outros modos de estar e existir. Sobre isto, destacam-se o contato com novos recursos simbólicos e materiais, os quais podem não existir e/ou serem de difícil acesso no país de origem. Como observado no relato de umas das estudantes a seguir:

²⁹SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

³⁰Na reflexão cunhada por Boaventura Sousa Santos na obra “*Para uma sociologia das ausências e das emergências*”, o autor critica a ciência moderna-ocidental e a racionalidade universal que ela dispõe para a construção do conhecimento. Esta racionalidade desconsidera e contribui para o silenciamento de outras experiências, histórias e culturas. Ou seja, outros modos de vida (GOMES, 2017).

[...] é, e a tecnologia também sabe, aqui tem muitas coisas avançadas, para estudar na África tu sofre [sic] bastante, tu não tem [sic] muito [...]. A internet é muito cara, tu não tens acesso, tem [sic] livros, os livros antigos, tu tens que estudar para fixar, não tem [sic] bons laboratórios, não tem [sic] grandes bibliotecas (PIZZINATO et al., 2017, p. 740).

Outro aspecto sociocultural mencionado refere-se aos hábitos alimentares de estudantes cotistas e não-cotistas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os autores concluíram que há um quadro menos favorável para práticas alimentares de estudantes *cotistas* quando comparados aos não cotistas. Ou seja, se por um lado, no grupo de estudantes cotistas foi mais frequente o consumo de feijão e menor a substituição de jantares por lanches, por outro se observou o consumo menos frequente de hortaliças e de frutas e mais de alimentos industrializados e ultra processados (PEREZ et al., 2016).

5.4 OS FORASTEIROS DO MEIO OU *OUTSIDERS WITHIN*³¹

“(...) Ninguém me deu bola, me isolaram, parecia quando tu tiras alguma coisa do caixote e deixa fora, sabe?”

O depoimento da estudante universitária africana refere-se a uma situação de racismo vivenciada em uma instituição de ensino superior no Brasil, especificamente num episódio em que não foi convocada por nenhum colega para compor uma atividade grupal em sala de aula. Diante do fato, a estudante desabafa:

“– Quando lembro penso até em chorar, eu era a única negra, na faculdade em geral”.

A experiência descrita demonstra o sentimento não só de desconforto, mas de dor da estudante como consequência da postura excludente ocorrida no contexto universitário. hooks³² (1990 *apud* KILOMBA 2019, p. 57) ao argumentar sobre a produção acadêmica de mulheres negras, ressalta que os escritos de suas experiências não só exprimem palavras de luta, mas também de dor – a dor da opressão. Assim, por mais que a estudante estivesse

³¹Em Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro, a pensadora Patrícia Hill Collins, argumenta que o termo *outsider within* “forasteiras de dentro” e/ou “estrangeiras de dentro” (na tradução livre para o português) pode ser entendido como um sentimento constante de um falso pertencimento, ou seja, fazer parte de um grupo, mas não pertencendo aquele grupo (COLLINS, 2016).

³²hooks, b. *Ain't i a woman*. Black Woman and Feminism. Boston: **South end Press**, 1981.

no mesmo espaço que os demais colegas de sala de aula, quando não é chamada a compor a atividade grupal proposta, é *empurrada* para fora do *centro* e colocada à *margem*³³.

Este episódio de exclusão enquadra-se na visão sociológica das *outsiders within* ou “forasteiras de dentro” – na tradução livre – que foi originalmente descrita pela pensadora feminista negra Patrícia Hill Collins, para refletir as dimensões sociais e subjetivas de empregadas domésticas negras que trabalhavam para as elites brancas nos EUA:

Inúmeras mulheres negras iam de ônibus para a casa de suas “famílias” brancas, onde elas não apenas cozinhavam, limpavam e desempenhavam outras tarefas domésticas, mas também cuidavam de suas “outras crianças”, ofereciam importantes conselhos aos seus empregadores e, frequentemente, tornavam-se membros honorários de suas “famílias” brancas. Essas mulheres viram as elites brancas, tanto as de fato como as aspirantes, a partir de perspectivas que não eram evidentes a seus esposos negros ou aos grupos dominantes (COLLINS, 2016, p. 99).

Pode-se compreender a curiosa relação de “forasteiras de dentro” como no caso do Brasil, “aquela que é quase da família”, mas não é. Essa dinâmica relacional é bastante interessante. Ela desmantela diversos mitos sobre o *status quo* da elite dominante branca e passa a questionar estruturas de base desigual, contribuindo para uma nova percepção de mulheres negras enquanto sujeitas políticas (COLLINS, 2016). Ribeiro (2019) complementa esse pensamento, ao mostrar que pesquisadoras negras vivenciam situações semelhantes no contexto acadêmico, e argumenta que, ao mesmo tempo em que mulheres negras fazem parte de algumas instituições, elas não são consideradas como pertencentes às mesmas, e seguem ocupando um lugar de marginalidade, assim como as trabalhadoras domésticas.

Na experiência brasileira, podemos identificar algumas pesquisas conduzidas por terapeutas ocupacionais, que têm refletido sobre a questão das experiências cotidianas de empregadas domésticas e suas relações contratuais, em paralelo às situações de privação e marginalização ocupacional (DOS SANTOS *et al.*, 2019).

A experiência trazida pela estudante, no início desta seção, é somente uma das inúmeras situações de racismo que permeiam a sensação de não-pertencimento aos espaços da universidade, aspecto muito frequente nos estudos examinados nesta revisão. Por

³³Denominação utilizada por bell hooks para exemplificar as condições marginalizadas `as quais mulheres negras são submetidas dentro da estrutura social dominante. Esta relação foi construída a partir de percepções de sua própria realidade social. Natural de uma pequena cidade do estado de Kentucky nos EUA, hooks residiu boa parte de sua infância na periferia da cidade, onde os trilhos do trem eram lembranças diárias de sua marginalidade, lembretes de que ela estava do lado de fora e longe do centro. As possibilidades de deslocamento para o centro aconteciam para trabalhar provisoriamente em empregos precarizados, mas não para permanecer como parte da comunidade (KILOMBA, 2019).

exemplo, no estudo de Nascimento *et al.*, (2019) que buscou identificar os desafios no processo de formação de enfermeiros indígenas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a sensação de não-pertencimento atrelada aos preconceitos também emergiu no relato destes estudantes:

A dificuldade foi nos olhares de alguns professores e também alunos. Assim busquei superar isso estudando mais, para que o preconceito fosse mais leve. O pior é sentir-se excluído dos demais da turma, porque você é o diferente, idioma, características físicas, velocidade na aprendizagem (NASCIMENTO et al., 2019, p. 51).

Apesar das dificuldades relatadas em decorrência das situações de exclusão e não-pertencimento vivenciadas pelo estudante indígena no curso de enfermagem, percebe-se também a estratégia de superação, como o estudar mais. Sobre isto, intelectuais negras ressaltam sobre a importância de serem atuantes criativas na própria *margem*, enquanto lugar de resistência e de possibilidades. Porém, as autoras nos alertam para que não haja riscos de dar vazão à *romantização* dos próprios processos de opressão. Como nos aponta hooks (1990 *apud* KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2017): a margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência.

6 A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE ALUNOS ORIUNDOS DAS AA: À LUZ DO CONCEITO DE JUSTIÇA OCUPACIONAL

A construção deste capítulo foi um dos maiores desafios desta pesquisa por dois motivos: 1) Deparei-me com um cenário ainda escasso da produção intelectual que reflita a questão da Justiça ocupacional e seus subsistemas de produção de injustiças na América Latina e mais especificamente no Brasil; 2) Como consequência, fui levada a consultar a literatura internacional (predominantemente anglo-saxã) para refletir a experiência brasileira de alunos oriundos das políticas de ações afirmativas na universidade a partir dos relatos analisados na literatura. A partir disto, mostro os relatos encontrados na literatura analisada, articulando-os aos pressupostos da justiça ocupacional, a fim de estimular o exercício crítico-reflexivo a partir das lentes ocupacionais.

Nos artigos examinados nesta revisão, nota-se que no decorrer dos processos de permanência, os estudantes universitários oriundos das AA, experimentam diversas transformações no cotidiano universitário. Nessas transformações, observamos as potências e a construção de possibilidades de vida. No entanto, essas experiências ainda são permeadas por barreiras, fragilidades e desafios, seja nos planos material e/ou simbólico e contribuem diretamente para as condições para permanecer na universidade e concluir seus respectivos cursos de graduação com êxito.

Outro ponto que não foi abordado pela literatura pesquisada é que as identidades dos estudantes são construídas em experiências ocupacionais e seus relatos sobre os processos sociais de permanecer na universidade exibem familiaridade com os pressupostos da justiça ocupacional. Além do mais, nos deparamos com relatos que também se relacionam com os subsistemas hierárquicos abordados dentro justiça ocupacional. Nesta pesquisa, me debruço principalmente nos conceitos de privação ocupacional e a marginalização ocupacional pois ambos emergiram com predominância nos achados da literatura.

Início a reflexão partindo do próprio conceito das políticas de AA para ingresso e permanência de sujeitos oriundos das classes populares no ensino superior. Essas medidas são necessárias, dado o cenário brasileiro atual, permeado por desigualdades de ordem racial, socioeconômica e gênero, que Almeida (2019) denominou como racismo estrutural e institucional. São resquícios de um processo sócio histórico subordinado ao poderio colonialista e escravagista europeu e que ainda reverberam no contexto emergente dos

países latino-americanos, notadamente no Brasil (ALMEIDA 2019; FONSECA, 2009; KILOMBA, 2019).

Neste sentido, compreende-se que desigualdades de ordem estrutural têm relação com as barreiras ou até mesmo exclusão de participação social de determinados grupos, no acesso à educação, saúde, trabalho e condições para o bem viver. E mais especificamente no permanecer na universidade para a busca de formação profissional e intelectual. Predominantemente, alunos oriundos das AA inseridos neste contexto possuem as suas trajetórias marcadas por processos sociais de privação e/ ou exclusão. Sendo assim, passam por processos outros para permanecerem ou não na universidade, por causas diversas.

A seguir apresento uma reflexão sobre a importância dos aspectos que emergiram nos relatos dos estudantes a partir da literatura analisada, exemplificando-os e articulando-os a dois dos subsistemas da JO: a privação ocupacional e a marginalização ocupacional. Vale esclarecer que os referidos conceitos não foram mencionados pelos autores na literatura pesquisada, mas que nos a mencionada reflexão nos parece oportuna, na tentativa de iniciar um diálogo entre a realidade encontrada e os referidos aportes teóricos da JO, como propõem os objetivos desta pesquisa.

6.1 PRIVAÇÃO OCUPACIONAL

O termo privação ocupacional (*occupational deprivation*) é descrito por Whiteford (2000) como um estado em que as pessoas são impedidas de ter oportunidades de se envolverem em ocupações significativas devido a fatores que fogem do seu controle. A autora sintetiza que privação ocupacional é, em essência, um estado em que uma pessoa ou grupo são incapazes de realizar o que é necessário e significativo em suas vidas devido a restrições externas. É um estado em que a oportunidade de exercer as ocupações de relevância social, cultural e pessoal se torna difícil, senão impossível. A autora destaca, entretanto que estes aspectos também podem existir como um subproduto de políticas institucionais, de avanços tecnológicos, modelos econômicos e determinados sistemas políticos (WILCOCK, 1998 *apud* WHITEFORD, 2000, p. 201). A partir da compreensão deste conceito e ao relacioná-los com os relatos que emergiram nas categorias de análise desta revisão, observa-se que por mais que a privação ocupacional não seja mencionada nos artigos analisados, aspectos análogos surgem nos relatos cotidianos dos estudantes universitários colhidos na literatura.

No estudo de Pizzinato *et al.* (2017) sobre os aspectos étnico-raciais e gênero, ao contar a sua experiência no Brasil como estudante intercambista, uma estudante africana

expõe situações pelas quais vivenciou na faculdade, mais precisamente em sala de aula, ao tentar integrar-se a algum grupo para a realização de um trabalho. Nesse relato, observou-se que além da situação de discriminação sofrida pela estudante, ao não ser convidada para compor uma atividade grupal, também se observa que a estudante foi privada de uma ocupação de relevância para o seu processo de formação, em decorrência de um fator preponderante, embora dissimulado: o racismo.

Não obstante, a aluna intercambista africana também destaca as diferenças no que diz respeito ao acesso a recursos e materiais essenciais para um estudante e o prosseguimento de suas ocupações. Além das diferenças socioculturais e o racismo sofrido no Brasil, a estudante carrega um histórico progresso de um conjunto de privações em decorrência da dificuldade do acesso a recursos em seu país de origem.

[...] é, e a tecnologia também sabe, aqui tem muitas coisas avançadas, para estudar na África tu sofre [sic] bastante, tu não tem [sic] muito [...]. A internet é muito cara, tu não tens acesso, tem [sic] livros, os livros antigos, tu tens que estudar para fixar, não tem [sic] bons laboratórios, não tem [sic] grandes bibliotecas (PIZZINATO et al., 2017, p. 740).

No estudo de Angnes *et al.*, (2017), um aluno indígena ao denunciar a perseguição e as práticas arbitrárias que sofreu por parte de uma liderança indígena, que na época o expulsou das terras indígenas, juntamente com dezenas de famílias, observa-se a privação de um direito, no caso a moradia, a ruptura com o território de origem, entre outros. O estudante em questão revelou um histórico de três desistências em diferentes cursos de graduação situadas nas regiões do centro-oeste. O texto, entretanto, não explorou de maneira mais profunda este caso, na busca de compreender quais foram os fatores que levaram o aluno a desistir dos cursos. Porém, notadamente, o aluno teve que lidar com problemas externos que contribuíram para a sua privação nas ocupações como estudante. Nos relatos, experiências que se relacionam com a privação ocupacional foram frequentes, como no testemunho de um aluno indígena do curso de enfermagem, ao referir as possibilidades que dispunha para fazer a leitura dos conteúdos:

Tinha dificuldades com dinheiro para custear apostilas, procurava saber do conteúdo e usava o laboratório de computação para ler sobre o conteúdo pendente sem apostila (NASCIMENTO et al., 2019, p. 51).

Neste sentido, revela-se que, mesmo se tratando de universidades públicas, certos grupos não dispõem de suporte financeiro para o custeio de despesas básicas como:

transporte, material de leitura, alimentação, entre outros. Sendo este um fator que os condena a limitações e a situações de privação de ocupações cotidianas no contexto universitário. No entanto, Nascimento *et al.*, (2018) consideram que não é apenas o fornecimento de bolsas auxílio que irá combater a grave situação da evasão, por exemplo, pois mostram que é necessário “pensar em estratégias longitudinais que incluam também os aspectos pedagógicos que envolvam tanto a questão de infraestrutura, como de acompanhamento das fragilidades durante todo o processo de formação destes alunos” (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 53).

Trabalhando a questão da desigualdade no contexto chileno, Aplabaza (2018) faz provocações ao questionar a racionalidade do governo, por exemplo, em pensar em políticas de inclusão no contexto educacional, que constantemente ainda se centram exclusivamente em questões da carência financeira e déficit, inseridos num modelo neoliberal e não buscam refletir sobre outros elementos que permanecem essencializados e legitimam a produção de injustiças ocupacionais, um componente que se assemelha ao encontrado na realidade brasileira.

No estudo conduzido por Nascimento *et al.* (2018), estes autores apontaram que apesar da bolsa ajudar na permanência dos alunos indígenas, este público em sua maioria experimenta situações de precariedade no processo de permanência na universidade, o que contribui para experiências que limitam suas possibilidades ocupacionais.

Já no caso do estudo Donida e Santana (2019), que investiga as ações pedagógicas voltadas para estudantes universitários com algum tipo de transtorno funcional, uma estudante, em tom de descontentamento protesta: “[...] *eu não aguento mais ser jogada de um lado pro outro, eu quero ação! A barra que eu levo, eu acho que já era pra eu ter me conscientizado que educação é para poucos, não pra todos(...)*”

Além do descontentamento, a fala exprime a ineficácia das ações presentes na instituição. Da mesma forma, Nogueira e Oliver (2018), em estudo sobre as contribuições de terapeutas ocupacionais inseridos em núcleos de acessibilidades em instituições federais no Brasil, apontam uma tendência de práticas individualizadas com alunos universitários com deficiência e nos alertam sobre a necessidade de melhor investigação desse tipo de acompanhamento, que poderia comprometer a autonomia do estudante, ao passo de que “as ações desses acompanhantes devem integrar-se ao conjunto de medidas facilitadoras do processo de aprendizagem acadêmica, considerando a autonomia do estudante diante dos desafios cotidianos” (NOGUEIRA; OLIVER, 2018, p. 871).

O estudo de Anache e Cavalcante (2018) também não aborda a questão da privação ocupacional, mas notadamente ela surge nos relatos de estudantes com deficiência física ao relatarem as dificuldades de mobilidade na universidade:

No bloco principal a rampa que tem a inclinação é muito alta e sua curva fechada, como um cadeirante pode passar por ela? Já teve um cadeirante que parou de frequentar a universidade porque era uma dificuldade chegar até a sala de aula (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 121).

No caso de estudantes com deficiência, segundo Nogueira e Oliver (2018) “os diferentes quadros clínicos podem impor impedimentos corporais, psicológicos ou emocionais que, associados a processos sociais, trazem consequências desafiadoras e restrições às possibilidades de participação social desse grupo no ensino superior”, por exemplo. No entanto, para não cairmos nas armadilhas do capacitismo, devemos considerar que no relato do estudante é a consequência de fatores externos – no caso ambientais – que reproduz a inacessibilidade para a participação de suas ocupações na universidade.

Um cenário de exclusão também pode desencadear questões subjetivas que podem ser indutoras de um cenário de privação ocupacional. No estudo de Angnes *et al.*, (2017), o relato de um estudante indígena exprime essa relação:

*Era muito tímida, eu era muito tímida, minha amiga... A princípio, no primeiro dia, no primeiro mês foi, sabe, tinha isso, tinha grupos, nós tinha um grupinho. Só que daí tinha uns que se afastavam da gente, tipo não queriam que a gente entrasse no grupo (ANGNES *et al.*, 2017, p. 27).*

Whiteford (2005) considera que o fenômeno cultural da estigmatização é subjetivo, porém é externo e pode ser gerador de privação ocupacional. A autora faz essa consideração para refutar as controvérsias que existem no emprego e entendimento do termo. Além disto, no estudo de Angnes *et al.*, (2017), os autores informam que boa parte do corpo docente e a própria Universidade negligenciam ou desconhecem as demandas regionais e diversidades étnicas, assim como suas implicações, bem como a importância da interculturalidade no processo de formação do enfermeiro indígena.

Donida e Santana (2019) argumentam que a universidade ainda não oferece ações efetivas para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, pois se, de um lado, os estudantes ingressam e se deparam com dificuldades acadêmicas para as quais não foram preparados, por outro, não possuem ajuda para superá-las, o que configura exatamente a privação

ocupacional tal como descrita. Nas considerações de Freitas³⁴ (2005, *apud* ANGNES, *et al.*, 2017, p. 27) na maioria dos casos, a política de AA, ainda se restringe ao acesso, não importando as formas pelas quais os estudantes irão permanecer na universidade. Isto contribui para uma falsa ideia de justiça social, quando, de fato, o que acontece é um “alargamento do grau de aceitação e conformismo” para com as diferentes e sutis formas de injustiça e exploração da vida cotidiana.

Assim, as situações socioeconômicas desfavoráveis, as barreiras ambientais relatadas por pessoas com deficiência, a falta de recursos materiais, bem como os conflitos socioculturais, são aspectos que dificultam a permanência e a conclusão dos cursos, com êxito, nas universidades enquanto, conseqüentemente, contribuem para estados de privação ocupacional.

6.2 MARGINALIZAÇÃO OCUPACIONAL

A marginalização ocupacional (*occupational marginalization*) foi definida como uma forma de exclusão que opera sob a invisibilidade de acordos, expectativas e/ou convenções culturais e sociais que, em sua naturalização, delimitam e restringem a participação ocupacional de determinados sujeitos (DUROCHER *et al.*, 2014 - tradução nossa).

Malfitano *et al.* (2016) mencionam que o termo marginalização ocupacional foi usado pela primeira vez nos estudos de Brooks³⁵, em 1998, para examinar as divisões de trabalho de gênero entre enfermeiras e refletir sobre as condições de marginalização profissional às quais eram submetidas. Malfitano e colegas ponderam que, nesse estudo, a marginalização foi descrita enquanto marginalização do trabalho profissional deste segmento. Entretanto, nos últimos anos a mesma autora demonstrou, a partir de um novo levantamento bibliográfico, que houve uma tendência do uso termo em estudos conduzidos por terapeutas ocupacionais e cientistas ocupacionais, já que foram observados 8 artigos que faziam menções ao uso do mesmo (MALFITANO *et al.*, 2016). Observa-se também a menção do termo nos estudos conduzidos por Dos Santos *et al.*, (2019) que objetivou compreender experiências ocupacionais de trabalhadoras domésticas brasileiras. Nesse trabalho emergiram diversos relatos cotidianos de situações características de

³⁴FREITAS, M. F. Q. (In)coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: Aproximações entre as Psicologias Sociais da Libertação e Comunitária. *Psico*, v.1, n.1, p. 47-54., 2005.

³⁵BROOKS, F. Women in general practice: Responding to the sexual division of labour? *Social Science & Medicine*, 47, 181- 193., 1998.

marginalização ocupacional, como sentimentos de aprisionamento, isolamento e solidão nos espaços de trabalho.

Nos estudos analisados nesta revisão, processos de opressão emergiram nos relatos de estudantes indígenas mulheres, público este que ainda é minoria no ingresso à universidade:

Nada, não tive apoio da comunidade. [...] e isso ficou claro porque quando eu conclui a faculdade eu fui embora pro Rio Grande do Sul, ninguém se importou, todo mundo sabia que eu tinha concluído faculdade, do que: Serviço Social. Não serve pra educação, não serve pra saúde né, então eu era isolada, sabe, então no momento ainda não estou atuando na minha área. A família incentivou bastante (ANGNES et al., 2017, p. 22).

[...] Só que naquela época que eu fiz, a gente não tinha muito apoio, nem do cacique, nem do chefe do posto, não tinha. Inclusive o cacique me falou “Eu quero só ver se você consegue terminar o Curso”, [...] Não acreditou em mim, falou na minha cara “Você não vai conseguir, como os outros não conseguiram, você também não consegue”. Eu levei como um incentivo (ANGNES et al., 2017, p. 22).

Os relatos denunciam que, apesar da exclusão e da falta de apoio, mulheres indígenas têm ingressado na universidade. No entanto, ainda são minoria. Por outro lado, estudos revelam que frequentemente concluem seus cursos de graduação com êxito. Algumas questões culturais ainda predominam nas famílias indígenas, como não aceitarem que as filhas-mulheres saiam de casa para estudar na cidade e morar longe dos pais, ou até mesmo os núcleos familiares que impõem às mulheres solteiras e que não têm filhos que elas devem “ficar em casa”, casar-se e continuar executando os trabalhos domésticos na própria aldeia (NOVAK, 2007; PAULINO, 2008). Ademais, reconhece-se que mulheres encontram maiores dificuldades em deixar os filhos e os cônjuges para cursar uma universidade. Por questões culturais, grande parte dos indígenas casa-se cedo, geralmente por volta dos 13 ou 14 anos e constituem família nesse período, fator esse que dificulta ainda mais o acesso ao ensino universitário para as mulheres (NOVAK, 2007). Em estudo que identificava questões de desigualdade com base no gênero por meio da ocupação, Angell (2014) considera que uma análise centrada na ocupação pode orientar compreensões de justiça ocupacional, além de revelar processos de perpetuação hegemônica que resultam em marginalização ocupacional.

Neste sentido, uma estudante com transtorno funcional também relata:

Eu tenho dificuldade de memória, tá? Muita dificuldade. [...] Mas pra mim, escola foi muito sofrido. Sofri muito! Sempre fui taxada desses... [...] Não sei o

que... as vezes eles não te ajuda, não te dão um meio, que eles acham que a gente quer ir nas costas deles e tipo, pô! (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 11).

Além do reconhecimento das dificuldades, a estudante destaca que, por conta disto, ao longo de sua trajetória educacional, era constantemente colocada em lugares de inferioridade por colegas e profissionais, que notadamente pode configurar marginalização ocupacional. Outro elemento que pode gerar marginalização ocupacional e que está presente principalmente nos relatos cotidianos de estudantes negros e indígenas na literatura é o racismo. Como mostrado a seguir:

[...] Chegando ao bloco, o segurança ordenou que eu descesse da bicicleta porque era perigoso – isso de forma bem grosseira – Eu ia assistir a uma aula no sábado de manhã e só havia alunos da minha turma no local, então não via perigo ali. Acho que ele agiu assim de certa forma por questões de preconceito, pois na hora percebi que ele era um segurança bem alto e branco. [...] Foi um ato de discriminação. Imagine você, numa universidade federal, uma pessoa negra chega de bicicleta; imagine olhar daquele segurança pra mim (MARQUES, 2018, p. 19).

[...] E se não fosse a Dilma^{36} dar as cotas, onde você estaria? Já agradeceu à Dilma hoje? Cada coisa que se vê! Cotas para quem não sabe nada. Sim, já me chamaram de cabelo duro. Sim, fui chamado de cabelo pixaim (MARQUES, 2018, p. 19).*

O estudante destaca uma situação marcante de racismo, ocorrida nas dependências da instituição ao sofrer uma abordagem arbitrária do segurança, que ordenou de forma desrespeitosa, que o aluno descesse da bicicleta porque era *perigoso*. Mas afinal, o que o segurança (branco) da instituição pensou ser *perigoso* naquele momento? Para Almeida (2019), “o racismo não se resume apenas a comportamentos individuais, mas também pode ser compreendido como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. Nos relatos dos alunos, além da depreciação e o racismo escancarado, também se nota a insistência dos membros da própria instituição em colocar os alunos em um lugar social de marginalidade. Em estudo conduzido por Hurtado *et al.*, (2013), os autores advertem sobre os perigos presentes em comportamentos essencialistas e nas emoções contraproducentes que operam o racismo. Da mesma forma, estudos baseados na teoria crítica têm demonstrado a eficácia das abordagens educacionais em instituições de

³⁶Dilma Vana Rousseff – Primeira mulher a ocupar o cargo de presidente da República Federativa do Brasil, governou entre de 2011 a 2016. Sofreu um processo de *impeachment* que vem sendo questionado por pesquisadores e representantes da sociedade civil (SANTIAGO; SALIBA, 2016). Nos últimos anos, estudos de matriz feminista têm alertado para a proliferação de discursos misóginos e depreciativos contra figuras políticas do gênero feminino na América Latina. Boa parte desses discursos é reproduzida maciçamente pelas grandes mídias (DANTAS; RUBIM, 2018).

ensino superior no exterior, com enfoque na identidade racial como forma de combate aos conflitos raciais nas instituições e no incentivo, exercício e reconhecimento pelos universitários sobre os processos de desigualdade estrutural, empatia intergrupala, habilidades de comunicação, colaboração e ação (GURIN³⁷ et al., 2013 *apud* HURTADO *et al.*, 2013, p. 128). É coerente afirmar que tais ações anti-racistas são necessárias em instituições de ensino superior brasileiras, dada a mudança social neste cenário graças a implementação das políticas das ações afirmativas e para combate às práticas cotidianas racistas que ainda persistem neste contexto. Obviamente, o racismo afeta o bem-estar, o acesso e o desempenho dos alunos no ensino superior (DOS SANTOS *et al.*, 2019).

[...] vai ter sempre aqueles que vão te olhar e vão dizer: ela, ela é burra. Ela não sabe nada. Tu? Ah! E o professor só gosta daquele que sabe (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 11).

Sou muito lenta para assimilar as coisas, sempre fui mais lentinha. [...] Na minha turma eu fui a excluída... Eu não sei... Eu acho que o pessoal não queria fazer trabalho comigo, não sei por que se era por causa das minhas dificuldades ou é por que eu era mais velha [...] (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 11).

Os achados na literatura demonstram, além da depreciação, a legitimidade de práticas na base da meritocracia: *[...] e o professor só gosta daquele que sabe*. Esse tipo de comportamento, além de naturalizado, também reforça a lógica de competitividade, o que contribui para situações de marginalização ao longo do processo de ensino como nos processos seletivos para monitor, bolsistas de Iniciação Científica (IC), entre outros.

A mesma aluna, além da exclusão comumente referida também destaca a questão do etarismo como um dos motivos para a legitimação do preconceito sofrido por parte dos colegas. No estudo de Bizin e Silveira (2016) sobre etarismo e desigualdades de gênero, os resultados da pesquisa demonstraram uma tendência a privações em mulheres em relações aos homens, na construção de seus planos de carreira em decorrência da maternidade e dos cuidados com a família, privando-as de novas oportunidades, o que irá ocasionar maior ônus na vida profissional na medida em que a idade avança. Tendo em vista tal realidade, mesmo com acesso ao nível superior num período fora do padrão, estudantes mulheres tendem a sofrer opressões o que consequentemente podem gerar marginalização ocupacional.

Múltiplas experiências que configuram *marginalização* ocupacional também foram identificadas nos achados de PIZZINATO *et al.*, (2017) no relato de estudantes

³⁷GURIN, P.; NAGDA, B. A.; ZÚÑIGA, X. Dialogue across difference: Practice, theory, and research on intergroup dialogue. New York: Russell Sage Foundation. 2013.

africanas intercambistas no Brasil, pois os relatos das estudantes são marcados por situações de racismo, sexismo e xenofobia. Possibilidades de combate à marginalização ocupacional no meio universitário foram identificadas nas proposições de Kawakami (2019), ao considerar a importância da presença indígena na universidade como forma de desconstruir os modelos que constituem a matriz eurocêntrica de produção, validação e circulação de conhecimento na academia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo focalizou apenas a investigação sobre a permanência de estudantes a partir das percepções dos próprios estudantes. Isto foi necessário, neste primeiro momento, para centralizar a reflexão a partir das experiências daqueles que a vivem e que são os principais atores a quem se destinam as políticas de AA no ensino superior. Entretanto, é provável que uma análise sobre a visão de outros agentes sociais que fazem parte deste processo: docentes e movimentos estudantis, por exemplo, trouxesse contribuições importantes para a reflexão.

Também é importante considerar que nesta revisão, a busca na literatura consistiu apenas de artigos publicados nos últimos 5 anos, o que pode ter excluído os demais artigos que têm buscado refletir experiências sobre a permanência de estudantes oriundos das AA ao longo de quase 20 anos de consolidação das políticas públicas no cenário da educação superior brasileira.

Outro aspecto a ser considerado é que foram analisados apenas artigos em língua portuguesa. É provável que as bases de dados apresentem outros estudos publicados em periódicos estrangeiros, por pesquisadores interessados na experiência brasileira, que não tenham sido localizados. Não obstante, houve dificuldades de indexação de estudos e das comunicações científicas. Alguns estudos surgiram de forma duplicada durante a busca, o que pode limitar a fidedignidade do número real dos resultados da busca. Igualmente, o uso dos critérios de busca, de inclusão e exclusão pode ter influenciado na seleção final dos artigos, assim como ter provocado a perda de algum material relevante.

A base de dados da pesquisa também foi um fator preponderante não criação de dificuldades para a articulação entre os artigos encontrados e a produção própria tanto da terapia ocupacional quando da ciência ocupacional. Apesar de um alcance favorável, a Scopus tem reduzido alcance entre periódicos de Terapia ocupacional, por exemplo. Durante a busca, apenas um artigo publicado pela *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*³⁸ foi localizado, porém, infelizmente, ele precisou ser excluído da análise por não obedecer aos critérios de inclusão.

Curiosamente, identificou-se uma tendência nos estudos publicados de serem oriundos de universidades brasileiras de médio e pequeno porte. Nesse sentido, observa-se

³⁸NOGUEIRA, L. F. Z.; OLIVER, F. C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos*, v. 26, n. 4, 2018.

que faltam evidências de maior alcance entre as grandes universidades espalhadas pelo território nacional. Não obstante, considera-se relevante a escolha da metodologia de revisão de escopo, pois ela nos trouxe uma dimensão investigativa de temas emergentes, que ainda são pouco abordados pela literatura.

7.2 FUTUROS ESTUDOS

Cabe melhor investigação das situações de desistência e evasão estudantil para a compreensão das suas causas, principalmente em relação aos alunos indígenas, como demonstrado nos estudos de Angnes *et al.*, (2017), cuja amostra identificou 7 alunos desistentes somente na UNICENTRO no período da pesquisa de campo. Entretanto, o levantamento documental prévio, realizado pelos autores, identificou um histórico de desistências de alunos indígenas que ultrapassaram a média de 58% entre os anos de 2002-2010.

Sugere-se também a condução de estudos futuros com enfoque quantitativo, trabalhando a partir de grupos mais extensos, que demonstrem a magnitude e os impactos das políticas de acesso ao ensino superior, considerando o perfil sociodemográfico de quem acessa, permanece, conclui ou evade das instituições.

Também sugere-se a condução de pesquisas futuras que visem contribuir tanto para o aprimoramento dos critérios de avaliação sobre as formas de ingresso, quanto para o empoderamento crítico e identitário dos beneficiários das políticas de AA. Isto se justifica pois no estudo de Marques (2018) identificou-se uma negação da auto declaração por parte de alguns estudantes, durante o processo de recrutamento dos participantes, sendo que, nos históricos documentais da instituição, os mesmos haviam acessado a IES pelo sistema de cotas. Além disto, o mesmo estudo identificou uma série de estudantes que acessaram a universidade por cotas raciais e não tinham quaisquer características fenotípicas para tal, situações que podem, de fato, configurar fraude e/ou usurpação de direitos que seriam destinados a grupos historicamente prejudicados.

Outro aspecto a ressaltar é a importância da proposição de estudos que busquem refletir melhorias das condições de permanência, com enfoque não apenas em aspectos materiais, mas com vistas aos aspectos simbólicos, culturais e subjetivos que respeitem o direito dos estudantes às diferenças e suas singularidades. O fator sugerido, e não menos importante, é a proposição de estudos com enfoque nos pressupostos da justiça ocupacional e dos cotidianos da vida humana. Vale reforçar que a justiça ocupacional ainda

é uma noção raramente explorada entre nós, mas que possui um potencial crítico significativo para quem busca desenvolver práticas com enfoque na justiça.

Por fim, concluo que no contexto brasileiro, que é de onde me situo mais especificamente uma pesquisadora oriunda de classe popular de um território multifacetado como a Amazônia – fonte rica em recursos naturais, mas que ainda permanece em desvantagem nos marcadores sociais –. Pensar esta pesquisa e seus desdobramentos foi escolha e aceite de uma missão desafiadora, porém necessária, dada a escassez de pesquisas no contexto latino-americano que reflitam sobre a importância da adoção dos pressupostos da justiça ocupacional frente aos desafios cotidianos que cercam a nossa realidade. Que ela possibilite a abertura de novos campos de reflexividade, comprometida com os princípios da justiça e como resposta às demandas sociais que ainda são custosas à sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/acoes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ALBUQUERQUE, R.; PEDRON, C. D. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, vol. 99, n. 251, 2018. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-54.pdf>. Acesso em 23 set. 2020.

ALFONSI, D. D. A. *et al.* Entrevista com Peter Fry. **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, vol. 13, n. 13, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50261/54374/>>. Acesso em: 01 out. 2020.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte- MG: Letramento, 2018.

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Rev. Bras. Polít. Int.**, vol. 45, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200009&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, número especial, 2018. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf>. Acesso em: 02 out 2020.

ANGELL, A. M. Occupation-Centered Analysis of Social Difference: Contributions to a Socially Responsive Occupational Science. **Journal of occupational science**, v. 21, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14427591.2012.711230?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ANGNES, J. S. *et al.*, A permanência e a conclusão no ensino superior: o que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 1, 2017. Disponível em: <www.researchgate.net/publication/313039303_A_permanencia_e_a_conclusao_no_ensino_superior_O_que_dizem_os_Indios_da_Universidade_Estadual_do_Centro_Oeste_do_Parana_UNICENTRO_-_Brasil>. Acesso em: 02 out. 2020.

APABLAZA, M. Inclusión escolar, marginación y *apartheid* ocupacional: Análisis de las

políticas educativas Chilenas. **Journal of Occupational Science**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2018.1487260?journalCode=roc>>. Acesso em: 03 out. 2020.

ARAÚJO, L. S.; JORDAN, N. F.; MONCLÚS, P. G.; RODRIGUEZ, O. Ciencia de la ocupación y terapia ocupacional: sus relaciones e aplicaciones a la práctica clínica, **Revista Chilena de Terapia ocupacional**, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/17084>>. Acesso em: 02 out. 2020.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: Towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice**, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1618/1/Scopingstudies.pdf>>. Acesso: 03 out. 2020.

ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. **Ações Afirmativas no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/acoes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAILLIARD, A. L. Doing Occupational Justice: A Central Dimension of Everyday Occupational Therapy Practice. **Canadian Journal of Occupational Therapy**. v. 87, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0008417419898930>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BAILLIARD, A. L. Justice, Difference, and the Capability to Function. **Journal of Occupational Science**, v. 23, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2014.957886>>. Acesso em: 01 de out. 2020.

BARBOSA, M. L. D. O. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/43988>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BASSO-POLETTI, D. *et al.*, Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. **Revista Eletrônica Educare**. v. 24, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n1/1409-4258-ree-24-01-292.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BELTRÃO, J. F.; FILHO, J. C. M. B.; MAUÉS, A. G. M. Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará. **Caderno do GEA**, n. 5, 2012. Disponível em:

<https://www.upf.edu/dhes-alfa/events/docs_brasilia/UFGPA.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.
BENTES, Nilma. **Noções sobre a vida do negro no Pará**. Monografia de Especialização, Universidade Federal do Pará, 2012.

BERNARDINO, J. Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, vol.24, n.2, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 out. 2020.

BEZERRA, M. E. G.; TASSIGNY, M. M. relação entre a política de financiamento estudantil e o desempenho dos estudantes de administração no Enade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n.70, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584747>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BIZIN, L.; SILVEIRA N. S. P. Estudo sobre o etarismo e as desigualdades de gênero no contexto organizacional. In: Jornada de Iniciação Científica e Mostra de Iniciação Tecnológica, 2016, São Paulo. **Anais do XII Jornada de Iniciação Científica e VI Mostra de Iniciação Tecnológica**, 2016. Disponível em: <<http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/jornada/paper/view/197>> Acesso em: 02 out. 2020.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://fies.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Universidade Para Todos (PROUNI)**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 01 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada (Sisu)**. Brasília:

Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <sisu.mec.gov.br/#!/#oquee>. Acesso em: 01 out 2020.

BROOKS, F. Women in general practice: Responding to the sexual division of labour? **Social Science & Medicine**, vol. 47, n. 2, 1998. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9720637/>. Acesso em: 01 out 2020.

BRYSON-CAMPBELL, M. *et al.*, A scoping review on occupational and self identity after a brain injury. **Work**, v. 44, n. 1, 2013. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/work/wor01561>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BUENO, C. S. Amicus curiae no Projeto de novo Código de Processo Civil. **Revista de Informação Legislativa**, v. 48, n. 190, 2011. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242885>. Acesso: 04 out. 2020.

CAVICHIOLO, K. S. **Ações afirmativas: políticas de permanência para estudantes cotistas na Universidade Federal de São Carlos**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de pós-graduação em gestão de organizações e sistemas públicos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11222>. Acesso em: 01 out. 2020.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within* *: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

CONRADO, M. P. C. et al., Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-Ásia**, n. 51, 2015. Disponível em: <portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21886/14129>. Acesso em: 02 out. 2020.

CÓRDOVA, A. G. Enfoque y praxis en terapia ocupacional. Reflexiones desde una perspectiva de la terapia ocupacional crítica. **TOG (A Coruña)**, Galícia, v. 9, n. 5, p. 18-29, 2012. Disponível em: <www.academia.edu/31393097/ENFOQUE_Y_PRAXIS_EN_TERAPIA_OCUPACIONAL_REFLEXIONES_DESDE_UNA_PERSPECTIVA_DE_LA_TERAPIA_OCUPACIONAL_CR%C3%8DTICA_APPROACH_AND_PRAXIS_IN_OCCUPATIONAL_THERAPY_THOUGHTS_FROM_A_CRITICAL_PERSPECTIVE_OF_OCCUPATIONAL_THERAPY> . Acesso em: 02 out. 2020.

CORRÊA, C.; ROSÁRIO, M. Ações Afirmativas E Justiça Ocupacional: Percepções Da Terapia Ocupacional Sobre As Atividades Do Programa Conexões De Saberes Com a

Turma Do 3o Ano Do Ensino Médio Na Escola Celso Malcher. **Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões de Saberes On-Line**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/3900>>. Acesso em: 02 out. 2020.

COSTA, J. S. Por um futuro negro: um estudo sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres-MT. São Carlos: **RiMa Editora**, 2016.

DANTAS, F. A.; RUBIM, L. O. TCHAU QUERIDA: Questões de gênero na cobertura da mídia sobre o governo Dilma. **Revista Observatório**. v. 4, n.1, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3299>>. Acesso em: 02 out. 2020.

DEUS, Z. A. OS HERDEIROS DE ANANSE: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. 2008. 295 f. **Tese de doutorado** (Doutorado em Ciências Sociais)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufpa_tese_2008_ZAdeDeus.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, v. 6, n. 10. 2005. Disponível em: <<http://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>>. Acesso em: 02 out. de 2020.

DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educação e Pesquisa**. v. 45, n.6, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100554>. Acesso em: 02 out. 2020.

DOS SANTOS, V. *et al.* “It is not what I planned for my life”. Occupations of live-in domestic workers. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cadbto/v27n3/2526-8910-cadbto-2526-8910ctoAO1873.pdf>>. Acesso em 01 out. 2020.

DOS SANTOS, V. *et al.*, Racism and mental health in higher education: A challenge for LMICs. **Int J Methods Psychiatr Res.** v.28, n., p.2, 2019. Disponível em:<wileyonlinelibrary.com/journal/mpr> Acesso em: 02 out. 2020.

DUROCHER, E., *et al.*, Occupational justice: A conceptual review. **Journal of Occupational Science.** v. 21, n., 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2013.775692>>. Acesso em: 01 out.

2020.

DWORKIN, 2013 *apud* SILVA; SKOVMOSE, 2019, p. 205. **Taking Rights Seriously**. London: Bloomsbury Academic, 2013.

EUGENIO, B. G.; ALGARRA, J. Estudantes cotistas negros e ações afirmativas no ensino superior. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/529>>. Acesso em: 01 out. 2020.

FARIAS, L.; RUDMAN, D. L.; MAGALHÃES, L. Illustrating the importance of critical epistemology to realize the promise of occupational justice. **OTJR Occupation, Participation and Health**, v. 36, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1539449216665561>>. Acesso: 03 out. 2020.

FERNANDES, 1972 *apud* BERNADINO 2002 p. 23. **O Negro no Mundo do Branco**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FISHER, A. G. Occupation-centred, occupation-based, occupation-focused: Same, same or different? *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, v. 20, 2013. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25116751/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

FONSECA, D. J. Políticas Públicas e Ações Afirmativas. I ed. São Paulo: Selo Negro, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 40^a ed, 2005.

FREITAS, M. F. Q. (In)coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: Aproximações entre as Psicologia Social da Libertação e Comunitária. *Psico*, v.1, n.1, p. 47-54., 2005.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. 48^a ed. [s.l.] Global Editora, 2003.

GALHEIGO S. M. Narrativas contemporâneas: significado, diversidade e contexto. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 20, n. 1, 2009. Disponível em: <revistas.usp.br/rto/article/view/14050>. Acesso em: 02 out. 2020.

GALHEIGO, S. M. Perspectiva crítica y compleja de Terapia Ocupacional: actividad, cotidiano, diversidad, justicia social y compromiso ético-político. **TOG (A coruña)**, v. 9,

n., 2012. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/278038420_PERSPECTIVA_CRITICA_Y_COMPLEJA_DE_TERAPIA_OCUPACIONAL_ACTIVIDAD_COTIDIANO_DIVERSIDAD_JUSTICIA_SOCIAL_Y_COMPROMISO_ETICO-POLITICO>. Acesso em: 01 out. 2020.

GALHEIGO, S. M. What needs to be done? Occupational therapy responsibilities and challenges regarding human rights. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 58, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21418227/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

GALVANI, D.; BARROS, D. D.; PASTORE, M. N.; SATO, M. T. Exercícios etnográficos como atividades em espaço público: Terapia ocupacional Social no fazer da arte, da cultura e da política. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 24, n. 4., 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1756>>. Acesso em: 01 out. 2020.

GOLGHER, A. B.; AMARAL, E. F. L.; NEVES, A. V. C. Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 19, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/19865>>. Acesso em: 01 out. 2020.

GOMES, A. L. F. A sociologia das ausências e das emergências em sala de aula. **Cronos: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais**, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/14231/pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Série Cadernos do CEJ, 2003. Disponível em: <http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.1, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>>. Acesso em 20 de set. 2020.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020.

GURIN, P.; NAGDA, B. A.; ZÚÑIGA, X. **Dialogue across difference: Practice, theory, and research on intergroup dialogue**. New York: Russell Sage Foundation. 2013.

GUTTERRES, R. S. **Alunos que ingressaram no ensino superior por ações afirmativas apresentam melhor desempenho? Uma análise empregando a decomposição de Oaxaca para o enade 2012**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7680/1/000476112-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 01 out 2020.

HAMMELL, K. R. W. Critical reflections on occupational justice: Toward a rights-based approach to occupational opportunities. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, v. 84, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0008417416654501>>. Acesso em: 01 out 2020.

HAMMELL, K. W. (2020). Ações nos determinantes sociais de saúde: avançando na equidade ocupacional e nos direitos ocupacionais. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. v. 28, n.1, 378-400. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF2052>. Acesso em: 01 out de 2020.

HAMMELL, K. W. Quality of life, participation and occupational rights: a capabilities perspective. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 62, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25656544/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1., 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

HOUT, S.; RUDMAN, D. L. The performances and places of identify: conceptualizing intersections of occupation, identify and place in the process of migration. **Journal Occupational Science**, v. 17, n. 2, 2010. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/233099594_The_performances_and_places_of_identity_Conceptualizing_intersections_of_occupation_identity_and_place_in_the_process_of_migration>. Acesso: 03 out. 2020.

HURTADO, S.; ALVARADO, A. R.; WANN, C. G. Thinking about Race: The Salience of Racial Identity at Two- and Four-Year Colleges and the Climate for Diversity. **The Journal of Higher Education**, v. 86, n. 1, p. 127-155, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.2015.11777359>> Acesso em: 03

out. 2020.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. v. 41, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

IPEA- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

JACCOUD; BEGHIN, 2002 *apud* ALBUQUERQUE; PEDRON, 2018, p. 55. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

KAWAKAMI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100205>. Acesso em: 02 out. 2020.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista de Humanidades**. v. 15, n. 35, 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>>. Acesso em: 02 out. 2020.

KHALIL, H. *et al.*, An Evidence-Based Approach to Scoping Reviews. **Worldviews on Evidence-Based Nursing**, v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26821833/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

KILOMBA, G. **Memórias de Plantação**. 1ª ed. [s.l.] Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-Episódios de racismo** cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, B.; PIERCE, D. “Music is life”: Identity, challenge, and passion in the occupational patterns of male young adult rock musicians. **Journal of Occupational Science**, v.27, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2019.1641142>>. Acesso em: 03 out. 2020.

LECLAIR, L. L. Re-examining concepts of occupation and occupation based models: Occupational therapy and community development. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, v. 77, 2010. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2182/cjot.2010.77.1.3>>. Acesso em: 02 out. 2020.

LEVAC, D.; COLQUHOUN, H.; O'BRIEN, K. K. Scoping studies: Advancing the methodology. **Implementation Science**, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-5-69>>.

Acesso em: 02 out. 2020.

LIMA, M. Affirmative Action in Brazil: Challenges for Inclusion. **ReVista Harvard Review for Latin America**, 2012. Disponível em: <<http://drclas.harvard.edu/publications/revistaonline/fall-2012/affirmative-action-brazil>>.

Acesso em: 01 out .2020.

MACIEL, C. E. *et al.*, A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educ. Pesqui.** v.45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100580>.

Acesso em: 01 out. 2020.

MAGALHÃES, L. Ocupação e atividade: tendências e tensões conceituais na literatura anglófona da Terapia Ocupacional e da Ciência ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/812>>.

. Acesso em: 02 out. 2020.

MALFITANO, A. P. S. *et al.* Occupational Justice and Its Related Concepts: An Historical and Thematic Scoping Review. **OTJR: Occupation, Participation and Health**, v.36, n.4, 2016.

Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1539449216669133?url_ver=Z39.882003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%20pubmed>. Acesso em: 01 out 2020.

MARQUES, E. P. C. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230098.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

MEDEIROS, B. C. *et al.* Estudantes universitários e ações afirmativas no brasil: uma revisão da literatura sobre a permanência na graduação. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional (SNPTO), 2018, Santos. **Anais do XVI Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional (ENDTO) e do V Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional (SNPTO)**. São Carlos: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2018. Disponível em: <<http://www.hostcentral.com.br/xvi->

endto/files/pdf/168.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

MIRALLES, P. M.; AGUDO, P. F. Analisis teórico de los conceptos privación, alienación y justicia ocupacional. **TOG (a Corunã)**, v. 5, 2012. Disponível em: <<http://www.revistatog.com/mono/num5/teorico.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

NASCIMENTO, R. N. DO. Análise da política de cotas da UENF sob a perspectiva das estratégias institucionais de permanência Universidade Estadual do Norte Fluminense. 2017. 121 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2017. Disponível em: <<https://uenf.br/graduacao/administracao-publica/wp-content/uploads/sites/4/2018/04/MONOGRAFIA-Rafaela-Nogueira-do-Nascimento.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020.

NASCIMENTO, V. F. *et al.* Desafios na formação de enfermeiros indígenas em Mato Grosso, Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 25, n. 1. 2019. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100047>. Acesso em: 02 out 2020.

NOGUEIRA, L. F. Z.; OLIVER, F. C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. São Carlos, v. 26, n. 4, 2018. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2267>> Acesso em: 03 out. 2020.

NOVAK, M. S. J. **Políticas da ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM. 2007. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=politica-de-acao-afirmativa-a-insercao-dos-indigenas-nas-universidades-publicas-paranaenses>>. Acesso 01 out. 2020.

OLIVEIRA, R. T. D. DE; BARBOSA, J. D. Retenção Dos Discentes De Administração Da UFS: Fatores Condicionantes E Ações Da Gestão Acadêmica. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/428>>. Acesso em 01 out. 2020.

PASSOS, J. C. DOS. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200155>. Acesso: 02 out. 2020.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/marcos_paulino.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

PEREZ, P. M. P. *et al.* Práticas alimentares de estudantes cotistas e não cotistas de uma universidade pública brasileira. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n2/1413-8123-csc-21-02-0531.pdf>>. Acesso em: 02 out 2020.

PINHEIRO, D. Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Anais... Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3542-int.pdf>>. Acesso em: 02 de ago de 2017.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revistas estudos feministas**, v. 16, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 mai. de 2020.

PIZZINATO, A. *et al.*, Aspectos étnico-raciais e de gênero na inserção universitária de jovens africanas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.22, n.70, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300732&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 out. 2020.

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. 1ª ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

ROJAS, A. T. *et al.*, **Ocupación: sentido, realización y libertad**. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedade y médio ambiente, Grupo de investigación ocupación y realización humana, 1ª ed. Bogotá: Cláudia Rojas, 2011. Disponível em: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/5794/7/9789587197297.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

ROMEIRO, V. *et al.* DISABKIDS ® in Brazil: advances and future perspectives for the production of scientific knowledge*. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.28, n s/n, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692020000100601>. Acesso em: 02 out. 2020.

SAGAZ, G. S. Cotas Raciais na UFSC: Trajetórias e Projetos em um novo Campo de Possibilidades. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/14270>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTIAGO, B. R.; SALIBA, M. G. Bailarinas não fazem política? Análise da violência de gênero presente no processo de impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 21, n.21, 2016. Disponível em: <<https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/916>>. Acesso em: 02 out 2020.

SILVA, G. H. G.; SKOVSMOSE, O. Affirmative actions in terms of special rights: Confronting structural violence in Brazilian higher education. **Power and Education**, vol. 11, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1757743819837682>>. Acesso em 01 out. 2020.

SILVA, P. B. G. E. Ações Afirmativas na UFSCar: em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. **Políticas Educativas**, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18350/10805>>. Acesso em: 01 out. 2020.

SILVA, P. B. G.; MORAIS, D. S. Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas, São Carlos: **EdUFSCar**, 2015.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

TOWNSEND, E.; MARVAL, R. Profissionais podem realmente promover justiça ocupacional? **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, n. 2, 2013. Disponível em: <https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/3752980/mod_resource/content/1/justi%C3%A7a%20ocupacional.pdf>. Acesso em 09 nov. 2020.

VIANA, D. L. **Gestão do trabalho em saúde: revisão da literatura por meio de scoping review**. 2013. 174f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-28032013-142152/pt-br.php#:~:text=Gest%C3%A3o%20do%20trabalho%20em%20sa%C3%BAde,por%20meio%20de%20scoping%20review&text=No%20setor%20saude%20no%20Brasil,termo%20g%20estao%20de%20recursos%20humanos>>. Acesso em: 02 out. 2020.

VIEIRA GUARNIERI, F.; LEAL MELO-SILVA, L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572017000200183&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 01 out. 2020.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1517-9702201612162807.pdf>>. Acesso em: 02 out 2020.

WELLER, W.; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetória de jovens negras na Universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas**. v. 16, n. 3, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2008000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 out.2020.

WHITEFORD, G. E. Understanding the Occupational Deprivation of Refugees: A Case Study from Kosovo. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, v. 72, n. 2, p. 10. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15881047/>> Acesso em: 02 out. 2020.

WHITEFORD, G. *et al.*, The Participatory Occupational Justice Framework as a tool for change: Three contrasting case narratives. **Journal of occupational science**. v. 25, n. 4, 2018. Disponível em: <<chrome-extension://dagcmkpagjilhakfdhnbomgmjdpkdklff/enhanced-reader.html?openApp&pdf=http%3A%2F%2Fwww.tandfonline.com%2Fdoi%2Fpdf%2F10.1080%2F14427591.2018.1504607%3FneedAccess%3Dtrue>>. Acesso em: 4 nov. 2020.

WHITEFORD, G. Occupational Deprivation: Global Challenge in the New Millennium. **British Journal of Occupational Therapy**. v. 63, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/030802260006300503> Acesso em: 01 out.2020.

WHITEFORD, G. Participation in higher education as social inclusion : An occupational perspective An occupational perspective. **Journal of Occupational Science**. v. 24, n. 1, 2017. Disponível em: <researchgate.net/publication/316431168_Participation_in_higher_education_as_social_inclusion_An_occupational_perspective>. Acesso em: 02 out. 2020.

WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS (WFOT), Occupational Therapy Services in school-based practice for children and youth. **Position statement**, 2016. Disponível em: <<https://www.wfot.org/resources/occupational-therapy-services-in-school-based-practice-for-children-and-youth>>. Acesso em: 15 nov. 2020.