

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ODONTOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA

Rúbia Schreiber

Cotas nas universidades: a construção de um vídeo educativo

Florianópolis

2022

Rúbia Schreiber

Cotas nas universidades: a construção de um vídeo educativo

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Odontologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a graduação.

Orientadora: Profa. Mirelle Finkler, Dra. Odontologia em Saúde Coletiva

Co-orientadora: Profa. Juliara Hoffmann, Dra. Odontologia em Saúde Coletiva

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schreiber, Rúbia

Cotas nas universidades: a construção de um vídeo
educativo / Rúbia Schreiber ; orientadora, Mirelle
Finkler, coorientadora, Juliara Hoffmann, 2022.

72 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Saúde, Graduação em Odontologia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

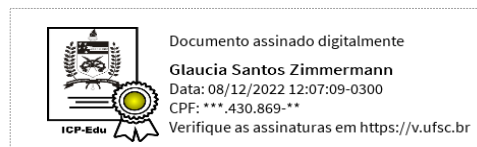
1. Odontologia. 2. Políticas de ações afirmativas. 3.
Cotas. 4. Política Pública. 5. Direitos humanos. I.
Finkler, Mirelle. II. Hoffmann, Juliara . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Odontologia. IV. Título.

Rúbia Schreiber

Cotas nas Universidades: a construção de um vídeo educativo

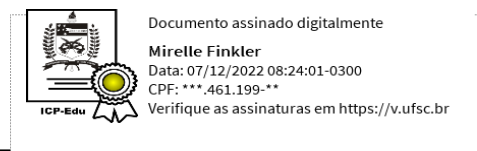
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Graduação em Odontologia e aprovado em sua forma final pelo Curso Odontologia

Florianópolis, 18 de novembro de 2022.

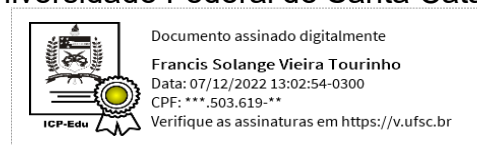


Profa. Dra. Glaucia Santos Zimmermann
Coordenadora do Curso

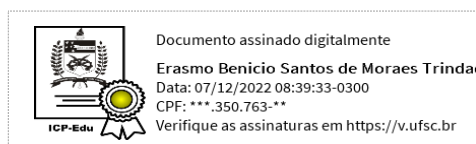
Banca examinadora



Profa. Dra. Mirelle Finkler – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Francis Solange Vieira Tourinho -Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Erasmo Benício Santos de Moraes Trindade -Avaliador
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2022.

Dedico esse trabalho a todos aqueles que
Ingressaram na universidade através das cotas.

AGRADECIMENTOS

Começo este agradecimento para as pessoas que mais incentivaram minha vida acadêmica, meus pais, Ronaldo e Lenir. Obrigado por toda dedicação, amor, tempo e carinho que me proporcionaram. Ao meu irmão, José Neto, que apesar das diferenças, sempre esteve ao meu lado. Gratidão aos meus padrinhos, Rodinaldo e Valéria, por todo amparo, paciência e dedicação.

Meu muito obrigado ao meu companheiro, Henrique, pelo apoio e amor. Agradeço a minha irmã de alma, Yohana, você é minha pessoa.

Aos amigos que esta universidade me deu, Maria Goudel, Aícha, Ana Carolina, Julia, Vanessa, Willian, Eriel e Mariana. Vocês deixaram essa trajetória mais leve e agradável. Obrigado por toda ajuda e companheirismo.

À minha orientadora Mirelle e co-orientadora Juliara, por aceitarem esse desafio. Minha eterna gratidão pelo acolhimento, aprendizado, crescimento e amadurecimento que vocês me proporcionaram.

As pessoas que ajudaram a construir esta pesquisa, a Klaymara, a Francis, Lilian, Carolina, Eliane, Tatiana, Marta, Thaiara. Suas contribuições enriqueceram ainda mais este trabalho.

À UFSC, universidade pública, gratuita e de qualidade, por me proporcionar interações antes nunca vivida. Ao SUS, e aos pacientes que tive o prazer de conhecer através desse sistema, que ajudou a construir-me profissionalmente.

Termino agradecendo à todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte dessa minha jornada, as interações que ocorreram durante todos esses anos não contribuíram só para meu crescimento acadêmico, mas como profissional da saúde que irei me tornar e como pessoa. Obrigado a todos por todo amor e tempo.

RESUMO

Introdução: Completados 10 anos da sua implementação, as cotas continuam sendo uma questão polêmica dentro e fora das universidades, assim como as políticas de ações afirmativas continuam sendo necessárias para o acesso equitativo à educação superior. **Objetivo:** Construir material audiovisual educativo capaz de promover a conscientização sobre a importância das ações afirmativas no contexto do ensino superior, fomentando reflexão ética sobre essa importante política pública. **Método:** A partir da revisão de literatura sobre cotas no ensino superior, foram identificados e organizados os principais aspectos sobre o objeto de estudo. Tais questões foram desenvolvidas na forma de um texto-roteiro para elaboração do vídeo. O roteiro foi revisado por uma professora experiente na temática e por uma estudante de jornalismo, após o que a primeira versão do vídeo foi produzida. Ele foi então avaliado por seis pessoas da comunidade acadêmica e aperfeiçoado conforme as sugestões recebidas. **Resultado:** O presente trabalho tem como resultado o vídeo produzido com duração de 5 minutos e 56 segundos, abordando a definição, a origem e os pontos supostamente polêmicos, bem como fomentando uma reflexão ética sobre as ações afirmativas. As contribuições dos estudantes e professores que avaliaram o vídeo foram significativas e permitiram seu aprimoramento. Com o compartilhamento nas redes sociais, espera-se alcançar os objetivos a que este trabalho se propôs. **Conclusão:** A produção deste TCC na forma de um vídeo educativo busca divulgar a importância da democratização do acesso ao ensino superior. Os bons resultados que as cotas obtiveram enquanto estratégia política de promoção da equidade no acesso ao ensino superior devem ser conhecidas pela população brasileira neste ano em que sua revisão foi prevista.

Palavras chaves: Políticas de ações afirmativas; Política pública; Direitos humanos; Discriminação social; Cotas.

ABSTRACT

Introduction: After 10 years of implementation, quotas system continue to be a controversial issue inside and outside Brazilian universities, as well as affirmative action policies continue to be necessary for equitable access to higher education.

Objective: Develop educational audiovisual material, capable of promoting awareness about the importance of affirmative action in the context of higher education, and encouraging ethical reflection on this important public policy.

Method: From the literature review, the main aspects of the quotas system in higher education were identified and organized. Such points were developed in a text script for video production. The script was revised by an expert teacher and by a journalism student. Then, the first version of the video was produced. It was evaluated by six people from the academic community and perfected as suggested.

Result: The present work has resulted in a video with 5 minutes and 56 seconds, addressing the definition, the origin, and the supposed controversial points, as well as promoting an ethical reflection about affirmative action. Students and teachers' contributions were significant and allowed video improvement. After publishing it, it is expected to reach the final purpose of this work.

Conclusion: The production of the video seeks to disseminate the importance of democratizing access to higher education. The good results that the quota system obtained as a political strategy to promote equity in access higher education should be known by the Brazilian population, especially in the year scheduled for its revision.

Palavras chaves: Public Affirmative Action; Quotas; Public Policy; Human Rights; Social Discrimination.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REVISÃO DA LITERATURA	11
2.1	AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTEXTO DE SURGIMENTO NO MUNDO E NO BRASIL.....	11
2.2	AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	15
2.3	GRUPOS SOCIAIS CONTEMPLADOS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUAS PROBLEMÁTICAS	22
2.3.1	Estudantes provenientes de escolas públicas	22
2.3.2	Pessoas com deficiência e capacitismo	25
2.3.3	A questão étnico-racial: as pessoas negras e indígenas	28
2.3.3.1	<i>População negra e racismo</i>	28
2.3.3.2	<i>População indígena</i>	34
2.4	O DEBATE SOBRE AS COTAS	37
3	OBJETIVO	44
4	MÉTODO	45
4.1	ETAPA DE CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO.....	45
4.2	ASPECTOS ÉTICOS	46
5	RESULTADO	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	50
	APÊNDICE A – ROTEIRO DO VÍDEO	62
	APÊNDICE B – APERFEIÇOAMENTOS DO ROTEIRO	65
	APÊNDICE C – APERFEIÇOAMENTOS DO VÍDEO	66
	ANEXO 1 – ATA DA DEFESA	67
	ANEXO A – INGRESSANTES E CONCLUINTES DO CURSO DE ODONTOLOGIA DE 2004 A 2021	68

1 INTRODUÇÃO

Em agosto de 2022, a Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei da Cotas, completou 10 anos de publicação, determinando a reserva de no mínimo 50% das vagas em instituições, universidades e centros federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio público. Dessas vagas, 50% devem ser reservadas para estudantes com baixa renda e ainda deve ter a reserva para candidatos negros, pardos, pessoas com deficiência e indígenas, pessoas com deficiência foram inseridas na Lei em 2016. Tais reservas devem ser realizadas de acordo com o percentual de cada grupo populacional em cada unidade de Federação (BRASIL, 2012; 2016). A lei representa uma vitória dos movimentos sociais, para os estudantes com deficiência, negros, indígenas e egressos das escolas públicas que há anos lutam para a democratização do acesso às universidades (SILVA, 2012).

As cotas fazem parte das chamadas “ações afirmativas”, que podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas, que tentam combater a discriminação racial, étnica, de classe social, de gênero, por deficiência e de origem nacional ou religiosa. Através da inclusão social buscam corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização da igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação (GOMES, 2003). A educação se mostra como um ponto importante dessa problemática pois é apontada como uma das causas principais para a falta de mobilidade social que atingem os grupos marginalizados. Não sendo levado em consideração as discriminações estruturais que são enraizadas em cada segmento desses grupos e que auxiliam na manutenção do *status quo* (MUNANGA, 2007).

Desde 2002, quando duas universidades estaduais do Rio de Janeiro implementaram o sistema de cotas, o debate público sobre o tema se tornou mais forte, baseado mais em opiniões e interesses do que em fatos e estudos, criando assim dois polos discursivos: os pró-cotas e os contra cotas (SANTOS, 2012). Alguns desses debates perduram até hoje, exigindo uma reflexão aprofundada sobre as questões nele implicadas.

A entrada de estudantes de segmentos sociais sub-representados nas universidades contribui para novas práticas e valores na própria comunidade acadêmica e, conseqüentemente na sociedade. A universidade é um mundo de

interações sociais e a vivência com novas experiências e encontros se torna catalisadora para a reflexão ética, para que o discurso e a prática acadêmica enfrentam a exclusão social, fundamentados nos princípios de democracia e igualdade em termos de direitos sociais. O conhecimento da diversidade cultural e o reconhecimento do pluralismo moral auxiliam a construção de habilidades relacionais e interações sociais mais inclusivas. A comunidade acadêmica, antes composta por uma pequena parte da sociedade, passa a enxergar outras realidades, transformando-se e sendo capaz de transformar, porque reconhece outras perspectivas e enfrenta problemas morais cotidianamente. Reconhecer a pluralidade moral que existe na sociedade, vivenciá-la, saber refletir criticamente sobre elas e respeitá-la é um importante aprendizado ético (ALBUQUERQUE, 2007; DUBAR, 2015; FINKLER; RAMOS, 2017; HOFFMANN, 2021).

As cotas ampliaram as discussões e vivências nos cursos, especialmente naqueles que cujos estudantes eram majoritariamente provenientes da elite, como nos cursos da Saúde, o de Odontologia e Medicina. Esta ampliação favorece a vivência da pluralidade moral ao mesmo tempo que aumenta os conflitos éticos nas relações cotidianas. Mas tudo isso é capaz de qualificar o exercício profissional na dependência de como tais questões são compreendidas na academia, especialmente por conta do corpo docente e gestor (DUBAR, 2015; FINKLER; RAMOS, 2017; HOFFMANN, 2021).

A diversidade atualmente presente nas universidades, resultado das políticas afirmativas e das lutas sociais de grupos historicamente excluídos mostra a importância que a resistência e a ocupação desses espaços têm. A presença desses grupos em espaços que normalmente não são representativos da sociedade é um direito e deve ser usufruído (FINKLER; RAMOS, 2017; HOFFMANN, 2021).

Este trabalho propõe promover a conscientização sobre a importância das ações afirmativas no contexto da educação superior, com enfoque em reflexões éticas sobre essa política e seus desdobramentos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTEXTO DE SURGIMENTO NO MUNDO E NO BRASIL

Uma construção jurídica diz respeito a forma como a lei nos vê. Perante a lei somos todos iguais, uma visão abstrata, sem distinções. Por muito tempo acreditou-se que através desse tipo de posicionamento do Estado se conseguiria a concretização de uma igualdade plena, porém essa ideia é contestada quando se vê que a neutralidade perante a lei não promove a igualdade de oportunidades, ou seja, aqueles reconhecidos como socialmente vulneráveis, não têm a mesma oportunidade que os socialmente privilegiados. Nasce assim a concepção de igualdade material ou substancial, onde as situações desiguais começam a ser tratadas de maneiras diferentes, procurando não perpetuar desigualdades promovidas pela própria sociedade. Não basta o Estado se portar com neutralidade para combater os preconceitos, mas deve agir positivamente, intencionalmente, para restringir as discriminações, por meio de medidas equitativas. Assim surgiram as políticas sociais, chamadas de ações afirmativas, que nada mais são do que políticas que visam promover a igualdade de oportunidades e de condições (GOMES, 2003).

O princípio da igualdade entre as pessoas perante a lei é importante, mas não abrange todas as dimensões desta problemática, pois não leva em consideração a realidade social de cada pessoa, marcada por diferenças e pluralidades. O reconhecimento legal da igualdade de todos não inclui as especificidades de cada um na construção histórica (Carbonari, 2008).

As ações afirmativas recebem várias definições devido às inúmeras formas de execução e grupos que possam ser beneficiados por elas. Optou-se neste trabalho pela definição de Joaquim Barbosa Gomes (2003, p. 94), por ser considerada pelos estudiosos da área como uma das mais precisas:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Portanto, são medidas de inclusão social que buscam igualdade de oportunidades a grupos que se encontram marginalizados socialmente, assim como romper discriminações de fundo cultural enraizadas na sociedade. Têm como objetivo fazer uma mudança cultural na mentalidade do coletivo, estruturada a partir da moral, das tradições e costumes, eliminando do imaginário a teoria de supremacia de uma “raça” ou etnia ou uma classe social em relação a outra. Excluir não só preconceitos no presente, mas também efeitos persistentes de preconceitos do passado, chamados de discriminação estrutural. Também tem como objetivo promover uma maior representatividade dos grupos que normalmente são sub-representados nas áreas de maior prestígio social, dando visibilidade a personalidades emblemáticas, que são exemplos vivos de mobilidade social ascendente. Pessoas que alcançaram posições de prestígio e poder e servem de exemplo para as gerações mais jovens verem que a ascensão social é possível. Em suma, atua como um incentivo à educação dos jovens marginalizados (GOMES, 2003).

As políticas de ação afirmativa se diferem das políticas antidiscriminatórias punitivas, pois atuam em favor de grupos discriminados e indivíduos que são potencialmente discriminados. São políticas sociais compensatórias, ou seja, são políticas de intervenção do Estado para garantir o cumprimento de direitos sociais que não são integralmente efetivados. Abrangem programas sociais que tentam solucionar problemas gerados por ineficiência de políticas preventivas anteriores ou pela permanência de mecanismo sociais de exclusão, tem caráter preventivo e de reparação dos efeitos das discriminações. Elas também têm uma duração definida, podendo deixar de existir se constatado que os mecanismos não estão sendo eficazes ou que seus objetivos foram alcançados (DAFLON, JÚNIOR, CAMPOS, 2013; JÚNIOR, 2018; SILVÉRIO, 2007).

A Índia foi o primeiro país a implementar as ações afirmativas no ensino superior, na década de 50, porém a expressão foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 60, onde o país passava por uma reivindicação democrática interna, eliminando leis segregacionistas. O movimento negro atuou com grande força, tendo como bandeira central a igualdade de oportunidades para todos. As ações afirmativas propunham que o Estado assumisse uma postura ativa na melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002; UFSC, 2022). Com experiência de mais de seis décadas, esses países oferecem uma boa oportunidade

para análise dos impactos a longo prazo dessa política. Essas ideias e expressão se espalharam por outros países, chegando ao Brasil carregada de experiências que refletiam os debates de outras nações (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil as ações afirmativas ganharam força após o processo de redemocratização do país na década de 1980, quando diferentes grupos sociais até então silenciados pelo governo ditatorial lutaram e reivindicam seus direitos. O principal marco legal para as ações afirmativas começa após a promulgação da Constituição de 1988, de caráter eminentemente democrático e social, trouxe proteção ao mercado de trabalho da mulher e a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência (DAFLON, JÚNIOR, CAMPOS, 2013; MOEHLECKE, 2002; NASPOLINI, 2017).

As ações afirmativas no Brasil, representam um movimento no sentido de reparar um passado marcado por segregação e exclusão de grupos sociais, bem como garantir oportunidades iguais para todos. A cota é uma forma de ação afirmativa que visa a reserva de um percentual das vagas nas universidades para grupos sociais sub-representados, assim o ensino superior, ao adotar esse sistema de ação afirmativa conduz um importante conjunto de ações para a ampliação do acesso à educação (NASPOLINI, 2017; UFSC, 2022).

Assad (2013) lembra de uma iniciativa progressista de reservas de vagas na educação, que teve início durante o regime militar, a Lei nº 5.465, de julho de 1968, conhecida como Lei do Boi, em que candidatos agricultores ou filhos destes, proprietário ou não de terras, que residem com suas famílias na zona rural, teriam 50% das vagas a eles reservadas nos cursos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária mantidos pela União. Além disso, 30% das vagas nos estabelecimentos de ensino médio mantidos pela União, seriam reservados para os agricultores ou filhos destes, que residissem em cidades ou vilas que não possuísssem estabelecimentos de ensino médio. Após vigorar por 17 anos, a Lei do Boi foi revogada em 1985, em razão de movimentos sociais que questionavam sua legalidade e fragilidade. Embora possa ser reconhecida como um sistema de cotas, a Lei do Boi não tinha preocupação com as minorias excluídas do acesso à educação (ASSAD, 2013; NASPOLINI, 2017).

O papel das universidades superiores na implantação das políticas das ações afirmativas tem sido decisivo, o debate sobre as cotas ganhou ainda mais força em

2002, quando as Universidades estaduais do Rio de Janeiro (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense) implementaram o sistema de cotas do ensino superior brasileiro. Naquele momento o discurso que foi formado pela sociedade se baseava mais na opinião do que em fatos e estudos. Nos anos seguintes, sem ainda uma lei estruturada sobre as cotas, outras instituições de ensino superior usaram sua autonomia e desenvolveram seus próprios sistemas de ações afirmativas. Cada universidade, com suas peculiaridades, criou modelos próprios, mas com o mesmo objetivo: a inclusão social e racial de populações e grupos marginalizados, que não eram (e ainda não são) adequadamente representados. Até 2008, 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais brasileiras haviam adotado alguma forma de ação afirmativa (SANTOS, 2012).

Em 2012, a presidenta da república, Dilma Rousseff, sancionou a lei 12.711, uniformizando a adoção das ações afirmativas nas diversas instituições federais que já adotavam algum sistema (SANTOS, 2012). A lei determinou a reserva de no mínimo 50% das vagas de universidades, instituições e centros federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Dessas vagas, 50% devem ser preenchidas para estudantes com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*. Ainda deve ser reservado um percentual ao total de vagas no mínimo igual à proporção correspondente às pessoas negras (pretos e pardos) e indígenas, onde se encontra a instituição, referente ao último censo demográfico da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012). As pessoas com deficiência foram incluídas nas cotas através de uma modificação na lei, no ano de 2016, pela lei 13.409 (BRASIL, 2016b).

Vale ressaltar que, em 2016, a então presidenta passava por momentos conturbados em seu mandato. No dia 17 de abril, a Câmara dos Deputados aprovou o processo de seu impeachment e já no dia 12 de maio o Senado decidiu pela instauração oficial do processo que acabou levando ao seu afastamento da presidência. Nos últimos dias à frente do parlamento, a presidenta aprovou várias políticas sociais, com medidas que favorecem segmentos específicos da sociedade entre elas: demarcação de terras indígenas e quilombolas, aumento no Bolsa Família, cotas para pós-graduação, entre outros (G1, 2016a; G1, 2016b; GARCIA *et. al*, 2016; PASSOS, 2016).

Um dia antes de ser afastada da presidência, entrou em vigor a portaria n° 13, de 11 de maio de 2016, que estabelecia que, em um prazo de 90 dias, as instituições federais de ensino superior deveriam apresentar propostas sobre inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado) como políticas de ação afirmativas. Segundo a portaria, é de responsabilidade das instituições, a discussão e aperfeiçoamento das ações afirmativas propostas. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) deveria instituir um Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações que haviam sido propostas (BRASIL, 2016a).

Em direção completamente oposta, com pautas antidemocráticas e inconstitucionais em 18 de junho de 2020, o então ministro da educação Abraham Weintraub sancionou como seu último ato administrativo a portaria n° 545/2020 que acabava com as cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação, revogando todas as determinações anteriores e colocando assim, em risco, a diversidade étnico-cultural das instituições (BRASIL, 2020a). Após o último ato de Weintraub receber críticas do Congresso, do ministro do STF, Gilmar Mendes e da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPG) que afirmava que a medida afetaria instituições que ainda não haviam implementado as cotas. O Ministério da Educação, no dia 23 de junho de 2020, revogou a portaria n° 545/2020, através da portaria n° 559/2020, reiterando as cotas na pós-graduação (BRASIL, 2020b; G1, 2020).

Diante deste processo político bastante contraditório, devemos lembrar que as ações afirmativas no ensino superior tratam de uma medida emergencial que visa acelerar a formação de um grupo acadêmico composto por pessoas marginalizadas socialmente. Esse movimento também busca formar profissionais que possam contribuir na formação de novas políticas públicas com o objetivo de eliminar definitivamente a desigualdade e exclusão racial (CARVALHO, 2002).

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Desde 2008 a Universidade Federal de Santa Catarina implementou o Programa de Ações Afirmativas (PAA) como instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial

(UFSC, 2007). Pode-se dizer que as cotas na UFSC tiveram um período de planejamento de 2002 a 2007 e que para sua implementação alguns fatores foram importantes. Com uma influência internacional, a conferência de Durban de 2001 trouxe o debate das cotas raciais para a mídia e para o interior das universidades. Outro ponto foi a adoção de cota em cerca de 40% das universidades federais e estaduais brasileiras, cada universidade com seu desenho e diferenças (TRAGTENBERG, 2012).

O corpo docente da UFSC foi sensibilizado a tratar desse tema e teve forte participação na elaboração de congressos e seminários para discussão e estudo. O fato da pró-reitora de Ensino de Graduação junto com o reitor terem sido favoráveis a adoção das cotas foi decisiva. Outra força atuante foi o movimento social negro, principalmente o de Florianópolis, que reivindicou as cotas para negros através de diversos seminários (TRAGTENBERG, 2012).

Por meio da análise de dados fornecidos pela COPERVE nos vestibulares entre 2003 e 2006, foi constatado que apenas 33% dos inscritos eram do ensino médio público e só 25% desses inscritos foram aprovados. Também nesse período, 25% do total de candidatos inscritos no vestibular e 18% dos classificados haviam cursado todo o ensino médio e fundamental em ensino público (TRAGTENBERG, 2012).

Por fim, o Conselho Universitário, em 10 de julho de 2007, aprovou através da Resolução 08/CUN/2007 seu Programa de Ações Afirmativas (PAA), por um período inicial de 5 anos com posterior avaliação. Essa resolução abordava várias dimensões do programa, mencionava a preparação para acesso aos cursos de graduação da universidade, acesso com cotas e vagas suplementares, acompanhamento e permanência do aluno, acompanhamento e inserção socioprofissional, ampliação das vagas nos cursos de graduação e criação de cursos noturnos (TRAGTENBERG *et. al.*, 2013; UFSC, 2007).

Por meio da resolução mencionada também foi criada uma comissão institucional, sendo uma de suas tarefas a avaliação das dimensões do programa de cotas na UFSC. Em 2012 a comissão realizou uma avaliação e através dos resultados positivos, foi decidida a continuidade do programa (TRAGTENBERG *et. al.*, 2012; TRAGTENBERG *et. al.*, 2013).

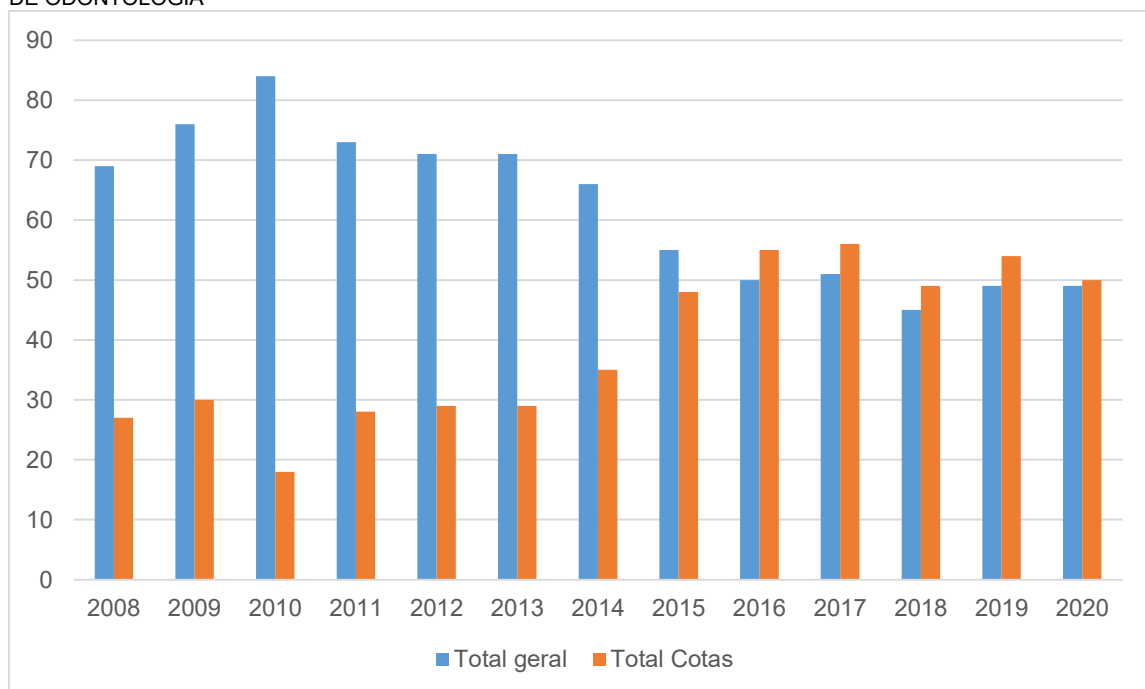
A reserva de vagas na UFSC iniciou de modo tímido, alocando apenas 20% das vagas de todos os cursos para estudantes do ensino fundamental e médio público,

10% das vagas para negros prioritariamente estudantes do ensino fundamental e médio público e 5 vagas suplementares para indígenas, aumentando uma vaga a cada ano até chegar em 10 vagas no ano de 2013, sempre com verificação da autodeclaração de negros e indígenas (UFSC, 2017).

Após a implementação da Lei 12.711, a universidade necessitou se adaptar à nova lei. Em 2013 reservou 20% das vagas para egressos do ensino médio público com recorte de renda e étnico-racial como determina a lei, 10% de vagas para negros como o programa anterior e 10 vagas suplementares para indígenas. A adaptação à lei ocorreu de forma gradual, aumentando a cada ano o percentual das reservas de vagas até o ano de 2016 quando foram reservados 50% das vagas para egressos do ensino médio público, dentro destas vagas estão reservadas 16% para pretos e indígenas e 25% para renda familiar bruta per capita de até 1,5 salário-mínimo (UFSC, 2017).

Através da análise de dados fornecidas pela DAE (Departamento de Administração Escolar) juntamente com o SeTIC (Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação), podemos perceber esse aumento gradual das cotas no curso de Odontologia (Figura 1).

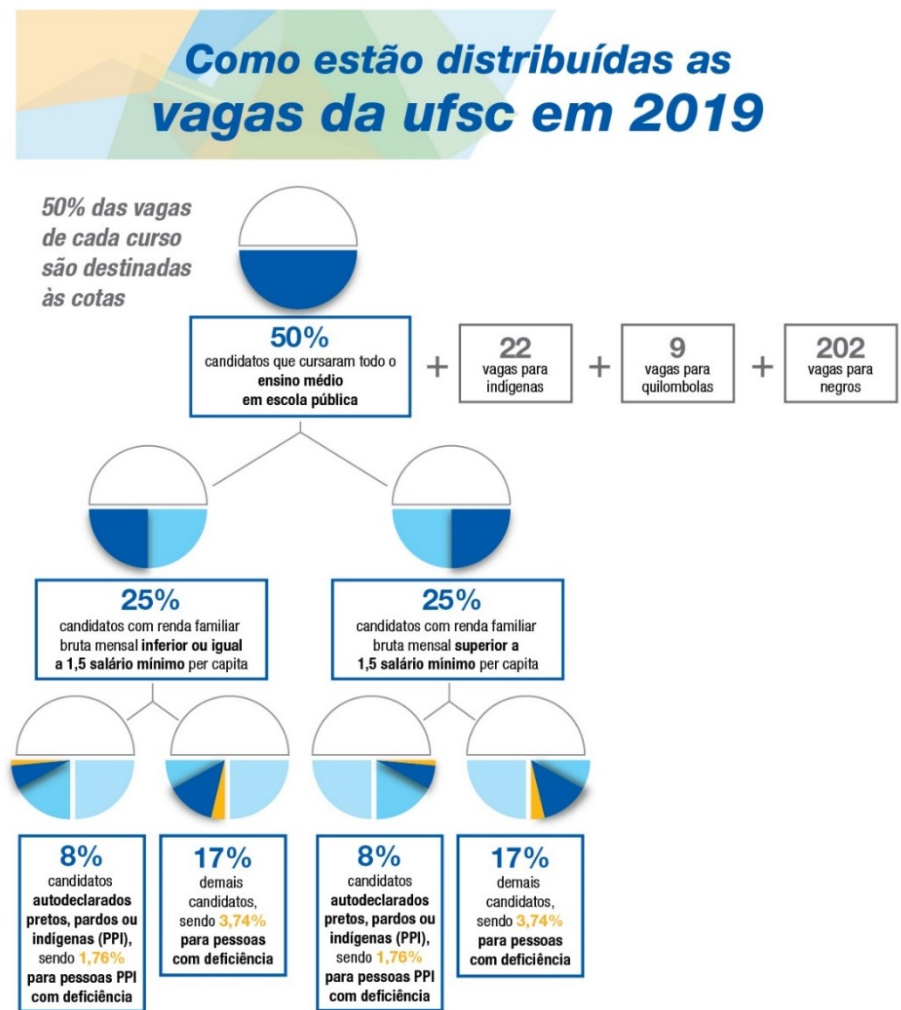
FIGURA 1 – EVOLUÇÃO TEMPORAL DAS VAGAS RESERVADAS PARA INGRESSO NA UFSC POR COTAS NO CURSO DE ODONTOLOGIA



Fonte: A autora.

Além das vagas já existentes nos cursos, a UFSC possui 233 vagas suplementares, destinadas exclusivamente às ações afirmativas, das quais 202 vagas destinam-se a candidatos autodeclarados negros de qualquer percurso escolar, sendo 2 vagas para cada curso, 22 vagas para candidatos pertencentes a povos indígenas e 9 vagas para candidatos pertencentes a comunidade quilombola. A figura 2 demonstra a distribuição das vagas da UFSC em 2019 (UFSC, 2019).

Figura 2 – Distribuição das vagas da UFSC em 2019



Fonte: UFSC 2019.

Durante o período inicial de gestão das cotas na UFSC foi elaborada uma pesquisa com o objetivo de analisar o impacto das políticas de acesso no percentual de negros e estudantes de ensino médio público, com a utilização dos dados do vestibular de 2004, em 13 cursos classificados como sendo de maior (entre eles o curso de Odontologia) ou menor concorrência no vestibular. A primeira simulação dizia

respeito à duplicidade do número de vagas dos cursos estudados, ou seja, caso houvesse o dobro do número de vagas oferecidas como seria a composição étnico-racial desses candidatos. Acreditava-se que com o aumento no número de vagas aumentaria o percentual de estudantes do ensino público e de negros, mas os resultados foram negativos, mostrando que esse aumento global no número de vagas no ensino superior público não leva à inclusão socioeconômica e étnico-racial (TRAGTENBERG, *et. al.*, 2006).

Outra simulação foi a reserva de 50% das vagas desses cursos para estudantes que cumpriram integralmente o ensino médio público, o que mostrou que não haveria mudanças no percentual de negros, apontando que é um mito que a inclusão socioeconômica promove a inclusão de negros (TRAGTENBERG, *et. al.*, 2006). “Esse mito configura-se como uma versão da ideologia da democracia racial aplicada à política de cotas” (p. 489). Concluiu-se que o aumento do número de vagas reservadas sem levar em consideração a cor e a renda, assim como políticas de cotas baseadas só na reserva de vagas para escola pública perpetuaria as mesmas desigualdades sociais. “Isso indica que a cor/raça funciona como um gerador de desigualdades no acesso ao ensino superior independente da renda” (p. 493). Assim são necessárias políticas de cotas que levem em consideração a cor/raça para fomentar a igualdade racial no interior da universidade e entre seus egressos (TRAGTENBERG, *et. al.*, 2006).

O grupo de trabalho de educação superior indígena através de uma pesquisa detalhada sobre os 70 autodeclarados indígenas que haviam sido aprovados no vestibular de 2006, demonstrou que os aprovados eram simpatizantes da cultura indígena ou tinham ascendência longínqua de indígenas, uso errôneo da autodeclaração, o que significa dizer que nos cursos de graduação da UFSC não havia indígenas (TRAGTENBERG, 2012).

Vale ressaltar que o Programa de Ações Afirmativas da UFSC tem os objetivos de, a partir de uma política de acesso, de permanência e de inserção socioprofissional dos alunos: promover uma formação humanista e antirracista, impactando nos currículos das carreiras profissionais; implantar uma política pública que visa a inclusão de alunos oriundos do ensino público, alunos com deficiência, negros e indígenas em uma universidade com alta qualidade de ensino, pesquisa e extensão; direcionar investimento públicos para oportunizar o acesso e a permanência

de grupos socialmente excluídos e discriminados diminuindo os efeitos das desigualdades e discriminação socioeconômica e étnico racial na educação superior (TRAGTENBERG, *et. al.*,2012).

Devemos levar em consideração que a permanência e o desempenho de estudantes cotistas é extremamente difícil, pois deve ser compreendida como um fenômeno complexo e multideterminado. Além do déficit na formação básica, muitos estudantes cotistas vêm de uma realidade socioeconômica precária, moram longe e enfrentam longos períodos de deslocamento até a universidade. A necessidade de trabalhar para ajudar a sustentar a família, é uma realidade, o que faz com que o desempenho e a permanência no curso possam ser abalados. (PEIXOTO *et. al.*, 2016).

Pesquisa realizada com 327 estudantes regularmente matriculados no curso de Odontologia da UFSC, demonstrou que a grande maioria dos alunos acha o alto custo dos materiais e instrumentos necessários para as práticas clínica e laboratoriais um impedimento para a conclusão do curso. Além disso o curso contém uma alta carga horária do currículo, o que dificulta associar estudos com trabalho remunerado, impossibilitando o aluno de trabalhar, por isso 94% da amostra não trabalha, sendo sustentados pelos pais ou familiares para que possam concluir o curso. Todos esses fatores encarecem muito a permanência desse acadêmico no curso e até dificultam sua conclusão, o que torna indispensável uma maior atenção da universidade para essa questão. Recomenda-se que pesquisas complementares sejam feitas para que o custo real dos materiais seja definido e, assim as políticas de assistência estudantil tenham um caminho em que se basear para que possam ser eficientes (LATREILLE, *et. al.*, 2015).

Tendo em vista a dificuldade na compra do material necessário para permanência no curso, no ano de 2015, foi idealizado pela coordenadoria do curso de Odontologia da UFSC, o projeto Centro de Materiais e Instrumentais (CMI), que tem como finalidade qualificar e consolidar a prática de empréstimo de materiais e instrumentais já existente no curso, proporcionando a muitos estudantes a chance de realizar sua graduação, tendo em vista a dificuldade financeira dos estudantes. Todos os alunos com matrícula regular no curso de Odontologia e que possuam o cadastro da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), comprovando vulnerabilidade socioeconômica, podem realizar o empréstimo de todo o material necessário, e que

estiver disponível no CMI. Além disso, os estudantes que não possuem o cadastro PRAE podem realizar o empréstimo de caixa de cirurgia e caixa de cirurgia periodontal (UFSC, 2018).

Levando em consideração esses pontos levantados, a UFSC possui programas voltados ao atendimento das demandas sociais dos estudantes que são coordenados e executados pela Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs), que tem como finalidade contribuir com o desempenho acadêmico e a permanência na universidade para estudantes que possuem o cadastro socioeconômico. Entre os programas estão: Programa Bolsa Estudantil que visa proporcionar auxílio financeiro para estudantes com vulnerabilidade socioeconômica; material didático para Odontologia e Arquitetura, pela razão de seu custo elevado; Programa Bolsa Permanência do MEC - um auxílio financeiro a estudantes com vulnerabilidade financeira, indígenas e quilombolas matriculados em universidades federais; e Bolsa Emergencial voltada para estudantes em situação de vulnerabilidade, mas que ainda não tenham conseguido acessar qualquer outro programa para auxiliar na sua permanência (UFSC, 2020a).

Existe também o programa Moradia Estudantil da UFSC que aloja estudantes provenientes de municípios que não sejam sede de campus da UFSC. A cada semestre a CoAEs faz a seleção de novos alunos, e caso o aluno não consiga vaga disponibiliza-se um auxílio-moradia mensal para colaborar no pagamento do aluguel. Em relação a alimentação, há isenção do pagamento no Restaurante Universitário, para estudantes devidamente cadastrados na Prae; Auxílio-creche para estudantes que possuem filhos menores de seis anos, com o objetivo de proporcionar melhores condições de permanência mantendo seus filhos em creches. Existe também o apoio psicológico que tem o objetivo de atender estudantes em situação de risco psicossocial por meio de ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde (UFSC, 2020a).

Em função da pandemia de Coronavírus (COVID-19) foram desenvolvidos programas assistenciais emergenciais: o Programa Auxílio Emergencial visa auxiliar momentaneamente, as despesas básicas dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica; e o Programa de Apoio Emergencial e Temporário de Acesso à Internet auxilia estudantes público-alvo, momentaneamente e excepcionalmente, nas despesas com aquisição de pacotes de dados para conexão

à internet, com finalidade de realizar atividades acadêmicas remotas durante o período de suspensão das aulas presenciais (UFSC, 2020a).

Com relação as cotas na pós-graduação, a Câmara de Pós-Graduação da UFSC aprovou no dia 1º de outubro de 2020 a Resolução Normativa que regulamenta a Política de Ações Afirmativas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e outras categorias de vulnerabilidade social nos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da UFSC, sendo aprovada pelo CUn em 27 de outubro do mesmo ano. Deste então, todos os cursos devem reservar 28% das vagas para as cotas, sendo 20% das vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas, sendo válida a autodeclaração, com validação posterior por meio de banca, e 8% para pessoas com deficiência, e outras categorias de vulnerabilidade social que serão determinadas pelos cursos, podendo incluir candidatos socioeconomicamente vulneráveis, quilombolas, travestis, transexuais, transgêneros, entre outros (UFSC, 2020b; UFSC, 2020c).

2.3 GRUPOS SOCIAIS CONTEMPLADOS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUAS PROBLEMÁTICAS

2.3.1 Estudantes provenientes de escolas públicas

A entrada em uma universidade pública brasileira é extremamente difícil, principalmente para estudantes de escolas públicas com baixa renda. Além de enfrentar a grande concorrência dos vestibulares, existe a falta de informação e de direcionamento em algumas escolas da rede pública para o vestibular que dificulta o acesso dos estudantes à educação superior. A desmotivação por parte de alguns professores e a necessidade de entrar o quanto antes no mercado de trabalho influenciam ainda mais nesse quadro. Apenas alguns alunos de escolas públicas prestam o vestibular, e devido ao seu menor preparo em relação aos estudantes de redes privadas enfrentam uma competição injusta (CASTRO, 2001; VASCONCELOS; SILVA, 2005).

A falta de igualdade de oportunidades se apresenta na penalização do acesso às universidades por razões que não têm relação com mérito ou desempenho, mas com a pobreza e a baixa qualidade de ensino das escolas. Não há igualdade de

oportunidades quando o sistema pouco faz para evitar o aparecimento das grandes diferenças de desempenho que influenciam o acesso as universidades. A baixa qualidade nas escolas públicas resulta em uma sub-representação dos estudantes com baixa renda nas universidades (CASTRO, 2001). Os efeitos da condição social podem ser vistos ao longo da trajetória escolar da formação dos estudantes. Manifestam-se na posição, trajetória e no tipo de educação alcançada. Desse modo a relação entre as condições sociais e a trajetória escolar determina o acesso à educação superior (CAREGNATO; SANTOS; FELIN, 2020).

Por não receberem o preparo adequado para concorrer em condições de igualdade com os alunos da rede particular e de cursinhos preparatórios, os estudantes do ensino público têm demonstrado desvantagens nas chances de aprovação, sendo o vestibular o desfecho desse processo de elitização do ensino superior. Estudantes da rede pública de ensino, negros e indígenas são estudantes tradicionalmente sub-representados nas universidades públicas. Como tentativa de solucionar esse problema surgem os cursos pré-vestibulares comunitários e as ações afirmativas (VASCONCELOS; SILVA, 2005).

O acesso à educação superior no Brasil teve grande expansão na década de 90 e nas décadas iniciais dos anos 2000, essa expansão foi possível graças a construção de um arcabouço legal capaz de sustentar políticas de inclusão, como o Plano Nacional de Educação e a Lei das Cotas, bem como a amplos debates, tanto nacional como internacionalmente, que influenciaram a implantação de programas com forte impacto na democratização do acesso as universidades para grupos sociais historicamente excluídos (CAREGNATO; SANTOS; FELIN, 2020; RISTOFF, 2021; SALATA, 2018).

Como resultado podemos citar a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, que tem como objetivo oferecer bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior; Universidade Aberta do Brasil, em 2006; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, com a ampliação de 170 novos campi; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007; Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PNAEST), em 2008 (CAREGNATO; SANTOS; FELIN, 2020; RISTOFF, 2021; SALATA, 2018).

Entre os debates podemos destacar a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 1998, que reconhece a necessidade de democratização do acesso as universidades e declara que a educação superior é um direito e um bem público fundamental para o desenvolvimento econômico. A Conferência Regional da América Latina e Caribe, de 2008, e a CMES de 2009 reforçaram esses princípios e abordaram mais diretamente os governantes para a elaboração de políticas inclusivas. Após a CMES outros programas que visam a inclusão foram criados no Brasil: o Sistema de Seleção Unificado (SISU), a Lei das Cotas e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – versão 2010 (RISTOFF, 2021).

O SISU, criado em 2010, usa o resultado do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) para o acesso a universidades e institutos federais. Embora não houvesse uma obrigatoriedade na adesão ao sistema, ele rapidamente se tornou o principal sistema de seleção unificado para todas as universidades públicas. O SISU junto com a Lei das Cotas, demonstra que as universidades públicas e institutos atingiram 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas como é determinado pela lei, além de transformar o processo seletivo das universidades mais amplo, nacional, democrático e gratuito (NOGUEIRA *et. al.*, 2017; RISTOFF, 2021).

A democratização do acesso ao ensino superior nas universidades privadas ocorreu através de programas como o PROUNI, já citado anteriormente, e também através do FIES que é um programa de financiamento estudantil. Este programa, em 2010 sofreu algumas alterações, com juros altamente subsidiados e com empréstimos a fundo perdido para estudantes das carreiras de professor e médico, que após formados trabalhassem nas redes públicas de serviço. Em 2015 o FIES sofreu novas alterações, as taxas de juros foram aumentadas, a seleção dos estudantes que antes eram feitas pelas universidades passou a ser feita pelo MEC, passando a ter exigência de nota mínima (RISTOFF, 2021).

O PROUNI e o FIES contribuíram para a entrada de mais estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas nas universidades privadas brasileiras. Já os demais programas fizeram com que os mesmos tivessem oportunidades no acesso a universidades públicas e institutos federais, promovendo uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, o que por sua vez demandou a elaboração de programas de permanência (RISTOFF, 2021).

2.3.2 Pessoas com deficiência e capacitismo

Desigualdades que se expressam no corpo, como as questões de gênero, de orientação sexual e de raça/etnia são evidenciadas há muito tempo. Os estudos sobre deficiência foram os últimos a surgir no campo das ciências sociais e humanas, ficando a margem até bem recentemente. Esses estudos sobre o modelo social da deficiência tentam provocar uma mudança no significado de habitar um corpo que havia sido considerado anormal. Surge uma nova expressão para a opressão ao corpo com deficiência: o capacitismo. Problematizar e tornar mais presente as discussões sobre o tema são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e sem exclusão (DINIZ, 2007; PEREIRA, 2008).

O termo capacitismo se refere ao preconceito de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência, instalando uma hierarquização de sujeitos, a partir de um ideal de capacidade funcional em relação à adequação de seus corpos. Acredita-se que pessoas com deficiência são menos aptas ou incapazes de gerenciar suas próprias vidas, o que gera comportamentos discriminatório. É resultado da cultura da normalidade, que pode ser entendida através do modelo médico de funcionamento e produtividade da espécie, em que se acreditava que corpos com deficiência são inaptos para o trabalho produtivo, justificando a segregação, o desemprego, a baixa escolaridade, entre outras opressões que esse grupo sofre. A condição física que foge do padrão é vista como algo anormal, um atributo que torna o indivíduo improdutivo e dependente (CAMARGO; CARVALHO, 2019; DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; PEREIRA, 2008).

O modelo médico é oriundo do campo da biomedicina, que interpretava até pouco tempo a deficiência como uma patologia, tratando de forma generalizada as pessoas com deficiência como incapazes em alguma medida. Afirmava-se que por esse grupo necessitar de cuidados mais específicos não poderiam desenvolver trabalhos produtivos, retirando sua autonomia ao desconsiderar que pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades. Atitudes capacitistas evidenciam falta de sensibilidade sobre inclusão e acessibilidade (CAMARGO; CARVALHO, 2019; DINIZ, 2007; MELLO, 2016; PEREIRA, 2008).

O corpo é um dos primeiros marcadores de diferenças - mecanismo de exclusão e inferiorização de grupos. Pessoas com deficiência são marginalizadas,

impedidas de integrar totalmente a sociedade não pelo fato de ter uma deficiência, mas sim por viver em uma sociedade capacitista. O conceito de pessoa com deficiência deve ser entendido através de termos políticos e não mais biomédico, assim, pode-se fazer uma mudança no olhar e analisar a questão da deficiência como uma questão de opressão social. Viver em uma sociedade capacitista implica em criar ou lidar com barreiras sociais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência, sendo que quanto maiores as barreiras sociais, maior a exclusão (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; PEREIRA, 2008).

Faz-se necessário parar de olhar para as pessoas com deficiência através das narrativas hegemônicas que são construídas para esse grupo (que seriam pessoas com problemas individuais, sem capacidade, que vivenciam uma tragédia pessoal, tem azar e são dignas de pena), entendendo-as como pessoas que são oprimidas, excluídas e invisibilizadas em todos os níveis sociais. Vivemos em uma sociedade que acredita que apenas os mais capazes e os “melhores” conseguem vencer, portanto pessoas com deficiência não tem condições de frequentar uma universidade o que leva a falta de qualificação para um trabalho adequado (PEREIRA, 2008; OLIVEIRA, 2013).

Ter uma deficiência nada mais é do que uma das diversas formas corporais de estar no mundo, um estilo de vida, desde que haja condições sociais favoráveis para tanto. As deficiências não significam isolamento ou sofrimento, pois não existem garantias biológicas de fracasso para alguém com deficiência, contudo o que existe são contextos sociais que não compreendem a deficiência como uma diversidade corporal, mas sim como incapacidade, dificultando a forma de inclusão. O reconhecimento da deficiência como uma expressão da diversidade humana, assim como o reconhecimento das demandas desse grupo como questões de direitos humanos é recente, e constitui um desafio para as sociedades democráticas em termos de criação de políticas públicas. Garantir uma vida digna não é só oferecer serviços médicos, mas também eliminar as barreiras sociais e institucionais (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS; 2009).

Diversos são os esforços para uma educação mais inclusiva, esses esforços são principalmente na educação básica, porém nos últimos anos se percebe uma necessidade de inclusão desses estudantes no ensino superior (RODRIGUES, 2004). A educação inclusiva ainda é um enorme desafio para o sistema educacional

brasileiro. Além do acesso é preciso focar na permanência e na qualidade. O Brasil possui um processo histórico em que se verifica a exclusão de pessoas que possuem padrões físicos ou sociais diferentes da normalização biomédica, fazendo com que essas pessoas vivam marginalizadas. Durante muito tempo o atendimento a estudantes com deficiência ficou nas mãos de instituições assistencialistas, afastando-as do seu ambiente natural, segregando esses estudantes, baseados em modelos médicos, com um sistema paralelo ao sistema regular de ensino sem planejamento pedagógico. Em 1988, entrou em vigor a Constituição Federal, garantindo o direito à educação para todos e posicionando como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, de preferência, na rede regular de ensino. No entanto, este direito só se torna efetivo a partir do modelo educacional de inclusão, na década de 90, que visa um projeto pedagógico para atender às necessidades e dar suporte para todos os estudantes em uma educação de qualidade (FELIPE, 2013; RODRIGUES, 2010).

No Brasil a educação inclusiva está fortemente amparada pelo meio jurídico, que defende a igualdade para todos, porém as leis não asseguram a igualdade plena. Assim, para garantir a inclusão é necessário um trabalho conjunto entre as instituições de educação em todos os níveis. Não se pode esquecer que as instituições de ensino estão inseridas em um meio social, e não se faz uma educação inclusiva sem o envolvimento dos demais setores sociais para além do educativo (RODRIGUES, 2010).

Os debates sobre acesso das pessoas com deficiência no ensino superior através das cotas não se apresentam com tanta rejeição ou polêmica quando comparadas as cotas relacionadas ao acesso de estudantes negros (FELIPE, 2012, 2013). A Lei das Cotas, com o objetivo de promover uma inserção de grupos marginalizados, não fez menção aos estudantes com deficiência deixando-os mais uma vez excluídos. Foi somente no ano de 2016 com a lei 13.409 que esses estudantes foram incluídos nas ações afirmativas com reservas de vagas, o que demonstra a falta de visibilidade que ainda hoje afeta esse grupo.

As pessoas com deficiência precisam superar várias barreiras - urbanístico-arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, comunicativas e instrumentais – representando um profundo obstáculo para o ingresso dessas pessoas no ensino superior, dificultando seu exercício pleno da cidadania. Vale ressaltar que o corpo

docente da universidade tem um forte papel na inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, devem rever suas abordagens pedagógico-educacionais, refletindo se as suas aulas, laboratórios e pesquisa de campo são inclusivas (FELIPE, 2013).

Em relação ao acesso, houve um aumento no número de estudantes com deficiência no ensino superior: em 2010 eram 19.869 estudantes, em 2019 passou para 48.520 estudantes, representando um aumento de 144,83%. Embora o número de estudantes com deficiência no ensino superior tenha crescido, ainda é grande o número de pessoas com deficiência que não tem acesso a ensino básico adequado, aos serviços de reabilitação e aos meios de transporte públicos adequados (FROTA; MACIEL; MONTEIRO, 2013; INEP, 2019).

A UFSC adota desde 2017 a reserva de vagas para pessoas com deficiência para o ingresso nos cursos de graduação, porém a presença de pessoas com deficiência na universidade já se fazia antes de 2017 de forma menos expressiva. Os primeiros dados são a partir de 2014 com a autodeclaração, com um total de noventa e uma pessoas com deficiência. Já no ano de 2019 eram mais de 340 alunos autodeclarados com algum tipo de deficiência. A presença desses alunos tem feito a comunidade acadêmica refletir sobre acessibilidade, inclusão e permanência (UFSC, 2020a).

2.3.3 A questão étnico-racial: as pessoas negras e indígenas

2.3.3.1 População negra e racismo

Como foi visto anteriormente, as cotas surgem como uma alternativa de combate às desigualdades sociais e raciais que se acumulam ao longo de anos na nossa sociedade. Essas desigualdades podem ser observadas em vários pontos da vida: mercado de trabalho, saúde, educação, esporte, lazer, entre outros. Em meio a tantas desigualdades, a educação se apresenta como questão importante, pois está atrelada às outras e é apontada como uma das causas principais para a falta de mobilidade social. Negros tem mais dificuldade de acesso a bons empregos e salários melhores, principalmente por terem um menor acesso a uma educação adequada. Essa dificuldade, em muitos casos, está associada às precárias condições financeiras dos pais. Na busca de “responsáveis”, a discriminação racial, que é estrutural e

institucional no Brasil, nunca é levantada como uma das possíveis causas (MUNANGA, 2007), mantendo invisível nossa corresponsabilidade.

Na sociedade brasileira, as desigualdades entre brancos e negros são gritantes. Em 2019 os autodeclarados pretos ou pardos eram cerca de 56,3% da população brasileira, porém representavam mais de 70% das pessoas no grupo abaixo da linha da pobreza. Já no grupo com os 10% com maiores rendimentos, a população branca representava 70,6%. O rendimento domiciliar per capita médio entre 2012 e 2019 da população preta ou parda foi de R\$ 981, contra R\$ 1948 para a população branca, ou seja, pretos e pardos ganham cerca da metade que brancos ganham (IBGE, 2020).

Em relação ao mercado de trabalho, a taxa de desocupação em 2019 foi de 9,3% para brancos e de 13,6% para pretos ou pardos. Já para atividades econômicas informais os pretos ou pardos aparecem em maior percentual (47,4%) em relação aos brancos (34,5%). A presença mais expressiva de pretos e pardos em trabalhos informais como agropecuária (62,7%), construção civil (65,2%) e serviços domésticos (66,6%) mostra uma importante e persistente segregação racial no mercado de trabalho, pois são atividades com menor rendimento e que não necessitam de alta instrução. Já as atividades que obtiveram rendimento maior que a média como administração pública, educação, saúde e serviços sociais tem maior prevalência de trabalhadores brancos e necessitam ter uma escolaridade mais elevada. Outro dado importante é que em 2019 a população branca ganhava, em média, 73,4% mais que pardos e pretos. Se analisarmos em relação aos níveis de instrução a categoria do ensino superior mostra a maior diferença, ou seja, brancos com ensino superior ganham 44,3% a mais do que pretos ou pardos com o mesmo grau de formação (IBGE, 2020).

A educação superior é uma etapa seletiva na educação do país. Impressiona que em 1960, 95% dos estudantes que a concluíram eram brancos (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Nas últimas décadas houve um aumento na proporção de estudantes negros no ensino superior: em 2018, 55,6% da população preta ou parda de 18 a 24 anos de idade cursava o ensino superior, mas ainda ficou abaixo dos 78,8% quando comparado à proporção da população branca de mesma faixa etária. Em 2018 os estudantes pretos ou pardos representaram 50,3% dos estudantes da rede pública, o que foi muito divulgado pela mídia na época, pois pela primeira vez eram maioria no

ensino superior. Porém, se analisarmos com mais atenção percebemos que ainda continuavam sub-representados em alguma medida, pois em 2018, pretos e pardos eram 55,8% da população (IBGE, 2019).

Países que são classificados como desenvolvidos são aqueles que investiram e investem maciçamente na educação. Observa-se que são países com melhor índice de desenvolvimento humano (IDH). Já países que são classificados como em desenvolvimento, incluído o Brasil, onde taxas de escolaridade são mais baixas, percebe-se um menor IDH. Os indicadores de desenvolvimento humano - saúde, mobilidade social, consciência política, exercício da cidadania - estão diretamente relacionados à educação. No Brasil, as baixas condições de vida da população negra influenciam negativamente no índice da classificação do país no desenvolvimento humano em relação a outras nações. Em países racistas o sistema educacional se torna uma das principais estratégias de exclusão social (MUNANGA, 2007; PAIXÃO, 2015).

Vale esclarecer que quando tratamos do termo 'raça' nesse trabalho, entende-se que raça não é uma categoria biológica-genética, mas sim uma construção social derivada de processo histórico de classificação de pessoas. Assim, não adianta o Estado negligenciá-la, pois mesmo não existindo a classificação raça, as pessoas classificam e tratam as outras de acordo com as ideias sociais, atribuindo qualificações morais negativas ou positivas baseadas em traços fenotípicos e hereditários. Assim se qualifica o racismo, formado através de um processo histórico, pela relação que existiu entre os povos, com suas marcas próprias, sendo consequência da leitura das características inerentes de um povo, ou seja, é com a leitura da aparência física que são atribuídas características preconceituosas em relação a aspectos intelectuais e morais (DOMINGUES, 2007; SEGATO, 2006, tradução nossa, 2011).

As cotas levantaram debates sobre a questão racial em todas as universidades brasileiras, nos meios de comunicação e na sociedade como um todo, fazendo com que o racismo entrasse em foco e instalando uma consciência racial antes inexistente. As instituições de ensino superior são corredores que auxiliam a decidir o destino do recurso da nação, quando se democratiza esse corredor, democratiza-se os espaços da república onde decisões importantes das nações são

tomadas, intervindo na manutenção da própria elite (SEGATO, 2006, tradução nossa; SILVA, 2003).

Quando falamos ou ouvimos falar de “racismo”, surge um conjunto de ações e atitudes que nos remete a este conceito, mas ao analisar sob um olhar crítico, percebe-se que o termo é atrelado a uma variante de significados, sendo necessário sua definição para melhor compreender os processos envolvidos e suas consequências. Compreender o racismo é necessário para ampliar a consciência tanto de quem sofre como de quem age de forma racista (SEGATO, 2006, tradução nossa).

A principal forma de racismo presente na sociedade é o racismo estrutural, ou seja, o conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais, sociais e interpessoais que estruturam a sociedade e colocam um grupo em situação de inferioridade em relação a outro grupo, podendo se manifestar por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os diferentes grupos. A luta antirracista é uma responsabilidade de todos, inclusive da branquitude que usufrui de privilégios da sociedade racista. Cabe também aos educadores e gestores promover os direitos humanos, a justiça social e a diversidade, tentando reduzir as desigualdades presentes na sociedade (ALMEIDA, 2018; RAIMONDI *et. al.*, 2020).

Durante vários anos as instituições de ensino superior não produziram um projeto ou discussão sobre a manutenção do *status quo* que favorecia principalmente o ingresso de estudantes brancos (o que não é de se estranhar, tendo em vista o reflexo do processo histórico pós-escravatura). É assim ao longo de mais de cem anos que a sociedade brasileira tem funcionado - um sistema que se autorregula de modo a reproduzir a mesma desigualdade racial (CARVALHO, 2002; 2005; TRAGTENBERG, *et. al.*, 2006).

Independentemente de onde estão localizadas, as universidades públicas não colocaram em pauta a exclusão social que elas mesmas perpetuaram, mas isso não se deve a ineficiência das instituições e sim à construção durante meio século de uma ideia ilusória, um conceito de brasilidade de não ser racista, consolidada na obra de Gilberto Freyre, “Casa-grande & Senzala”. Esse discurso oficializado no Brasil se pauta na cultura da mestiçagem e de uma suposta cordialidade de convívio inter-

racial, em conjunto com um silenciamento das desigualdades sofridas por negros e indígenas (CARVALHO, 2002).

Analisar a ausência da população indígena e negra na universidade é revisar esse conceito de brasilidade que ajudou a ocultar um dos maiores problemas do Brasil: a discriminação étnico-racial. Além disso, começou a ser defendida cegamente a ideologia de mérito, sem ser associada a qualquer casualidade social e histórica. Normalizou-se a concorrência, mas não a condição para competir (CARVALHO, 2002).

No ano da abolição da escravatura, 1888, os brancos detinham o poder sobre todas as áreas de decisão e influência na sociedade, desde a terra até os meios de produção. Controlavam todos os setores da sociedade: judiciário, exército, polícia, comércio, política, eram os engenheiros e os médicos, e esse controle dos espaços não saiu de suas mãos. Já os negros faziam parte de serviços de baixo prestígio e de difícil acúmulo de riqueza, como tarefas agrícolas e os trabalhos manuais de baixa qualificação. Acreditava-se na teoria de uma “raça” ser considerada inferior a outra, de modo que a presença da população negra era considerada um problema para ao Brasil, como se fosse retardar o desenvolvimento da nação (ANDREWS, 1997, AZEVEDO, 2008, CARVALHO, 2002; SILVA; LARANJEIRA, 2007).

No final do século XIX, como uma tentativa de solucionar esse problema, ocorre a imigração branca, que se caracterizou como política de Estado, tendo como um de seus objetivos embranquecer o Brasil, e como consequência, a exclusão do negro do mercado de trabalho. Tinha como base a desvalorização das pessoas negras fundamentada no suposto conceito de raça, considerando-se que só pessoas brancas trariam progresso moral e intelectual ao país, ao que se chamava “ideologia do branqueamento”. (ANDREWS, 1997, AZEVEDO, 2008, CARVALHO, 2002; SILVA; LARANJEIRA, 2007).

Em contrapartida na década de 30, época de esforço da construção de uma identidade nacional, foi elaborada a “ideologia da democracia racial”, que pregava o Brasil como um país mestiço, em que a população negra, branca e indígena viviam em harmonia, sem conflitos raciais, negando a existência do racismo a partir da ideia explicitada na obra de Freyre (ANDREWS, 1997; FREYRE, 2003; TRAGTENBER *et. al.*, 2006): “Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que

se construiu mais harmoniosamente quanto as relações de raça...” (FREYRE, 2003, p. 80).

Em resposta ao nazismo e ao holocausto acontecidos na 2ª guerra mundial a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), na década de 50, financiou uma série de pesquisas sobre os modelos de sociedade sem conflitos raciais. Usando a sociedade brasileira, com o objetivo de compreender como o igualitarismo racial havia supostamente acontecido e como funcionava na prática no país. Foram selecionados pesquisadores de diferentes regiões do país, destaca-se as pesquisas de Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, realizados em São Paulo, Luiz Aguiar Costa Pinto, realizado no Rio de Janeiro e Thales de Azevedo, realizado em Salvador. Evidentemente os resultados não foram os esperados e foi constatado que no Brasil não havia uma democracia racial, mas sim níveis elevados de desigualdade e preconceitos. Freyre não resolveu a exclusão étnico-racial que existia no Brasil, mas criou uma tentativa de solução discursiva para o problema. Apesar do estudo, a ideologia de democracia racial perdurou por muitos anos (ANDRES, 1997; CARVALHO, 2005; TRANGTENBER *et. al.*, 2006; SILVA; LARANJEIRA, 2007).

Após o projeto da Unesco outras pesquisas sobre desigualdade e preconceito foram desenvolvidas. A partir da década de 90 e início dos anos 2000, órgãos oficiais do governo divulgaram dados estatísticos dando notoriedade à temática. Destacam o preconceito e a desigualdade de oportunidades que os negros sofrem em diversas áreas da sociedade, como mercado de trabalho e acesso à saúde e à educação, mascarados por um “racismo cordial” e defesa da democracia racial (CARVALHO, 2020; PACHECO; SILVA, 2007; TRAGTENBER *et. al.*, 2006).

Assim, por muitos anos, o racismo no Brasil foi mascarado. A crença na inexistência de algum problema impede seu enfrentamento. A inercia da situação só faz com que os preconceitos e discriminações continuem. A invisibilidade do racismo é um mecanismo efetivo para negar qualquer tentativa de enfrentamento ou iniciativa de correção das injustiças e diminuição das desigualdades (PACHECO; SILVA, 2007).

As cotas não são apenas uma tentativa de mudança no perfil de injustiça social que afeta os índices brasileiros de desenvolvimento ou uma alternativa de ascensão social através da educação para as populações marginalizadas. Segato (2002) enumera nove formas de impacto que as cotas podem ter: eficácia reparatória

ressarcimento de alguma forma de atos lesivos que foram cometidos e das consequências que esses atos tiveram; eficácia corretiva - correção do futuro de um grupo que teve um passado prejudicado, estimulando a confiança abalada pela memória histórica desses grupos; eficácia educativa - acesso à educação superior a representantes de grupos marginalizados em função de seu mérito, levando em consideração as desvantagens que esses estudantes têm (possui caráter emergencial, com impacto imediato, não devendo substituir outras de longo prazo que irão fazer uma correção mais profunda); eficácia experimental - permite ser monitorada, verificando sua eficácia e impacto na vida universitária, pode ser criticada e sofrer modificações para melhor aplicação, e por fim ser encerradas quando verificar que seus objetivos foram alcançados; eficácia pedagógica: como a pluralidade dentro da sala de aula é mais apta para aprendizagem, cumprem um papel importante na formação social e cidadã; eficácia educativa de espectro ampliado: criação de pessoas com exemplo de ascensão social; eficácia política: percepção da responsabilidade histórica da prática sistemática do racismo; eficácia formadora de cidadania: mostra a sociedade o poder de correção e mudança histórica; e por fim, a eficácia comunicativa – com a inserção do negro em espaços antes não frequentados, pela mudança na interpretação da sociedade.

A inclusão de negros e indígenas em todos os setores do ensino superior, possibilita que os conhecimentos desses grupos possam crescer e influenciar os vários espaços do saber, influenciando na dimensão étnico-cultural das universidades, a sociedade como um todo se beneficia com o intercâmbio intelectual e moral que o convívio de diferentes grupos étnicos gera (CARVALHO, 2005).

2.3.3.2 População indígena

As universidades públicas brasileiras conviveram durante muito tempo com a exclusão, com a falta de acesso e de representação de grupos indígenas dentro do espaço acadêmico. A problematização do tema e sua compreensão se deve graças aos anos de luta dessas populações marginalizadas. A partir do momento em que as universidades incluíram em seus vestibulares uma política reparatória que foi a reserva de vagas para negros, indígenas e oriundos de escola pública, reconheceram a pluralidade étnico-racial que existe no Brasil, tentando amenizar as consequências

dos mais de 500 anos de escravidão e colonialismo, extermínio dos povos indígenas e negros, simbólica e concretamente (CARVALHO, 2002; SILVA, 2003).

Os povos indígenas brasileiros compõem uma grande diversidade sociocultural e étnica: são 305 povos diferentes que falam 274 línguas distintas, com cada etnia organizando de modo próprio suas relações sociais, políticas e econômicas. Ainda que essa diversidade persista, destaca-se sua drástica redução. Estima-se que no ano de 1500, o atual território que é hoje o Brasil, era habitado por cerca de 5 milhões de indígenas, agrupados em 1500 povos com mais de 1.000 línguas distintas. Segundo o censo do IBGE de 2010 a população indígena brasileira é de 817.9963 indígenas, o que representa somente 0,4% da população brasileira (LUCIANO, 2006, FUNAI; IBGE 2012).

Em meados de 1530, com o início da ocupação sistemática portuguesa no Brasil, a escravidão foi implantada, tendo os povos indígenas como o primeiro povo explorado. Por serem um grupo disponível em grande quantidade, era uma escravização mais barata, porém mais complicada de ser mantida. A questão cultural se apresentava como uma das causas complicadoras, já que povos indígenas tem como cultura de trabalho a subsistência. As doenças trazidas pelos portugueses eram fulminantes para os nativos, reduzindo significativamente o número de indígenas. Outro ponto eram as fugas, já que os indígenas conheciam amplamente o território, dificultando serem recapturados. De modo lento a mão de obra escrava indígena foi sendo substituída pelos escravos africanos e durante muito tempo elas coexistiram (SILVA, 2003).

A história do Brasil é formada pelos efeitos que o colonialismo e a escravidão exerceram sobre os povos indígenas, entre eles o apagamento físico, cultural, linguístico, territorial, deslocamento e reorganizações desses povos. A história de luta desses povos, muitas vezes invisibilizada, mostra a diversidade cultural que compõem o país. Através desse processo histórico, as injustiças formadas dificultam o acesso à educação, do ensino básico ao ensino superior, à saúde, o direito ao território originalmente habitado e a ausência de reconhecimento de identidades e culturas (LUCIANO, 2006; KAWAKAMI, 2019).

A valorização da diversidade cultural e do reconhecimento da diversidade é um direito que deve ser assegurado aos povos indígenas e cabe ao Estado a proteção desses direitos. Em um primeiro momento os povos indígenas eram considerados

incapazes de gerir suas próprias vidas, para depois, serem considerados povos que deveriam ser salvos, mediante a civilização. Nesse processo o direito à diversidade cultural, à terra e à educação não foram assegurados. Apesar da longa história de tentativa de apagamento dos povos indígenas, suas culturas e seu sentimento de pertencimento não sucumbiram de todo, visto que reelaboraram seus modos de vida e firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas (LUCIANO, 2006; KAWAKAMI, 2019).

Historicamente, percebe-se um processo de exclusão da população indígena nas universidades. A dificuldade no acesso à educação se mostra como uma causa dessa exclusão. Com a constituição de 1988, houve um rompimento oficial com as políticas de tutela e integração, promovendo uma educação bilíngue e diferenciada, o que trouxe conquistas na educação básica nas comunidades indígenas. Porém só nas décadas iniciais dos anos 2000 que algumas políticas estimularam a presença da população indígena no ensino superior, provocadas principalmente pela luta dos movimentos indígenas (BANIWA, 2019; LUCIANO, 2006; LUNA; TEIXEIRA; LIMA, 2021).

A presença da população indígenas nas universidades pode produzir deslocamentos políticos-epistemológicos que permitam a construção de novas problemáticas para a ciência. Desafia o funcionamento convencional das engrenagens do processo de produção racializado de conhecimento. Fomenta a problematização do discurso do estereótipo e dos processos de subjetivação. Subverte do imaginário racializado, em que imagens, concepções e conhecimentos formados a partir de um conjunto de deformações possam ser desnaturalizados. Pode ser um caminho para a compreensão e a quebra de categorias hegemônicas (KAWAKAMI, 2019).

O sistema de cotas para indígenas sofreu grande resistência, como se podia imaginar. As cotas oficializam o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da sua dívida histórica com os povos negros e indígenas - um reconhecimento imprescindível para a construção de um país pluricultural e pluriétnico (LUCIANO, 2006).

A educação superior proporciona ao estudante indígena a descoberta e o aprimoramento de novos conhecimentos. Proporciona o cruzamento dos conhecimentos tradicionais indígenas com novos saberes, facilitando a construção de novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais no âmbito local,

regional, nacional e internacional sem precisar da mediação de profissionais técnicos não-indígenas, propiciando autonomia. A presença de indígenas nas universidades viabiliza a formulação de estratégias contra hegemônicas (LIMA, 2007), fortalecendo os meios de luta e resistência desses povos e por tudo isso precisar ser fortemente defendida.

2.4 O DEBATE SOBRE AS COTAS

O período de construção dos programas de ações afirmativas e sua implementação geraram muitos debates e discussões, sendo que alguns pontos polêmicos perduram até hoje. Esse subcapítulo visa apresentar essas questões, contribuindo para as reflexões sobre as cotas.

As ações afirmativas por buscarem direitos coletivos, reconhecendo as desigualdades existentes, perturbam não só a noção moderna de igualdade e justiça que acredita que as condições sociais seriam baseadas no indivíduo e em seus méritos e talentos naturais, mas também atingem a ideologia brasileira de mestiçagem e democracia racial, segundo a qual não existiria a divisão racial no país (MOEHLECKE, 2004).

Durante muito tempo pessoas contrárias às cotas lhes atribuíam um caráter ilegal, uma discriminação jurídica, como se fossem uma 'discriminação ao avesso', em que se estaria beneficiando um grupo em detrimento do outro. Tal argumento foi levado a julgamento no Supremo Tribunal Federal em 2012, mesmo já existindo garantia constitucional para as ações afirmativas. Troca-se o conceito de igualdade, em que todos devem ser tratados iguais, para o conceito de igualdade substancial, visando corrigir uma situação real de discriminação, atingindo uma igualdade de oportunidades, em que os desiguais devem ser tratados desigualmente, configurando, portanto, uma discriminação positiva (BERALDO; MAGRONE, 2012; MOEHLECKE, 2002; SANTOS, 2012).

A decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das políticas de ações afirmativas, sobretudo das cotas raciais, depois de anos de debates sobre sua legalidade, representa uma grande vitória para o Brasil e para aqueles estudantes negros, indígenas e oriundos das escolas públicas que por anos foram sub-representados nas universidades públicas. Representou assim uma vitória para a

luta dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro. O Estado brasileiro reconheceu o preconceito e a exclusão que impedem as populações marginalizadas de desenvolver plenamente a sua cidadania (SILVA, 2012).

Outra dúvida sobre as cotas está relacionada ao mérito acadêmico: acredita-se que o ingresso na universidade pelo sistema de cotas o subverta. Desde os primeiros anos escolares somos ensinados que bons alunos têm boas notas e que maus estudantes têm notas ruins. Existe, portanto, uma correlação entre nota e qualidade, a qual ultrapassa os muros das escolas, estendendo-se às demais instituições acadêmicas e ao convívio social. Assim classificamos de futebol a automóveis, do poder aquisitivo das pessoas ao risco financeiro do país. Essa classificação parece justa e óbvia, porém ela não leva em conta as desigualdades existentes na sociedade. As condições sociais, econômicas e culturais do estudante interferem diretamente na sua trajetória acadêmica (BERALDO; MAGRONE, 2012; CAREGNATO; SANTOS; FELIN, 2020; MOEHLECKE, 2004).

Durante muito tempo o vestibular foi um dos principais meios de acesso às universidades, pautado nessa correlação simplista entre nota e mérito. Acreditava-se ser um sistema neutro em que através do esforço individual se conseguiria o ingresso na universidade pública. Mas um exame padronizado não consegue oferecer igualdade de oportunidade no acesso. Assim, o vestibular reproduzia, como também intensificava, as desigualdades existentes na sociedade (BERALDO; MAGRONE, 2012; MOEHLECKE, 2004).

Já as cotas tentam diminuir as desigualdades presentes no segregado sistema educacional brasileiro, que por diversos mecanismos, reserva aos estudantes com deficiência, pretos, pobres e indígenas uma educação de baixa qualidade nas escolas públicas. O Estado detém quase que inteiramente o domínio da educação superior de qualidade no país, porém implementava um sistema de seleção que proporcionava a exclusão principalmente dos referidos estudantes. O essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros que deveriam ser voltados à educação de todos os brasileiros acaba sendo dedicado a um pequeno contingente da população brasileira que possui a hegemonia política, econômica e social do país: a elite branca. “O vestibular, este mecanismo intrinsecamente inútil sob ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de excluir” (GOMES, 2003, p. 100).

Neste sistema, os estudantes que têm acesso ao ensino básico privado e aos cursinhos pré-vestibulares têm maiores chances de ingressarem na universidade pública que possuem maior qualidade. Já para os estudantes socioeconomicamente vulneráveis – vulnerados - frequentar uma escola pública significava sua quase certa exclusão do ensino superior público (GOMES, 2003; SILVEIRA, P; SILVEIRA, M., 2012).

As cotas não propiciam uma distribuição aleatória das vagas. Os estudantes que querem ingressar no ensino superior por meio das cotas devem se submeter as mesmas provas que os outros candidatos, sendo avaliados como qualquer outro estudante, porém sendo classificadas separadamente, ocupando as vagas reservadas pela cota específica. Portanto, as cotas não extinguiram os vestibulares para a seleção de estudantes, apenas passaram a considerar também a origem étnica, racial e social dos estudantes que tentam ingressar na universidade, como forma de tentar diminuir a exclusão que esses vestibulares exerciam em grupos marginalizados. Assim, não se elimina a avaliação das qualificações dos candidatos, apenas se faz que disputem entre si mesmos. Deve-se pensar no que seria justo: avaliar de maneira equitativa estudantes que não tiveram oportunidade de acesso à educação de qualidade com estudantes que tiveram? Ou submetê-los a um mesmo exame seletivo, porém classificá-los separadamente? (BERALDO; MAGRONE, 2012; JÚNIOR *et. al.*, 2018; MOEHLECKE, 2004; MUNANGA, 2007, 2003;).

Um argumento também presente nesta discussão é a de que a entrada de estudantes com notas inferiores provoca um rebaixamento na qualidade do ensino nas universidades. O ingresso de estudantes cotistas ameaçaria assim o desempenho geral das instituições, por se acreditar (sem base em fatos derivados de evidências científicas), que a qualidade do ensino superior seria favorecida com a seleção dos “melhores”. Porém pesquisas mostram que não há diferença significativa no desempenho entre alunos cotistas e não cotistas (GALHARDO; VASCONCELOS; FREI; RODRIGUES, 2020; PEIXOTO *et. al.*, 2016).

Em relação a evasão, estudos demonstram que as taxas de evasão de estudantes beneficiários das cotas são menores quando comparadas com os não beneficiários, podendo fomentar a discussão sobre um maior valor atribuído pelos estudantes cotistas aos cursos que ingressam, persistindo em maior proporção

(BEZERRA; GURGEL, 2012; CARDOSO, 2008; MENDES JÚNIOR, 2014; PINHEIRO; PINHEIRA; XAXIER, 2021).

Cabe frisar que as cotas tendem a melhorar a qualidade do ensino superior ao possibilitarem o ingresso de pessoas com conhecimentos provenientes de origens diversas, mas que por limitações socioeconômicas, não recebem o ensino adequado para prestar o vestibular. (JÚNIOR *et. al.*, 2018; MOEHLECKE, 2004; PINTO, 2003). A entrada de estudantes que normalmente são sub-representados nas universidades contribui para transformação de práticas e valores dos próprios estudantes, dos professores e da sociedade. A universidade é um universo de interações sociais e essa variedade de experiências e encontros amplia as oportunidades de reflexão e vivência de valores e crenças, fomentando a construção da identidade de estudantes e professores. O conhecimento da diversidade cultural e reconhecimento do pluralismo moral contribuem para a construção de habilidades relacionais e sociais mais inclusivas. Essas vivências podem se tornar catalisadoras para a problematização e reflexão ética, para que o discurso e a prática acadêmica enfrentem a exclusão social. A pluralidade na universidade mostra a diversidade que existe no mundo social, ampliando a capacidade de compreensão e as reflexões possíveis sobre cada situação. Expandir a visão de mundo através da presença e reconhecimento da diversidade cultural e pluralidades morais auxilia na compreensão de outras realidades, provocando uma reflexão crítica. A presença desses novos estudantes aumenta a produção de pesquisas, aumenta a discussão sobre a inclusão dentro das universidades e estimula a ocupação de cargos de poder políticos e sociais (FINKLER; RAMOS, 2017; HOFFMANN, 2021).

A diversidade que se formou nas universidades, resultado das políticas afirmativas e das lutas sociais de grupos historicamente excluídos mostra a importância que a resistência e a ocupação desses espaços têm. A presença desses grupos em espaços que normalmente não são representados é um direito e deve ser cumprido. A comunidade acadêmica que antes era formada por uma pequena parcela homogênea da sociedade, começa a enxergar outras realidades, aprende perspectivas diversas, vivência e trocas culturais, forjando um ambiente mais inclusivo. Reconhecer a pluralidade moral que existe na sociedade, vivenciá-la, saber refletir criticamente sobre elas e respeitá-la é um importante aprendizado ético (FINKLER; RAMOS, 2017; HOFFMANN, 2021).

Outro ponto muito polêmico das cotas, se não o mais, diz respeito às cotas raciais. Algumas pessoas acreditam que devido à grande miscigenação do povo brasileiro seria difícil identificar quem é ou não negro, mas somos um país onde a discriminação existe, é concreta e comprovável diariamente (MUNANGA, 2007). “Se for fácil identificar os alunos brancos pobres, por que o seria tão difícil para os alunos negros pobres?” (MUNANGA, 2003, p. 122). A identificação refere-se a autodeclaração, combinando critérios de classe social - critérios utilizados pelo IBGE (2003).

Um dos principais argumentos contra as cotas raciais, levantado nos debates públicos e na literatura acadêmica, é que programas voltados somente para estudantes com vulnerabilidade econômica resolveriam o problema da desigualdade racial, tendo em vista que a maioria desses grupos étnicos e raciais pertencem a classe de baixa renda. Políticas assim teriam a vantagem de não se estenderem aos indivíduos de alta renda que possuem características físicas que os classifiquem étnico-racialmente, porém a criação de um programa sem o foco explícito do público-alvo acaba por não os beneficiar. A não reserva para estudantes negros acabaria por beneficiar apenas os estudantes pobres brancos, fazendo com que os potenciais beneficiários não tenham acesso real aos programas (MUNANGA, 2007; JÚNIOR *et. al.*, 2018; TRAGTENBERG, *et. al.*, 2006). Apesar da resistência às políticas de inclusão da população negra, pesquisas demonstram que as ações afirmativas que usam critérios exclusivamente sociais falham em incluir estudantes pertencentes a grupos étnico/raciais marginalizados (CAMPOS; JÚNIOR; DAFLON, 2014).

A resistência às cotas raciais pode ter origens na própria cultura racista da sociedade brasileira. Pode haver uma dificuldade de abrir mão de um privilégio, que vem acompanhado de um discurso há muito tempo sustentado - o da ideologia da democracia racial, que sustenta a crença de que o problema racial seria resolvido se atacássemos o problema socioeconômico. Acredita-se que a falta de mobilidade social seja influenciada pelos obstáculos econômicos e educacionais negligenciando todas as formas de racismo que perpassam nossa sociedade (JÚNIOR *et. al.*, 2018; SILVÉRIO, 2003).

Para avaliar o sucesso da Lei das Cotas é necessário investigar as transformações do perfil social dos ingressos nas universidades federais brasileiras, através da análise exploratória do perfil dos ingressantes dos cursos presenciais dos

institutos federais de ensino superior com base no cruzamento de dados do Censo da Educação Superior (2012- 2016) e do Exame Nacional do Ensino Médio (2011-2015) realizado por Senkevics e Mello observou-se um aumento da participação de todos os grupos contemplados pela Lei das Cotas nas instituições federais. O grupo mais beneficiado durante o período foram os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas de escolas públicas (Senkevics, Mello, 2019).

Pesquisa realizada por Barahona, Otero e Dobbin (2021) mostra que a Lei de Cotas no Brasil é eficiente e ajuda a reduzir desigualdades socioeconômicas. Utilizando dados do Enem, SISU, Censo do Ensino Superior Brasileiro e do Ministério do Trabalho, os pesquisadores analisaram a trajetória dos candidatos do sistema de cotas e os de ampla concorrência, aprovados em último lugar nos cursos que selecionaram como primeira opção no SISU, e os candidatos que não foram aprovados, mas que ficaram logo depois dos últimos colocados. Comparando a formação dos alunos cotistas que entraram e dos que ficaram de fora, a diferença na renda foi em média, três vezes maior que aquelas observadas entre não cotistas. (AGÊNCIA BRASIL, 2022; OTERO, BARAHONA; DOBBIN, 2021).

Já em termos de qualidade de formação, entre os cotistas, os ganhos foram 1,6 vezes maiores do que entre os não cotistas, valores esses que aumentam em cursos mais concorridos. Em relação aos não cotistas, apesar de terem sido aprovados em uma universidade pública, no geral, não tiveram perda na qualidade da educação recebida, já que puderam se matricular em universidades privadas de boa qualidade. Então a perda para os alunos não-cotistas em termos da qualidade da educação recebida é menor do que os ganhos para os cotistas. Outro dado importante que a pesquisa mostra é que o número de estudantes de escolas públicas, no geral, aumentou 47% nas universidades federais e o número de estudantes negros do ensino médio de escolas públicas aumentaram 73%. Concluíram que as ações afirmativas, em conjunto, tiveram consequências distributivas importantes, indicando sua capacidade de aumentar a equidade sem afetar a eficiência geral do sistema educacional (OTERO; BARAHONA; DOBBIN, 2021).

Mais de uma década após a primeira universidade pública brasileira implementar seu sistema de cotas e mesmo diante de um quadro gritante de desigualdade de acesso à educação superior, os debates sobre as cotas continuam

acalorados. Muito embora a interpretação errônea e a opinião baseada no achismo contribuam para agregar a essa política um caráter mais polêmico.

3 OBJETIVO

Objetivo geral

Construir material audiovisual educativo capaz de promover a conscientização sobre a importância das ações afirmativas no contexto do ensino superior, fomentando reflexão ética sobre essa política pública.

Objetivos específicos

- Compreender o surgimento e o efeito das políticas de ações afirmativas no contexto do ensino superior;
- Conhecer as disputas discursivas sobre as cotas nas universidades;
- Selecionar argumentos que sensibilizem e estimulem a reflexão crítica sobre as cotas;
- Criar e disponibilizar ao público composição de imagens e sons na forma de um vídeo, capaz de potencializar o efeito reflexivo dos argumentos selecionados.

4 MÉTODO

4.1 ETAPA DE CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO

Revisão de literatura: levantamento das publicações científicas sobre o tema “cotas no ensino superior”. Esta etapa consistiu no estudo da pesquisadora, por meio do qual foram elaboradas e organizadas ideias sobre o objeto em foco.

Levantamento dos argumentos: a partir da revisão de literatura foram selecionados os principais e imprescindíveis aspectos sobre as cotas, em relação a sua origem, definição e pontos polêmicos, a fim de que fossem contemplados como argumentos-chave na elaboração do roteiro do vídeo

Produção inicial do roteiro: com os fundamentos bem desenvolvidos, o roteiro do vídeo foi produzido, levando-se em conta a ordem em que os argumentos-chave foram apresentados e, também, pensando-se em estratégias de atração do público, como por exemplo a reprodução de diálogos em mídias sociais e a problematização do tema com o espectador.

Aperfeiçoamento do roteiro: apresentação do texto para uma docente da SAAD/UFSC com o objetivo de receber sugestões e opiniões para qualificação do conteúdo, bem como de uma estudante de jornalismo para a qualificação da forma do texto. No apêndice B apresenta-se uma síntese desta etapa de aperfeiçoamento do material a partir do feedback recebido destas colaboradoras.

Produção audiovisual do vídeo: a partir do roteiro qualificado, o vídeo foi produzido pela autora, empregando-se imagens, músicas e legenda para que se criassem animações audiovisuais.

Aperfeiçoamento do vídeo: apresentação do vídeo para um grupo de estudantes de pós-graduação e uma professora, com o objetivo receber sugestões para o refinamento do conteúdo. No apêndice C apresenta-se uma síntese desta etapa de aperfeiçoamento do material a partir do feedback recebido destes colaboradores.

Publicação online do vídeo: a divulgação do vídeo na plataforma Youtube® e em mídias sociais será realizada após a defesa destes TCC.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS

Tendo em vista que este trabalho não previa a coleta de dados com seres humanos, não houve a necessidade de seu projeto ser submetido à avaliação ética por comitê específico. Ressalta-se que a opinião dos estudantes e professores durante o período de refinamento do conteúdo não constituiu uma coleta de dados, mas tão somente uma colaboração para a qualificação do material.

Além disso, indica-se que como um cuidado ético não foram utilizadas fotos e filmagens reais para evitar qualquer possibilidade de constrangimento. Ainda, toda e qualquer informação veiculada foi devidamente referenciada.

5 RESULTADO

A versão do vídeo será disponibilizada no site Youtube no canal do NUPEBISC/UFSC, podendo ser acessada pelo link: <https://www.youtube.com/@nupebisc>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estudante, realizei o sonho de entrar na UFSC, universidade pública e de qualidade, através das ações afirmativas. Sempre fui simpatizante das questões éticas e durante as aulas conheci a professora Mirelle, professora de Saúde Coletiva do Departamento de Odontologia. Admirava a forma como ela era sensível a várias “questões polêmicas” e à convidei para ser minha orientadora no trabalho de conclusão de curso. Em uma reunião, a fala sobre cotas surgiu e decidimos abordar esse tema como TCC. Durante meu percurso acadêmico participei do seu grupo de orientandos, onde conheci a professora Juliara, que se tornou minha co-orientadora. Eu me aproximei do NUPEBISC, Núcleo de Pesquisa e Extensão em Bioética e Saúde Coletiva e participei de outros projetos de extensão com pautas éticas.

Assim, este trabalho procura promover a conscientização sobre a importância das cotas no ensino superior, através de uma reflexão ética sobre esta política e seus desdobramentos. Demonstrar a notoriedade do tema, problematizar e divulgar a importância da democratização do acesso ao ensino superior foi um dos princípios desse trabalho, além de trazer a reflexão de como a diversidade das novas interações sociais que as cotas trazem para dentro das universidades contribui para novos hábitos e princípios, nas universidades e conseqüentemente na sociedade. A criação do vídeo surge como estratégia para cumprir tal demanda e sua divulgação busca chamar atenção da sociedade como um todo, utilizando uma linguagem acessível.

A revisão da literatura se mostrou uma etapa importante e muito rica. Através dela levantamos e selecionamos seus principais e imprescindíveis pontos do objeto em foco, para assim elaborar os argumentos-chaves e a problematização do tema com o expectador.

Este trabalho acadêmico visa a divulgação do vídeo educativo através das mídias sociais para o público de uma forma acessível, de modo a socializar a produção de conhecimento construído em uma universidade pública federal.

A elaboração deste trabalho se mostrou complexa e desafiadora, principalmente por abordar um tema fora do usual dentro do curso de saúde, em um curso tradicionalmente elitista como o da Odontologia. Também foi desafiador tentar tornar o tema atrativo e envolvente para capturar a atenção de quem for assisti-lo.

Algumas limitações ocorreram durante a elaboração do vídeo educativo. A tentativa de tornar o vídeo mais acessível, introduzindo um intérprete de libras, não obteve sucesso. Em um primeiro momento entramos em contato com a Coordenadoria dos Tradutores Intérpretes de Libras da UFSC, o qual não pode atender esta demanda, pois contavam com a equipe reduzida e com grande volume de trabalho. Em um segundo momento entramos em contato com CAE- Coordenadoria de Acessibilidade Educacional que nos informou que os intérpretes que atuam na equipe estavam atuando na interpretação com os estudantes surdos da UFSC.

Outra limitação encontrada foi a tentativa de construir o vídeo com formato profissional, contratando um designer gráfico para elaboração da parte artística, porém não encontramos um profissional qualificado com disposição de tempo para cumprir tal demanda. Optamos então pela produção caseira e amadora do vídeo pela própria autora, no site Canva.

Por fim, considero que este trabalho se mostrou uma etapa importante para a construção da minha jornada acadêmica. Além de me ensinar mais sobre o mundo científico, sobre organização e responsabilidades, proporcionou-me encontros e interações antes não vividas. Foram aprendizados e trocas que contribuíram para o meu aperfeiçoamento como estudante e como futura profissional da saúde, mas também como pessoa.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Lei das cotas ajuda a reduzir desigualdades no Brasil, mostra pesquisa americana. Bandeirantes, São Paulo, 16 maio 2022. Economia. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/economia/noticias/lei-de-cotas-ajuda-a-reduzir-desigualdades-no-brasil-mostra-pesquisa-americana-16506118>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- ALBUQUERQUE, V. S. *et al.* Integração curricular na formação superior em saúde: Refletindo sobre o processo de mudança nos cursos do UNIFESCO. Rev. Bras. Educ. med., Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 296-303, 2007. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022007000300013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 22 abr. 2022.
- ALMEIDA, S. L. O que é racismo estrutural?. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/ALMEIDA-2019.-O-QUE-%C3%89-RACISMO-ESTRUTURAL.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. Estudos Avançados, [S.L.], v. 11, n. 30, p. 95-115, ago. 1997. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2021. Acesso em: 18 jun. 2021.
- ASSAS, L. Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública. Ciência e Cultura, [S.L.], v. 65, n. 3, p. 6-8, jul. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000300003. Acesso em: 10 fev. 2022.
- AZEVEDO, C. M. M. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=h3tvA1hKFz8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BANIWA, G. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. Disponível em: http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN_EducacaoIndigena.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.
- BERALDO, A. F.; MAGRONE, E. Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: o começo (2004 – 2006). *In*: SANTOS, J. T. (org.). Cotas nas Universidades: Análises dos processos de decisão. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2012. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021. p. 99 – 136.
- BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. Pensamento e Realidade. São Paulo, ano XV, v. 27, n. 2, p. 95 – 117, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/user0/Downloads/12650-30196-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL, Portaria n° 545, de 16 de junho de 2020. Revoga a Portaria Normativa MEC n° 13, de 11 de maio de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fquest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520Normativa%2520n%25C2%25BA%252013%2520de%252011%2520de%2520maio%2520de%25202016%2520do%2520Minist%25C3%25A9rio%2520da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520-%2520MEC>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL, Portaria n° 559, de 22 de junho de 2020. Torna sem efeito a Portaria n. 545, de 16 de junho de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-559-de-22-de-junho-de-2020-262970520>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL, Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF: 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República, Brasília: DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAMARGO, F. P.; CARVALHO, C. P. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.L.], v. 25, n.4, p. 617-634, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400617&lng=pt. Acesso em: 01 maio 2021.

CAMPO, L. A.; JÚNIOR, J. F.; DAFLON, V. T. O Desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. Rio de Janeiro: GEMAA-IESP-UERJ, Textos para Discussão GEMAA, n. 2, p 1- 23, 2014. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/06/images_publicacoes_TpD_TpD4_Gemaa.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

CARBONARI, P. C. Democracia e Direitos Humanos. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (Org.). Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança. Brasília, DF: Editora UFPB, 2008. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/DEMOCRACIA.DH_EPOCA_INSEGURAN%C3%87A.pdf. Acesso em 18 jul. 2021. p. 13 – 31.

CARDOSO, C. B. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1891/1/2008_ClaudeteBatistaCardoso.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

CAREGNATO, C. E.; SANTOS, H. R. R.; FELIN, L. B. Origem escolar e acesso à educação superior: análise da ocupação de vagas de ações afirmativas na UFGRS. Educação em Revista, v. 36, 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cKf8SSTT4TxJrrDL7Z5mjR/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CARVALHO, J. J. Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. Série Antropologia. N° 382. Brasília: DF, 2005. Disponível: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie382empdf.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. Série Antropologia. N° 314. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CASTRO, C. M. Educação superior e equidade: inocente ou culpada? Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15599760-Educacao-superior-e-equidade-inocente-ou-culpada.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DINIZ, D. BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, [S.L.], v. 6, n. 11, p. 64- 77, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 maio 2021.

DINIZ, D. O que é Deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_deficic%C2%AAncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

DOMINGUES, P. Anti-racismo e seus paradoxos: reflexão sobre cota racial, raça e racismo. Varia Historia, [S.L.], v. 23, n. 37, p. 241-244, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100015. Acesso em: 15 abr. 2021.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FELIPE, J. P. Projeto Pedagógico Institucional e Política de Ensino (ingresso e permanência). Versão Preliminar. Santo André, 2012. Disponível em: <https://silotips.com/download/universidade-federal-do-abc-ufabc-plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 02 maio 2021.

FELIPE, J. P. Reflexão sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para Pessoas com Deficiência na UFABC. *In*: ZIMERMAN, A. (org.). Ações Afirmativas e a educação para pessoas com deficiências. 4. ed. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013. (Desigualdades Regionais e as Políticas Públicas), p. 20 – 45. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/artigos/>. Acesso em: 02 maio 2021.

FINKLER, M.; RAMOS, F. R. S. La dimensión ética de la educación superior em odontología: um estudo em Brasil. Bordón, n. 69, v. 4, p. 35-49, 2017. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/54406/36520>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FRINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, [S.L.], v. 16, n. 43, p. 981-993, 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/ijicse/a/bqYHd3PKzfCgNW6pDTspdsM/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2022.

FRANGA, E. Cotistas têm desempenho inferior entre universitários. Folha de São Paulo, São Paulo, 28 abr. 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1269984-cotistas-tem-desempenho-inferior-entre-universitarios.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FREYRE, G. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal, 48. Ed. Recife: Fundação Gilberto Freyre, 2003.

FROTA, F. H. S.; MACIEL, A. S.; MONTEIRO, M. V. Construir democracia implica em respeitar as diferenças: Uma análise crítica sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior no Nordeste brasileiro. *In*: ZIMERMAN, A. (org.). Ações Afirmativas e a educação para pessoas com deficiências. 4. ed. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013. (Desigualdades Regionais e as Políticas Públicas), p. 62 – 79. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/artigos/>. Acesso em: 02 maio 2021.

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Quem são. Brasília: DF. Disponível: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=7#>. Acesso em: 25 maio 2021.

G1. Câmara aprova prosseguimento do processo de impeachment no Senado. G1, Brasília: DF, 17 abr. 2016. Política. Disponível: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/04/camara-aprova-prosseguimento-do-processo-de-impeachment-no-senado.html>. Acesso em: 01 abr. 2021.

G1. MEC revoga portaria que acabava com incentivo a cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. G1. Brasília: DF, 26 jun. 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/23/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-incentivo-a-cotas-para-negros-indigenas-e-pessoas-com-deficiencia-na-pos-graduacao.ghtml>. Acesso em: 02 abr. 2020.

G1. Processo de impeachment é aberto, e Dilma é afastada por até 180 dias. G1, Brasília: DF, 12 maio 2016. Política. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/05/processo-de-impeachment-e-aberto-e-dilma-e-afastada-por-ate-180-dias.html>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GALHARDO, E.; VASCONCELOS, M. S. FREI, F.; RODRIGUES, E. B. Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 25, n. 3, p. 701-723, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <file:///C:/Users/user0/Downloads/desempenho-academico-e-frequencia-dos-estudantes-ingressantes-pelo-programa-de-inclusao-da-unesp.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GARCIA, G. *et. al.* Senado aprova impeachment, Dilma perde mandato e Temer assume. G1, Brasília: DF, 31 ago. 2016. Política. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GOMES, J. B. B. As Ações Afirmativas e os Processos de Promoção da Igualdade Efetiva. *In: SÉRIE CADERNOS DO CEJ. Seminário Internacional as minorias e o direito*, Brasília: CJF, v. 24, 2003. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/cadernos-cej/seminario-internacional-as-minorias-e-o-direito>. Acesso em: 04 fev. 2021. p. 85-153

HOFFMANN, J. B. Dimensão ética da educação superior nos cursos de graduação da área da saúde: construindo uma teoria fundamentada nos dados. 2021. 240 p. Tese (Doutora em Odontologia pelo Curso de Doutorado em Odontologia – Odontologia em Saúde Coletiva) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Odontologia, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/220546/PODO0724-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jun. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 43). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 12 p. (Estudo e pesquisa. Informação demográfica e socioeconômica, n. 41). Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANPSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior 2019. Brasília: Inep; DEEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

JÚNIOR, J. F.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. Ação afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

KAWAKAMI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. Revista Brasileira de Educação, [S.L.], v. 24, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wYpYTqMfkPLRWL74tt6ndRF/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LATREILLE, A. C. *et. al.* Perfil socioeconômico dos graduandos em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Rev. ABENO. 2015, vol. 15, n. 1, pag. 86-96. ISSN 1679-5954. Disponível em: http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-59542015000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 09 jul. 2022.

LIMA, A. C. de S. Ensino superior para indígenas: sobre cotas e algo mais. *In: Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: desafios para a educação superior*, 2007, Belém: Laced. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

LUCIANO, G. S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

LUNA, W. F.; TEIXEIRA, K. C.; LIMA, G. K. Mapeamento e experiência de indígenas nas escolas médicas federais brasileiras: acesso e políticas de permanência. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, [S.L.], v. 25, 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2021.v25/e200621/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo o i a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva, [S.L.], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível: <https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n10/3265-3276/>. Acesso em: 01 maio 2021.

MENDES JÚNIOR, A. A. F. M. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 22, n. 82, p. 31 – 56, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dLNVHQSf3zTQZT5QjNdmSsm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 197 – 217, 2002. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOEHLECKE, S. Fronteiras da igualdade no ensino superior: Excelência e Justiça racial. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07012005-100851/publico/teseSabrinaMoehlecke.pdf>. Acesso em 23 jun 2021.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (org.). O negro na universidade: direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: [*O negro na universidade - o direito a inclusao.pdf](http://www.fundacsa.org.br/imagens/publicacoes/O%20negro%20na%20universidade%20-%20o%20direito%20a%20inclusao.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021. p. 7 – 21.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica. Brasília: DF, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021. p. 115- 130.

NASPOLINI, T. Ações afirmativas: uma análise do comportamento acadêmico de alunos ingressantes em cursos da Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182903/349491.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; *et. al.* Promessas e Limites: o SISU e sua implementação na universidade federal de Minas Gerais. Educação em Revista, v. 33, p. 61-90, 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vBZSprC4YgKLgGpwXjJYC8v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

OLIVEIRA, C. B. Educação superior e ações afirmativas para pessoas com deficiência: caminho para reflexão sobre desigualdade regional e as políticas públicas inclusivas. In: ZIMERMAN, A. (org.). Ações Afirmativas e a educação para pessoas com deficiências. 4. ed. Santo André: Universidades Federal do Abc, 2013. (Desigualdades Regionais e as Políticas Públicas), p. 100 – 130. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/artigos/>. Acesso em: 02 maio 2021.

OTERO, S.; BARAHONA, N.; DOBBIN, C. Affirmative Action in Centralized College Admission Systems: Evidence from Brazil. Working paper, 2021. Disponível: https://sebotero.github.io/papers/cotas_JMP.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (org.). O negro na universidade: direto à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: O negro na universidade - o direito a inclusao.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

PAIXÃO, M. O justo combate: relações raciais e desenvolvimento em questão. Revista Simbiótica, Espírito Santo, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/user0/Downloads/11721-Texto%20do%20artigo-31047-1-10-20160117.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

PASSOS, G. Saiba quais forma as iniciativas de Dilma nos últimos dias do governo. Agência Brasil, 12 de maio 2016. Política. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-05/saiba-quais-foram-os-ultimos-atos-de-dilma-antes-de-ser-afastada-do>. Acesso em: 01 abr. 2021.

PEIXOTO, A. L. A.; RIBEIRO, E. M. B. A.; BASTOS, A. V. B.; RAMALHO, M. C. K. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 21, n. 2, p. 569-592, jul. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gksF8MbQkvCNFLjKw8pTDdS/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jul. 2021.

PEREIRA, A. N. B. A. Viagem ao Interior da Sombra: Deficiência, doença crônica e Invisibilidade numa Sociedade Capacitista. 2008. 256p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Estudos sociais, Universidade de Coimbra Faculdade de Economia, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%20com%20Capa.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. Revista Brasileira de Educação, [S.L.], v. 26, 2021. FapUNIFESP (SciELO) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pJbNpfcXxbkPtzwg3CWrsMD/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PINTO, J. M. R. Introdução. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica. Brasília: DF, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021. P. 13- 21.

RAIMONDI, G. A.; *et. al.* Posicionamento do Grupo de Trabalho Populações (In)Visibilizadas e Diversidades a Respeito das Violências contra a População Negra e do Racismo Estrutural. Revista Brasileira de Educação Médica, [S.L.], v. 44, n.3, p 1-3, 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/r3gSbg7wcvX4qFW3CfryWSK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: Encontro anual da associação de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais, 39., 2015, Caxambu, Minas Gerais. Anais. Caxambu: Anpocs, 2015. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/39-encontro-anual-da-anpocs/gt/gt25>. Acesso em: 28 abr. 2021.

RISTOFF, D. Avanços na inclusão. Educa 2022. 2021. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/avan%C3%A7os-na-inclus%C3%A3o>. Acesso em: 07 jun. 2021.

RODRIGUES, A. S. A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepção de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campis Salinas. 2010. 105p. Dissertação (Mestre em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia, Programa de pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível: <file:///C:/Users/user0/Downloads/2010%20-%20Alessandra%20Sarmiento%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

RODRIGUES, D. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. Revista Educação Especial, v. 23, p. 01 – 05, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>. Acesso em: 05 maio 2021.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. Tempo Social, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 219-253, 28 jul. 2018. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SANTOS, J. T. (org.). Cotas nas Universidades: Análises dos processos de decisão. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2012. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

SEGATO, R. L. Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. Série Antropologia. N° 404. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie404empdf.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n.172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5980/pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SILVA, M. N. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade. In: SANTOS, J. T. (org.). Cotas nas Universidades: Análises dos processos de decisão. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2012. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020. p. 77 – 97.

SILVA, M. N.; LARANJEIRA, P. Do Problema da “Raça” às Políticas de Ação Afirmativa. *In*: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (org.). O negro na universidade: direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: [*O negro na universidade - o direito a inclusao.pdf](#). Acesso em: 16 fev. 2021. p. 125 – 137.

SILVA, P. B. G. Negros na universidade e produção do conhecimento. *In*: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica. Brasília: DF, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.p.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021. p. 42- 54.

SILVEIRA, P. R. C.; SILVEIRA, M. Í. C. M. Da maioria silenciosa à maioria mobilizada: a tensões e contradições na implantação das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria – RS. *In*: SANTOS, J. T. (org.). Cotas nas Universidades: Análises dos processos de decisão. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2012. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021. p 209- 233.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. *In*: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (org.). O negro na universidade: direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: [*O negro na universidade - o direito a inclusao.pdf](#). Acesso em: 16 fev. 2021. p. 21 – 50.

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. *In*: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica. Brasília: DF, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.p.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021. p. 55 - 77.

TRAGTENBERG, M. H. R. *et al.* Impacto das ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011). *In*: SANTOS, J. T. (org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2013. Disponível em: [ceao_livro_2013_JTSantos.pdf](#). Acesso em: 10 jan. 2021. P. 203- 240.

TRAGTENBERG, M. H. R. *et al.* Para ampliação do acesso à universidade federal de Santa Catarina com diversidade socioeconômica e étnico-racial. Avaliação do período 2008-2012 e proposta de revisão. Florianópolis, 2012. Disponível: https://progacoeafirma.paginas.ufsc.br/files/2013/06/ufsc_relatorio_cotas_2008-2012.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

TRAGTENBERG, M. H. R. O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002-2007). *In*: SANTOS, J. T. (Org.). Cotas nas Universidades: Análises dos processos de decisão. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2012. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021. P. 235- 256.

TRAGTENBERG, M. H. R.; BASTOS, J. L. D.; NOMURA, L. H.; PERES, M. A. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 473-495, ago. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7gdNPZ3ZTvVMfdF4RHTLhJC/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CMI – Centro de Materiais e Instrumentais. Manual de Utilização da Central de Materiais e instrumentais, 2017. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://odontologia.ufsc.br/cmi-central-de-materiais-e-instrumentais/>. Acesso em: 23 março 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE). Dados sobre Estudantes com Deficiência. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em: 23 maio 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Notícias da UFSC. Conselho universitário aprova por unanimidade política de ações afirmativas na pós-graduação. Florianópolis, 28 out. 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/10/conselho-universitario-aprova-por-unanimidade-politica-de-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 10 fev. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Notícias da UFSC. UFSC aprova ingresso por cotas nos programas de pós-graduação. Florianópolis, 02 out. 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/10/camara-de-pos-graduacao-aprova-normativa-para-ingresso-por-cotas-nos-programas-da-ufsc/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Notícias da UFSC. Vestibular UFSC 2019: entenda a distribuição de vagas em ações afirmativas. Florianópolis, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/01/vestibular-ufsc-2019-entenda-a-distribuicao-de-vagas-em-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Políticas de ação afirmativa. História das ações afirmativas no Brasil e na UFSC. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://acoes-afirmativas.ufsc.br/historico-das-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução Normativa nº 008/CUN/2007 de 10 de julho de 2007. Cria o “Programa de ações afirmativas” da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Conselho Universitário, 2007. Disponível em: https://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/2716_R008CUN2007.pdf. Acesso em: 10 de fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC Diversa. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/cartilha-chega-de-violencia/cotas-na-ufsc/#:~:text=Cota%20%C3%A9%20uma%20forma%20de,social%20num%20concurso%20ou%20sele%C3%A7%C3%A3o.&text=Na%20UFSC%2C%20o%20Programa%20de,cotas%2C%20no%20ano%20de%202008>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VASCONCELOS, S. D.; SILVA, E. G. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 13, n. 49, p. 453-467, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTPVMPPrQmpFnbJwvrmYnfWj/?lang=pt>. Acesso em 02 jun. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO VÍDEO

Parte 1

Ações afirmativas... cotas nas universidades... o que essas palavras te fazem pensar? O que te fazem sentir?

Esses temas costumam ser polêmicos, mas você sabe o porquê?

Parte 2

Ações Afirmativas são políticas de enfrentamento às várias formas de discriminação social: racial, étnica, de gênero, de classe social, por deficiência, origem ou religião.

As cotas são um tipo de ação afirmativa. Elas reservam uma porcentagem das vagas nas universidades para grupos sociais sub-representados.

As ações afirmativas buscam corrigir privilégios e prejuízos, causados por discriminações passadas e atuais. Por isso, são estratégias de compensação histórica. Visam a inclusão social. Buscam promover a igualdade de acesso a direitos fundamentais, para a construção de sociedades mais democráticas.

As cotas são previstas por um tempo limitado, para que deixem de existir quando os grupos excluídos estiverem igualmente representados nas Universidades, o que depende diretamente das políticas de mudanças estruturais da sociedade.

Parte 3

As primeiras experiências de ações afirmativas começaram na Índia e nos Estados Unidos, chegando ao Brasil com aprendizados que refletiam as discussões internacionais.

Assim em 2002, duas universidades estaduais do Rio de Janeiro implementaram sistemas de cotas. Mas foi somente em 2012, com a aprovação da lei 12.711, que o sistema de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras foi oficializado.

A lei determina a reserva de no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública. Dessas vagas, metade deve ser ocupada por estudantes com renda menor que um salário-mínimo e meio por pessoa da família. Além disso, deve ser reservada uma porcentagem das vagas para pessoas negras, indígenas e com deficiência, em quantidade que corresponda à proporção dessas populações.

Parte 4

Para compreender melhor que significam as cotas, vamos imaginar uma árvore: os frutos são as cotas. As raízes desta árvore são a exploração dos povos originários (indígenas) e dos povos africanos, escravizados pelo sistema colonial desde o século XVI.

No jogo das relações de poder na sociedade, a branquitude – como uma construção social da identidade dos brancos que buscam manter privilégios – sempre, reservou o lugar de subalternidade aos negros, indígenas e outros grupos sociais. Assim, no século XIX, incentivou-se a imigração europeia no Brasil, que teve como um de seus objetivos embranquecer a população. Já nos anos 30, buscou-se a construção de uma identidade nacional, surgindo o mito da “democracia racial”. Segundo este mito, seríamos um país mestiço, em que negros, brancos e indígenas viveriam harmoniosamente, sem desigualdades, discriminações ou outros tipos de violências. Esta crença escondeu, por muito tempo, a discriminação étnico-racial que se vive todos os dias no Brasil, e que é ligada a persistentes desigualdades sociais: no mercado de trabalho, nas condições de saúde, de moradia, nas possibilidades de educação, entre outras.

A “lei das cotas” representa uma importante vitória dos movimentos sociais que por muito tempo lutaram pela democratização do acesso às universidades: uma vitória do povo brasileiro.

Parte 5

Algumas pessoas defendem que entrar na universidade pelas cotas desvaloriza o mérito acadêmico, pois acreditam que o vestibular é um processo seletivo justo. Mas vamos pensar: Se fosse justo, nossas salas de aulas não deveriam ter populações igualmente representadas?

As condições sociais, econômicas e culturais interferem nas oportunidades que temos e marcam nossas possibilidades de vida.

As cotas não são um presente, nem privilégios, são políticas compensatórias. Todos os estudantes cotistas fazem as mesmas provas que os não cotistas!

Outro argumento contra às cotas defende que a entrada de estudantes com notas menores provocaria uma queda na qualidade do ensino superior. Mas as evidências

científicas têm mostrado que não existe diferença de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas.

As taxas de evasão também não podem ser argumentos contra as cotas, porque os dados revelam que a evasão de estudantes cotistas é MENOR que a de não cotistas, quando os cursos são analisados conjuntamente.

Ao falarmos de cota racial, o debate fica ainda mais complicado. Há quem defenda que políticas só para estudantes de baixa renda resolveriam o problema da desigualdade racial. Porém, estudos de simulação concluíram que a criação de um programa sem critério racial, beneficiaria apenas estudantes brancos e pobres.

Parte 6

Você sabe por que as cotas não são importantes somente para os estudantes cotistas?

Em primeiro lugar, porque promovem uma democratização da sociedade. E em segundo, porque a universidade é um universo de encontros e interações, que possibilita a construção de nossa identidade. A presença dos estudantes cotistas, amplia a diversidade de olhares na universidade, aprimora assim a formação ética de nossos cidadãos.

Agir contra a discriminação é uma responsabilidade coletiva, mas as pessoas brancas, que há gerações acumulam privilégios, devem reconhecê-los e comprometer-se ainda mais!

A educação é um direito humano fundamental e a universidade, como bem público, deve cumprir a função de garantir o direito de cidadania de acesso universal ao ensino superior!

APÊNDICE B – APERFEIÇOAMENTOS DO ROTEIRO

Participantes	Sugestões	Alterações realizadas
Estudante de graduação em jornalismo	<p>1- Excluir partes do roteiro para diminuir a duração do vídeo e assim fazer o público manter o foco em toda duração do vídeo (editar quantidade de conteúdo);</p> <p>2- Mudança de palavras, deixando o roteiro com uma linguagem mais acessível e com mais fluidez;</p> <p>3- Utilizar uma linguagem mais direta e objetiva;</p> <p>4- Mudança da ordem das ideias para melhor compreensão.</p>	<p>Foram excluídas partes do roteiro.</p> <p>Realizada trocas de algumas palavras para o conteúdo ser de fácil compreensão e ser mais direto e objetivo. Mudanças na ordem dos conteúdos.</p>
Docente da SAAD/UFSC	<p>1- Mudar o conceito de cotas nas universidades;</p> <p>2- Incluir as ações afirmativas na Índia e na África do Sul;</p> <p>3- Utilizar nova pesquisa para a diferença de desempenho de alunos cotistas e não cotistas.</p> <p>Além disso, fez algumas considerações pertinentes ao tema:</p> <p>1- A primeira lei de cotas no Brasil, foi a Lei do Boi, mas esta privilegiava filhos de fazendeiros. A lei do Boi, que em 1968 reservou vagas nas universidades para filhos de fazendeiros;</p> <p>2- Um marco legal para ação afirmativa começou com a Constituição de 1988, que já previa uma reserva dos cargos públicos para pessoas com deficiência;</p> <p>3- Movimento Eug.</p>	<p>Mudança na forma que abordamos o conceito de cotas. Inclusão da fala sobre ações afirmativas na Índia. Utilização de nova pesquisa sobre desempenho comparado dos estudantes.</p>

APÊNDICE C – APERFEIÇOAMENTOS DO VÍDEO

Participantes	Sugestões	Alterações realizadas
Estudante 1	<ol style="list-style-type: none"> 1- Trazer representantes negros como símbolo de conhecimento e mais representação negra; 2- Trazer a informação que o Brasil é o país que mais tem pessoas negras do continente africano e que no processo histórico de abolição do sistema escravista foi o último país. 	<p>Foram incluídas mais imagens de pessoas negras.</p> <p>A informação sobre a população brasileira ser majoritariamente negra foi incluída através de imagens.</p>
Estudante 2	<ol style="list-style-type: none"> 1- Trocar a imagem sobre igualdade de acesso por imagens vetoriais de sociedade e inclusão, ou a obra da Tarsila do Amaral; 2- Trazer referências de onde foi extraído as informações apresentadas no vídeo; 3- Falar o nome dos autores das pesquisas apresentadas no vídeo, ou evidenciar mais as pesquisas na imagem; 4- Colocar as referências do que foi falado no final do vídeo. 	<p>Realizado a troca das imagens. As imagens com as pesquisas foram destacadas.</p> <p>Foram incluídas as referências no final do vídeo através do link para o trabalho de conclusão de curso.</p>
Estudante 3	<ol style="list-style-type: none"> 1- Suavizar a imagem de fundo dos post-it, para dar mais evidência as informações apresentadas. 	<p>Foram suavizadas as imagens.</p>
Estudante 4	<ol style="list-style-type: none"> 1- Incluir “Lei Federal” na imagem quando fala da Lei 12.711; 2- Especificar o privilégio da classe econômica branca e especificar que houve um incentivo para embranquecer a população brasileira; 4- Incluir mais pessoas de outras etnias e incluir dados sobre a composição étnica da população brasileira, demonstrando que a população branca não é a maioria. 5- Trazer pesquisas qualitativas que mostrem como as cotas ampliam a diversidade nas universidades. 	<p>Foi incluída “Lei Federal”; a fala sobre o privilégio da classe econômica branca; e especificação sobre o incentivo para embranquecer a população brasileira.</p> <p>Foram incluídas mais imagens de outras etnias e as pesquisas, assim como a informação sobre a composição étnica da população brasileira, através de imagens.</p> <p>Não foram localizadas pesquisas qualitativas sobre o tema, mas outros dois estudos foram adicionados.</p>
Estudante 5	<ol style="list-style-type: none"> 1- Incluir a discriminação por classe social nas formas de discriminação; 2- Explicar que as cotas têm duração limitada, mas dependem das mudanças estruturais na sociedade; 3- Explicar sobre branquitude e explicar que a imigração europeia teve como um dos objetivos o embranquecimento da população; 5- Reforçar as interpretações equivocadas de interpretação das cotas como um privilégio, e abordar que é uma política compensatória; 6- Reforçar que educação é um direito fundamental. 	<p>Realizada a inclusão da discriminação por classe social. Reforço na explicação sobre a duração das cotas. Incluída a explicação sobre branquitude e sobre a imigração europeia. Realizado o reforço sobre as interpretações equivocadas de interpretação das cotas como privilégio, e reforço da educação como direito fundamental.</p>
Estudante 6	<ol style="list-style-type: none"> 1- Incluir imagens da UFSC. 	<p>Foram incluídas imagens da UFSC</p>

ANEXO 1 - ATA DA DEFESA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE CURSO DE ODONTOLOGIA**

DISCIPLINA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ODONTOLOGIA

ATA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 18 dias do mês de novembro de 2022, às 11:00 horas, em sessão pública na na Plataforma Virtual ConferênciaWeb, na presença da Banca Examinadora presidida pela Professora Mirelle Finkler e pelos examinadores:

1 - Erasmio Benício Santos de Moraes Trindade, 2 - Francis Solange Vieira Tourinho,

o aluno Rúbia Schreiber apresentou o

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação intitulado:

Cotas nas Universidades: a construção de um vídeo educativo

como requisito curricular indispensável à aprovação na Disciplina de Defesa do TCC e a integralização do Curso de Graduação em Odontologia. A Banca Examinadora, após reunião em sessão reservada, deliberou e decidiu pela aprovação do referido Trabalho de Conclusão do Curso, divulgando o resultado formalmente ao aluno e aos demais presentes, e eu, na qualidade de presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais componentes da Banca Examinadora e pelo aluno orientando.



Documento assinado digitalmente

Mirelle Finkler

Data: 30/11/2022 18:04:04-0300

CPF: ***.461.199-**

Presidente da Banca Examinadora Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



Documento assinado digitalmente

FRANCIS SOLANGE VIEIRA TOURINHO

Data: 21/11/2022 09:50:41-0300

CPF: ***.503.619-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



Examinador 1

Documento assinado digitalmente

Erasmo Benicio Santos de Moraes Trindade

Data: 20/11/2022 21:41:24-0300

CPF: ***.350.763-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



Documento assinado digitalmente

Rubia Schreiber

Data: 20/11/2022 19:35:37-0300

CPF: ***.817.879-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Aluno

**ANEXO A – INGRESSANTES E CONCLUINTES DO CURSO DE ODONTOLOGIA
DE 2004 A 2021**

Semestre	Categoria	Ingressantes	Concluintes
20041	Sem PAA	45	42
20042	Sem PAA	46	42
20051	Sem PAA	45	38
20052	Sem PAA	48	43
20061	Sem PAA	45	39
20062	Sem PAA	45	41
20071	Sem PAA	45	41
20072	Sem PAA	45	40
20081	1 - Negro	5	4
20081	2 - Escola Pública	9	8
20081	3 - Classificação geral	31	30
20082	1 - Negro	4	3
20082	2 - Escola Pública	9	8
20082	3 - Classificação geral	35	27
20082	Sem PAA	3	1
20091	1 - Negro	4	3
20091	2 - Escola Pública	10	9
20091	3 - Classificação geral	36	31
20092	1 - Negro	6	5
20092	2 - Escola Pública	10	10
20092	3 - Classificação geral	36	34
20092	Sem PAA	4	2
20101	1 - Negro	1	1
20101	2 - Escola Pública	7	5
20101	3 - Classificação geral	42	38
20101	Sem PAA	1	1
20102	2 - Escola Pública	10	9
20102	3 - Classificação geral	41	35
20111	1 - Negro	5	4
20111	2 - Escola Pública	5	4
20111	3 - Classificação geral	40	32
20112	1 - Negro	3	1
20112	2 - Escola Pública	15	11
20112	3 - Classificação geral	32	27
20112	Sem PAA	1	0
20121	1 - Negro	5	2
20121	2 - Escola Pública	10	8
20121	3 - Classificação geral	35	30
20122	1 - Negro	4	2
20122	2 - Escola Pública	10	9

20122	3 - Classificação geral	36	34
20131	1 - Negro	4	4
20131	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	1	1
20131	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	4	4
20131	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	1	1
20131	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	4	4
20131	3 - Classificação geral	37	29
20132	1 - Negro	4	2
20132	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	2	1
20132	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	4	4
20132	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	1	1
20132	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	4	3
20132	3 - Classificação geral	34	31
20141	1 - Negro	5	2
20141	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	1	1
20141	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	5	2
20141	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	1	1
20141	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	5	5
20141	3 - Classificação geral	33	29
20141	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20142	1 - Negro	5	0
20142	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	5	3
20142	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	1	0
20142	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	6	4
20142	3 - Classificação geral	33	20
20151	1 - Negro	5	2
20151	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	2	0
20151	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	8	7
20151	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	2	1
20151	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	7	6
20151	3 - Classificação geral	25	17
20152	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	1	0
20152	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	13	2
20152	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	10	1
20152	3 - Classificação geral	30	18
20161	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	4	0
20161	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	7	0
20161	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	4	0
20161	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	8	0
20161	3 - Classificação geral	24	0
20161	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0

20161	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20162	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	5	0
20162	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	10	0
20162	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	6	0
20162	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	7	0
20162	3 - Classificação geral	26	0
20162	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20162	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20171	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	4	0
20171	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	7	0
20171	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	4	0
20171	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	7	0
20171	3 - Classificação geral	23	0
20171	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20171	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20172	21 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	5	0
20172	22 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros	10	0
20172	23 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	5	0
20172	24 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	8	0
20172	3 - Classificação geral	28	0
20172	4 - Vagas Suplementares - Indígena	2	0
20172	5 - Vagas Suplementares - Quilombola	1	0
20172	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20181	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	3	0
20181	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	5	0
20181	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	3	0
20181	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	7	0
20181	3 - Classificação geral	20	1
20181	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20181	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20182	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	4	0
20182	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	10	0
20182	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	3	0
20182	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	9	0
20182	3 - Classificação geral	25	0
20182	4 - Vagas Suplementares - Indígena	2	0
20182	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20191	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	4	0
20191	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	7	0
20191	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	4	0
20191	241 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros com deficiência	1	0

20191	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	7	0
20191	3 - Classificação geral	23	0
20191	4 - Vagas Suplementares - Indígena	2	0
20191	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20192	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	3	0
20192	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	12	0
20192	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	5	0
20192	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	6	0
20192	3 - Classificação geral	26	0
20192	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20192	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20201	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	2	0
20201	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	9	0
20201	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	3	0
20201	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	5	0
20201	3 - Classificação geral	24	0
20201	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20201	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20202	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	4	0
20202	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	9	0
20202	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	5	0
20202	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	9	0
20202	3 - Classificação geral	25	0
20202	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20202	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20211	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	3	0
20211	221 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros com deficiência	1	0
20211	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	10	0
20211	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	4	0
20211	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	7	0
20211	3 - Classificação geral	25	0
20211	4 - Vagas Suplementares - Indígena	1	0
20211	5 - Vagas Suplementares - Quilombola	1	0
20211	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0
20212	212 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	2	0
20212	222 - PAA - Escola Pública - Renda até 1,5 Salário Mínimo - Outros sem deficiência	2	0
20212	232 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) sem deficiência	2	0
20212	242 - PAA - Escola Pública - Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros sem deficiência	2	0
20212	3 - Classificação geral	7	0
20212	4 - Vagas Suplementares - Indígena	2	0
20212	6 - Vagas Suplementares - Negro	1	0

Fonte: DAE (Departamento de Administração Escolar) SeTIC (Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação).