

Desafios para a permanência de estudantes cotistas na graduação em Terapia Ocupacional

Challenges for the permanence of quota students in the undergraduate course in Occupational Therapy

Ricardo Lopes Correia¹, Higor José de Alvarenga Bento², Miryam Bonadiu Pelosi³, Isadora Machado Cabral⁴

doi: 10.11606/issn.2238-6149.v33i1-3e209733

Correia RL, Bento HJA, Pelosi MB, Cabral IM. Desafios para a permanência de estudantes cotistas na graduação em Terapia Ocupacional. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2023 jan.-dez.;33(1-3):e209733.

RESUMO: *Introdução:* Políticas de Ação Afirmativa no ensino superior são recentes no Brasil. A respeito dos cursos de graduação em Terapia Ocupacional, observa-se poucas evidências sobre o tema que apoiem o debate e a criação de estratégias de implementação no cotidiano acadêmico de estudantes. *Objetivo:* Identificar o perfil de estudantes cotistas no curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ, e os desafios relacionados à permanência no ensino superior, a partir do acesso das Políticas de Assistência Estudantil. *Métodos:* Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, com abordagem exploratória e descritiva. Os dados foram coletados por meio de questionário online junto a 50 estudantes de graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dados foram organizados e descritos por estatística simples e procedimentos de enunciação, frequência e unidades a partir da abordagem de análise de conteúdo. *Resultados e discussão:* A maioria das estudantes cotistas foi de mulheres cisgêneras, pretas e pardas, com renda de 1 a 2 salários-mínimos oriundas de escola pública. Há grande incidência de trancamento de disciplinas, decorrentes de problemas de saúde mental e organização da rotina, devido a sobreposição entre curso em período integral e vulnerabilidades socioeconômicas. *Considerações finais:* A compreensão sobre o perfil sociodemográfico, os tipos de suportes ofertados e acessados, bem como as repercussões da saúde mental, percepção do desempenho acadêmico e manutenção/alteração da vida cotidiana, são tópicos importantes a serem considerados na implementação e acionamento de políticas afirmativas, que ainda são insuficientes devido a desarticulação entre políticas intersetoriais.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Afirmativa; Cotidiano; Ensino Superior; Políticas de Assistência Estudantil; Terapia Ocupacional.

Correia RL, Bento HJA, Pelosi MB, Cabral IM. Challenges for the permanence of quota students in the undergraduate course in Occupational Therapy. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2023 Jan-Dec;33(1-3):e209733.

ABSTRACT: *Introduction:* Affirmative Action Policies in higher education are recent in Brazil. Regarding undergraduate courses in Occupational Therapy, there is little evidence on the subject that supports the debate and creation of implementation strategies in the academic daily life of students. *Aim:* identify the profile of quota students in the undergraduate course in Occupational Therapy at UFRJ, and the challenges related to staying in higher education, based on access to Student Assistance Policies. *Methods:* This is quali-quantitative research, with an exploratory and descriptive approach. Data were collected through an online questionnaire with 50 undergraduate students in Occupational Therapy at the Federal University of Rio de Janeiro. Data were organized and described by simple statistics and enunciation procedures, frequency and units based on the content analysis approach. *Results and discussion:* Most of the quota students were cisgender, black and brown women, with an income of 1 to 2 minimum wages from a public school. There is a high incidence of dropping out of courses, resulting from mental health problems and routine organization, due to the overlap between a full-time course and socioeconomic vulnerabilities. *Considerations:* The understanding of the sociodemographic profile, the types of supports offered and accessed, as well as the repercussions of mental health, perception of academic performance and maintenance/alteration of daily life, are important topics to be considered in the implementation and activation of affirmative policies, which are still insufficient due to the disarticulation between intersectoral policies.

KEYWORDS: Affirmative Action; Higher Education; Everyday Life; Student Assistance Policies; Occupational Therapy.

1. Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3108-2224>.
2. Instituto Fernandes Figueira, Ministério da Saúde. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-2575>.
3. Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6109-4296>.
4. Projeto Um Novo Olhar de Acessibilidade Cultural – Parceira Escola de Música – UFRJ e Funarte. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3405-6606>.

Endereço para correspondência: Ricardo Lopes Correia. Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco, s/n - Centro de Ciências da Saúde, Bloco K, Sala 17 - Cidade Universitária - Ilha do Fundão. Rio de Janeiro, RJ. CEP: 21941-617. E-mail: ricardo@medicina.ufrj.br

INTRODUÇÃO

No Brasil o termo “ação afirmativa” designa um conjunto de pautas, medidas e modalidades de programas atreladas ou não a políticas públicas como formas de atender ou sanar às demandas por direitos sociais de grupos populacionais historicamente em desvantagem, não pertencentes ou sub-representados em diferentes contextos institucionais¹⁻³.

A modalidade de ação afirmativa mais conhecida é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado, em área específica, por grupo(s) definido(s) por renda, raça, cor, religião, orientação sexual e entre outras⁴.

Para Imperatori⁵, o direito à educação remonta a primeira constituição brasileira em 1824. Entretanto, o foco na garantia à educação, para a população mais pobre, se deu somente no governo de Getúlio Vargas, com a instituição da Lei Orgânica nº 19.851/1931, que contemplava a “assistência social escolar”, perdurando até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Na época a noção de assistência estava atrelada aos aspectos econômicos da vida estudantil e a formação acadêmica para o trabalho.

Ainda segundo Imperatori⁵, entre avanços e retrocessos, a assistência social escolar desapareceu nas Constituições seguintes. E hoje, a assistência estudantil é tratada de maneira clientelista sustentada no sistema de bolsificação, por não possuir mecanismos seguros e longitudinais para estudantes com demandas de vulnerabilidades para além da econômica.

A primeira lei que regulamentou ações afirmativas no Brasil para o ensino superior foi a de cotas, Lei nº 3.524/2000, aprovada no estado do Rio de Janeiro, aplicada a partir das seleções de 2002/2003⁶ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Esta lei estadual dispõe sobre critérios para seleção e admissão de estudantes oriundos de escolas públicas da rede municipal e/ou estadual. Assim, a lei estabeleceu que 50% das vagas dos cursos de graduação fossem destinadas a estudantes selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio⁷. Tal medida foi aplicada em conjunto com outras, a qual estabeleceu que as mesmas universidades destinassem 40% de suas vagas a candidatos pretos e pardos³.

Já no sistema federal de ensino superior, foi criado em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), na qual foi sancionada somente em 19 de julho de 2010, por meio do Decreto-lei 7.234⁸. O PNAES, executado no âmbito

do Ministério da Educação, tem como objetivo ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão neste nível educacional. Foi idealizado como um instrumento de redução das taxas de retenção e evasão, contribuindo assim para a promoção da inclusão social na educação superior. O PNAES deve ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). As áreas de assistência estudantil do PNAES compreendem: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e garantia do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação⁸.

O PNAES estabeleceu diretrizes importantes, considerando a realidade institucional, e corroborou com a criação da primeira lei de cotas em âmbito federal, instituída em 29 de agosto de 2012 (Lei 12.711), que dispôs sobre os critérios de seleção e ingresso de estudantes nas IFES, incluindo o ensino técnico e médio, de estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas (50% das vagas por curso de graduação e turno – Art. 1º). A lei ainda prevê que estas vagas tenham percentual para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e com deficiência (Art. 3º), de acordo com o último Censo do IBGE para cada Unidade da Federação⁹.

De acordo com os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018, da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)⁹, o aumento do ingresso pelo sistema de cotas no ensino superior federal é notável. No ano de 2012 o ingresso de cotistas foi de 23%, com aumento para 49% em 2018. Já no ingresso de estudantes por ampla concorrência observou-se um decréscimo constante para o mesmo período de 77% e 51%, respectivamente.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foco desta pesquisa, as ações afirmativas estão diretamente ligadas às políticas de cotas, que por sua vez são divididas em diversas categorias, mas todas restritas a estudantes oriundos de escolas públicas. Juntamente as cotas raciais, sociais e, somente a partir de 2017, para pessoas com deficiência. Com a inclusão das cotas, a UFRJ assumiu a responsabilidade social e o desafio de oferecer um ambiente de pertencimento para estudantes cotistas, não apenas para o acesso, mas também para a permanência enquanto garantia de um direito social¹⁰.

Na UFRJ existem oito modalidades de ações afirmativas, divididas em três grandes eixos: renda; raça/cor/etnia; e estudantes com deficiência, todos oriundos de escola pública¹¹. A distribuição das cotas auxilia na organização da Política de Assistência Estudantil da Instituição, que apesar de não ser focalizada para estudantes oriundos de ações afirmativas, contempla uma boa parcela desse grupo. Atualmente a Política é composta pelos seguintes Programas: I – Acolhimento em Saúde; II – Alimentação; III – Apoio a Estudantes Mães e Pais; IV – Apoio Pedagógico; V – Combate a Opressão e Violência; VI – Esporte e Lazer; VII – Incentivo à Cultura; VIII – Moradia Estudantil; IX – Transporte e X – Atendimento a Situações Emergenciais. Já os auxílios financeiros são divididos em: I – Alimentação; II – Transporte; III – Educação Infantil; IV – Material Didático; V – Moradia; VI – Permanência; VII – Situações Emergenciais¹¹.

Existe uma lacuna sobre informações e evidências sobre a inserção e permanência de estudantes cotistas em cursos de graduação em Terapia Ocupacional que permitam análises mais profundas sobre os novos perfis do alunado e dos egressos. Estudos neste escopo oportunizam reformulações curriculares significativas na Terapia Ocupacional, bem como induzir tendências para pesquisa, extensão e políticas públicas e profissionais em novos e atuais cenários de atuação, sobretudo após a ampliação de vagas decorrentes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como argumentam Pan e Lopes¹². De acordo com as autoras¹², o REUNI fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) das IFES, e foi implantado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), sendo um marco importante para a ampliação de cursos e vagas de Terapia Ocupacional no Brasil.

Apesar desta lacuna, é colocado como hipótese que a democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo nos cursos de Terapia Ocupacional de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), decorrentes do REUNI, mudou substancialmente este perfil, incorporando estudantes de camadas populares de baixa renda, pessoas negras e com deficiência.

Posto isso, o objetivo deste artigo é identificar o perfil de estudantes cotistas no curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ, e os desafios relacionados à permanência no ensino superior, a partir do acesso às Políticas de Assistência Estudantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é de natureza quali-quantitativa, com abordagem descritiva e exploratória^{13,14}. A coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto e outubro de 2020, junto a estudantes cotistas do curso de graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O curso da referida universidade, foi criado em 2008 pelo Programa REUNI, com o primeiro processo seletivo via Sistema de Seleção Unificado (SiSu), em julho de 2009. O curso oferece 30 vagas semestrais, sendo 50% destinadas ao ingresso por cotas para estudantes oriundos de escolas públicas. O curso de graduação é ofertado em período integral, com integralização mínima em 8 períodos (semestres) e máximo de 12.

O recrutamento de estudantes cotistas se deu a partir de uma listagem com o registro de 211 estudantes, oriundos de escolas públicas, que foi compartilhada pela coordenação do curso. Esta listagem possuía o registro de todos os estudantes que, entre janeiro de 2012 e agosto de 2020, ingressaram no curso de graduação em Terapia Ocupacional via sistema de cotas. Destaca-se que não havia uma listagem específica por período, assim como de estudantes com matrícula ativa, cancelados e egressos.

Todos os estudantes cotistas da listagem foram convidados a participar da pesquisa, através de e-mail e redes sociais, como Facebook e Instagram. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa foram informados sobre os procedimentos éticos* e convidados a responder o questionário *online* semiestruturado, via *Google Forms*, elaborado pelos pesquisadores. Com base nos eixos de ação afirmativa do PNAES o questionário tinha 51 questões entre múltipla escolha e descritivas, sendo: 13 questões sociodemográficas, 18 relacionadas a informações acadêmicas, como período cursado, participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão; 07 questões relacionadas a saúde do estudante e aspectos da rotina acadêmica, percepção sobre desempenho acadêmico e saúde mental; e 13 questões sobre Suporte Institucional, como pedagógico, cultural e auxílios.

Dos 211 estudantes cotistas da listagem, houve uma taxa de resposta de 26% (55). Foram incluídos na pesquisa somente estudantes maiores de 18 anos, independente da modalidade de ação afirmativa, e que tivessem matrícula ativa e/ou trancada até a data da pesquisa. Foram excluídos os

* A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos, tendo seu protocolo aprovado por Comitê de Ética pelo Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da UFRJ, sob o parecer CAAE 07835319.4.0000.5257, nº 3.296.741 de 01 maio de 2019. Os participantes concordaram em participar da pesquisa assinando o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), conforme rege a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

dados de 5 respondentes, por não enquadramento nos critérios, totalizando assim, 50 respondentes incluídos na pesquisa.

Os dados coletados foram organizados em uma planilha Excel e tabulados conforme a ordem do próprio questionário. Verificou-se os valores absolutos e relativos, e descritos de maneira dedutiva. A abordagem de análise de conteúdo (15) foi utilizada para o tratamento das respostas descritivas, de natureza qualitativa, especificamente o uso dos procedimentos de enunciação, de frequência e de unidades de conteúdo. As respostas descritivas foram organizadas em uma planilha Excel e realizada a leitura na íntegra e em profundidade; foram extraídas palavras e/ou trechos (análise de enunciação) mais recorrentes (análise de frequência) e, em seguida, agrupados em blocos temáticos (análise de unidades de conteúdo). Cada unidade de conteúdo sofreu a inferência da análise de frequência, a fim de elencar, em formato de gráficos, as principais ocorrências relacionadas a permanência de estudantes cotistas no curso de graduação.

RESULTADOS

Perfil sociodemográfico de estudantes cotistas do curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ

Das 50 participantes da pesquisa, mais da metade estava cursando entre o 1º e 4º período (52%). O perfil

sociodemográfico (Tabela 1) é composto majoritariamente por mulheres cisgêneras (74%), autodeclaradas negras (62%), sendo 32% de pardas e 30% de pretas, e na faixa etária entre 21 e 25 anos (58%). O percentual de estudantes com algum tipo de deficiência correspondeu a 10%.

A maioria das estudantes (64%) reside na cidade do Rio de Janeiro, e são naturais e já residiam na cidade antes de ingressarem na universidade. Os outros 36% das estudantes são, em parte, oriundas de outras cidades do estado do Rio de Janeiro (16%), e de outros estados do Brasil, como Minas Gerais (6%), Pará e Ceará (4% cada estado), São Paulo e Espírito Santo (2% cada estado) e uma (2%) estudante estrangeira, oriunda da Grécia. Estas estudantes residem atualmente em cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Em relação a vida familiar e doméstica, 74% das estudantes residem com algum membro da família, e 50% se concentram na estratificação entre 1 e 2 salários-mínimos, e 82% não trabalham.

Considerando os auxílios das ações afirmativas serem sobrepostos, 26% das estudantes estão contempladas na modalidade 2 de ação afirmativa, 22% na modalidade 8 e 20% para cada modalidade 4 e 6. Assim, verificou-se que o tripé: raça (pretos e pardos), renda (até 1,5 salário-mínimo) e ensino médio público constituem o perfil majoritário de estudantes cotistas do curso de Terapia Ocupacional da UFRJ.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e das informações acadêmicas dos estudantes de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ participantes da pesquisa.

VARIÁVEIS	N	%	VARIÁVEIS	N	%
	50	100		50	100
GÊNERO			RENDA FAMILIAR MENSAL		
Mulher cisgênero	37	74	Menor que 1 SM (R\$1045,00)	6	12
Homem cisgênero	10	20	De 1 a 2 SM (R\$1045,00-R\$2090)	25	50
Gênero fluído	1	2	De 2 a 4 SM (R\$2090- R\$4180)	17	34
Não binário	1	2	De 4 a 6 SM (R\$4180- R\$6270)	1	2
Prefiro não responder	1	2	De 8 a 10 SM (R\$8360- 10.450)	1	2
IDADE			CONSTITUIÇÃO FAMILIAR		
>19 anos	13	26	Mora com algum membro da família	37	74
20-25 anos	29	58	Mora com outras pessoas (amigos, república, alojamento ou sozinho)	11	22
26-31 anos	5	10	Prefiro não responder	2	4
32-37 anos	0	0	EXERCE TRABALHO REMUNERADO?		

Continua...

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e das informações acadêmicas dos estudantes de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ participantes da pesquisa. Continuação...

VARIÁVEIS	N		%		VARIÁVEIS	N		%	
	50	100	50	100		50	100		
38-43 anos	2	4	Não			41	82		
44-49 anos	0	0	Sim			9	18		
50-55 anos	1	2	MODALIDADE DE AÇÃO AFIRMATIVA**						
COR/ETNIA*			Modalidade 2 (racial + renda de até 1,5 SM + escola pública)			13	26		
Branca	19	38	Modalidade 4 (renda de até 1,5 SM + escola pública)			10	20		
Parda	16	32	Modalidade 8 (escola pública)			11	22		
Preta	15	30	Modalidade 6 (racial + escola pública)			10	20		
CIDADE ONDE RESIDE ATUALMENTE			Modalidade 1 (deficiência + racial + renda de até 1,5 SM + escola pública)			3	6		
Rio de Janeiro	32	64	Modalidade 3 (deficiência + renda de até 1,5SM + escola pública)			1	2		
Outras cidades	18	36	Modalidade 7 (deficiência + escola pública)			1	2		
			Não sei informar			1	2		

Fonte: dos autores.

*Outras opções, segundo o IBGE, como “amarela”, “indígena”, e “prefiro não responder” também foram destacadas, porém não houve respostas.

**Apenas a modalidade 5 não foi informada pelas participantes.

Fatores que influenciam a saúde, o desempenho acadêmico e o cotidiano de estudantes do curso de Terapia Ocupacional da UFRJ

Mais da metade das estudantes (58%) relatam que a partir do ingresso na universidade houve modificação do desempenho esperado, pelas estudantes, nas atividades acadêmicas, como a necessidade por “trancamento de disciplina”, “impactos na vida cotidiana decorrentes do ensino integral” e a “influência da intensidade de atividades institucionais na saúde mental”, entre outras apresentadas na Tabela 2.

Observa-se que 72% das participantes não tiveram reprovação por falta e por média (64%). No entanto 60% das estudantes precisaram trancar disciplinas em algum momento da graduação devido à: problemas de saúde (20%), dificuldades para realizar tarefas no prazo (18%), problemas familiares ou de trabalho (12%), e ausência de renda para transporte (10%).

Os problemas de saúde mental foram identificados por meio de uma pergunta descritiva do questionário, e retratam modificações no cotidiano das estudantes. Assim, 58% das cotistas relatam que após a inserção na universidade tiveram problemas de ansiedade, humor deprimido, depressão, cansaço extremo e desmotivação. Ainda que demonstrem consciência sobre os aspectos negativos da vida acadêmica

que interferem na saúde mental, especificamente sobre a carga horária do ensino integral e a intensidade das atividades, não encontraram ou não conseguiram suporte de cuidado na rede pública e privada de saúde, como relatado por 56% das estudantes.

Sobre o ensino integral, 96% das estudantes relataram que este “impactou negativamente” a vida cotidiana para além da acadêmica (Figura 1), gerando desequilíbrios ocupacionais e sofrimento na vida cotidiana, sobretudo no trabalho (62%), seguida pelas ocupações de lazer (28%) e participação social (28%). Destaca-se que, 74% das estudantes acreditam que não irão concluir o curso de graduação no tempo mínimo de 8 semestres.

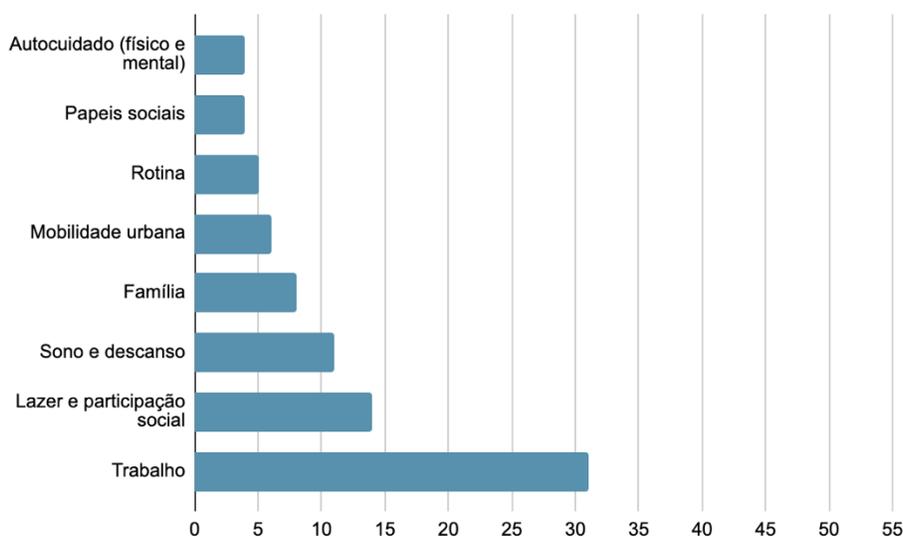
O relato de uma das participantes da pesquisa ajuda a compreender os desequilíbrios em ocupações da vida cotidiana associados ao ensino integral e a insuficiência de renda.

“(...) Deixo praticamente todo lazer, participação social, sono e emprego suspenso ao longo do período. Não saio com amigos; nada de passeio; nada de esportes; a renda é pouca para ir ao cinema, viagem; passo o final de semana realizando todas as atividades acumuladas da semana, pois chego em casa para dormir e acordar de madrugada no dia seguinte; tive que pedir demissão do emprego para ingressar na universidade e agora trabalho nos finais de ano como extra natal” (Estudante 05, 2020).

Tabela 2. Variáveis identificadas sobre a modificação do desempenho acadêmico e no estado de saúde segundo informações de estudantes cotistas do curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ.

Variáveis	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Reprovação por média (RM=5)		
Não	32	64
Sim	16	32
Reprovação por falta (RF>25%)		
Não	36	72
Sim	14	28
Trancamento de disciplina		
Sim	30	60
Não	19	38
Impacto do ensino integral no cotidiano		
Poucas mudanças	2	4
Grandes mudanças	48	96
Sente diferenças por ser do ensino público?		
Sim	35	70
Não	11	22
Prefiro não responder	4	8
Influência da instituição na saúde mental		
Teve influência	36	72
Sem influência	4	8
Prefiro não responder	10	20
Faz uso de algum acompanhamento terapêutico?		
Não	28	56
Sim	17	34
Prefiro não responder	5	10

Fonte: dos autores.



Fonte: dos autores.

Figura 1. Desequilíbrios em ocupações cotidianas identificadas pelas estudantes cotistas do curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ, devido a influência do período integral na vida acadêmica.

Os desequilíbrios nas ocupações da vida cotidiana das estudantes se entrelaçam ao perfil sociodemográfico e apontam para possíveis vulnerabilidades, como os problemas de saúde mental, enquanto dificuldades para lidar com a rotina, a insuficiência de renda, o que gera, segundo as estudantes, ansiedade, insegurança e humor deprimido, como destacados nos relatos a seguir.

“Não dá para trabalhar em nenhum período do dia, pois a maior parte estou na Universidade / estágio / projeto e quando em casa, preciso fazer a tarefas da faculdade (trabalhos, provas, leituras e etc) Assim, em períodos normais (sem covid-19) não consigo ajudar nas despesas da casa, nem minhas próprias. Além de não ter tempo para outras atividades, como me exercitar porque chego por volta das 20h em casa e é perigoso caminhar na rua essa hora e não posso pagar uma academia. Alimentação é sempre corrida e não muito saudável, apesar de levar de casa. Dentre outras questões como má qualidade de sono, desencadeamento do TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada e síndrome do pânico. (Estudante, 39, 2020).

O curso integral impossibilita (até determinado ponto) trabalhar para ajudar no complemento da renda fornecida pelas bolsas. Além de ser uma característica um pouco estressora, no sentido de tempo. Pois o único tempo que nos resta ao longo do dia e finais de semana, nos serve para realizarmos as atividades da faculdade como: estudar, realizar trabalhos, fazer horas complementares e etc. Isso implica e custa uma vida social, de lazer, que ao longo dos anos pode trazer agravos a saúde mental. (Estudante, 11, 2020).

Ainda, 70% das estudantes relatam ter dificuldades em compreender conteúdos não apresentados no ensino médio da escola pública. Isso, segundo as participantes, as colocam em desvantagem no processo de aprendizagem quando comparado aos demais estudantes de escolas privadas, ou mesmo de colégios públicos federais.

“(...)as pessoas da minha turma que são oriundas de escolas particulares e colégios federais..., têm muito mais facilidade em algumas disciplinas, pois já haviam estudado anteriormente no ensino médio. Pra mim foi muito difícil quando cursei a disciplina de Bases biológicas em que as minhas notas eram muito baixas comparadas com as dos meus colegas e assim adquiri uma baixa autoestima no decorrer da graduação, não acreditando no meu potencial...” (Estudante 03, 2020).

“(...) A dedicação é triplicada. Matérias básicas como biofísica e as bases biológicas tive muita dificuldade quando os professores falavam: “viram em tal ano do ensino médio”; sendo que eu nunca estudei aquilo e nem tinha professor na época para dar a matéria (muitas greves, falta de professores, etc.)” (Estudante 09, 2020).

Corroborando com os dados acima, a fragilidade das redes de suporte interpessoal, como o afastamento de familiares e amigos.

“(...) Preciso ficar um tempo mais longe das minhas filhas, por o curso ser em período integral, tenho que conciliar as tarefas domésticas com os trabalhos da faculdade quando chego em casa. No início da graduação foi necessário que uma pessoa ficasse com a minha filha mais nova pois ela ainda era muito pequena. Ultimamente a minha filha mais nova, agora com 12 anos, fica algumas horas sozinha em casa e eu fico muito preocupada pois moro em uma comunidade onde acontecem muitas operações policiais e confrontos entre facções de traficantes. Sendo o maior impacto, é que deixei de ser dona de casa para ser estudante na maior parte do meu dia” (Estudante 04, 2020).

Dificuldades no sono e as restrições da mobilidade urbana também foram associadas ao desequilíbrio em ocupações.

“(...) Mudar a rotina quase que totalmente para me adequar aos horários da faculdade e cumprir as várias atividades/tarefas, assim como deixar de dormir e fazer atividades significativas (fotografar, etc.). E, além disso, ter o cuidado de reservar um tempo específico para lazer e descanso” (Estudante 14, 2020).

“(...) Saídas de casa na madrugada, passar por situações difíceis no dia a dia em transportes públicos, muitas horas de viagem pra ir e voltar, o que de fato acarreta muito no meu desempenho acadêmico e até mesmo na saúde. Muitas vezes não consegui estudar, por chegar em casa mais de 22hrs e não aguentar prosseguir mais tempo estudando se no outro dia já teria que estar de pé muito cedo novamente. Muitas vezes estudei no ônibus...” (Estudante 06, 2020).

Sobre a acessibilidade, as participantes com deficiência relatam barreiras físicas nos ambientes, que não correspondem às Normas Técnicas da ABNT, e dos conteúdos de disciplinas e suas metodologias, uma vez que grande parte deles não são adequados às suas diversidades funcionais.

Suporte Institucional

As estudantes identificam lacunas e fragilidades na Política de Assistência Estudantil da UFRJ. A tabela 3

apresenta as variáveis relacionadas ao uso dos dispositivos oferecidos pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, que é o órgão responsável pela implementação e gestão das políticas afirmativas na universidade.

Tabela 3. Variáveis e frequências do tipo de assistência utilizada segundo as estudantes cotistas do curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ.

Variáveis	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Serviços ou recursos utilizados		
Restaurante Universitário	44	88
Ônibus Interno	39	78
Bolsas Assistenciais	24	48
Bilhete Único Universitário	36	72
Não utiliza	2	4
Biblioteca	1	2
Esportes	1	2
Cuidados com a saúde	1	2

Neste quesito, 94% das estudantes relatam ter conhecimento dos dispositivos e ações da pró-reitoria de assuntos estudantis. Em contrapartida, uma parte significativa, 42% e 46%, relata não conhecer dois importantes dispositivos: a DECULT (Divisão de Esporte, Cultura e Lazer) e a DISAE (Divisão de Saúde do Estudante) respectivamente. Segundo as estudantes, devido a quantidade de atividades de ensino na matriz curricular, não há horários livres para a prática de esportes e/ou envolvimento em atividades artísticas e culturais, além de que nem sempre há vagas suficientes para as atividades ofertadas, como observado nos relatos de duas participantes.

É muito difícil conseguir auxílio. Já tentei duas vezes (no início do ano recebi) depois fui tentar mas o prazo para entregar os doc foram curtos. Moro numa casa alugada, o dono mora no sul e embarcado e raramente consigo contato com ele, ou seja, perdi duas oportunidades. Mesmo indo na pr7 explicando a situação e pedindo para encaminhar depois disseram que não era possível. É triste ver que um papel, um mísero papel é capaz de atrasar totalmente nossa vida. Sou grata por ter meus tios e avós que durante o início de 202 (o pouco de aula que tivemos) eles me ajudaram financeiramente. (Estudante 21, 2020)

(...) a quantidade de documentos é absurda e confusa, e são poucos alunos que são contemplados que realmente precisam, e a demora pelos resultados e a demora também pela resposta da interposição dos resultados, atrapalha

muito no seguimento do curso, causando insegurança e ansiedade. O cronograma dos recursos não são completos, e ainda acontece de nem receber respostas. (Estudante 25, 2020)

Já em relação aos dispositivos existentes na UFRJ para o cuidado da saúde, como a DISAE, há também o serviço de Psicologia Aplicada (SPA), além de ações pontuais de outros setores da Universidade. Entretanto, não são acessados por grande parte delas, por desconhecimento ou escassez de vagas.

A maioria das estudantes (62%) não faz uso direto do suporte ofertado pela Comissão de Orientação e Apoio Acadêmico (COAA), que se configura como o dispositivo de auxílio mais imediato para estudantes, em nível institucional. Destaca-se, que a COAA do curso de Terapia Ocupacional da UFRJ é constituída por todo o corpo docente, e lida com as demandas estudantis, principalmente, com os processos acadêmicos e administrativos que envolvem bolsa permanência. Observa-se que 86% das estudantes acionam os docentes orientadores de turma, que são aqueles que mantêm o contato mais imediato e longitudinal ao longo da formação e que fazem a mediação entre estudante e COAA; e 38% relatam ter feito uso deste apoio e que se trata de um dispositivo resolutivo e importante da política de assistência estudantil.

Observa-se também que o Restaurante Universitário (RU) é o recurso assistencial mais utilizado pelas estudantes (88%), seguido do Ônibus Interno (78%) e Bilhete Único

Universitário (72%). Estes recursos destacam as necessidades estudantis atreladas, majoritariamente, à alimentação e à mobilidade urbana. De forma geral, sobre o suporte oferecido pela UFRJ, a maior parte das estudantes (64%) avaliou como insuficiente ou insatisfatório, conforme destaca uma das participantes da pesquisa:

“(...) Até hoje ainda não consegui ser contemplada pela bolsa de transporte e alimentação e já foram três tentativas. Eu, juntamente com a minha família, nos viramos para suprir as outras passagens para a condução, pois sou da baixada e o BU (Bilhete único) não passa na baixada. Estou tentando pela quarta vez! Outra coisa é não receber o auxílio permanência porque o valor excede nem 3% o meio salário-mínimo per capita da minha família” (Estudante 01, 2020).

De forma geral, 30% das participantes consideram que o número de bolsas é insuficiente para a permanência na universidade, sendo essa a principal fragilidade assistencial, seguida da ausência do bilhete único intermunicipal (16%). A menção sobre os curtos prazos no trâmite para o acesso à editais, que implicam significativamente na divulgação, alcance e uso, e a precariedade da estrutura física da universidade, sejam as relacionadas aos espaços didáticos, como as de moradia estudantil, também são identificadas como fragilidades da Política Estudantil. Já os 70% restante consideram que as bolsas permanência e as demais políticas estudantis, mesmo que insuficientes, são importantes para assegurar a permanência delas, sobretudo nas necessidades mais básicas da vida acadêmica. Em síntese, estas estudantes consideram que sem estes auxílios não seria possível continuar com o curso de graduação.

DISCUSSÃO

Os desafios para o direito à permanência no ensino superior

Os desafios para a permanência no ensino superior enfrentados por estudantes cotistas do curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ estão relacionados a vulnerabilidade socioeconômica, pois se trata de uma população oriunda de camadas populares que enfrentam, entre muitas outras, fragilidades em suas redes sociais de suporte e que, por sua vez, irão enfrentar maiores dificuldades em permanecer no curso de graduação⁹. Tal vulnerabilidade está sobreposta aos desafios impostos aos papéis de gênero, uma vez que se trata, em sua maioria, de um perfil de mulheres; e aos marcadores étnico-raciais, sobretudo de pessoas negras.

As situações de vulnerabilidade socioeconômica junto aos demais marcadores sociais da diferença que se reproduzem enquanto desigualdades, como as questões de gênero e étnico-raciais, se colocam como fatores que desafiam o *status quo* da tradição elitista do ensino superior no Brasil¹⁷. Apesar da UFRJ não possuir cotas estritamente raciais, a Política de Ações Afirmativas tem origem a partir das lutas dos movimentos sociais, como o Movimento Negro e o Movimento Estudantil, conforme apontado por Salvador, Paiva e Neves¹⁶, e que, portanto, passam a exigir políticas mais específicas a estes grupos sociais.

De acordo com os dados da pesquisa da ANDIFES¹⁷, até o ano de 2018 havia 1.200.300 estudantes matriculados em IFES, sendo que 70,2%, cerca de 842 mil estudantes, possuíam renda familiar per capita de 1,5 salário-mínimo (SM), sendo que destes 37% estavam na faixa de meio SM. Ainda, nesta pesquisa, observa-se o crescente número de estudantes de graduação auto-identificados como do sexo feminino (54,6%), sendo que destas, 55,4% são cotistas e 51,1% de pessoas negras.

Contudo, observa-se segundo os dados da ANDIFES que estudantes brancos ainda são a maioria quando a cota está relacionada à escola pública e a renda, e que, a partir da categoria pardo (negros de pele clara), estes ainda são a grande maioria de cotistas em todas as modalidades em relação aos pretos (negros retintos), o que pode evidenciar que estudantes pretos ainda encontram maiores dificuldades e/ou desvantagem para o ingresso nas IFES. Em comparação com dados da pesquisa da ANDIFES¹⁷, os cursos de graduação nas IFES se mantêm sob uma cultura do embranquecimento. No turno integral, por exemplo, o perfil de estudantes é de 47,3% de brancos, e no noturno é de 54% de estudantes negros.

Já a categoria “gênero” corrobora com uma das características prevalentes sobre o perfil de estudantes nos cursos de Terapia Ocupacional do Brasil e no mundo, bem como de profissionais da área do cuidado, como saúde e educação^{18,19}. Isso indica, de acordo com Imperatori⁵ e com os dados da pesquisa da ANDIFES¹⁷, que as ações afirmativas deveriam levar em conta uma perspectiva de gênero, ao considerar as especificidades que as mulheres, tanto cisgêneras como pessoas transgêneras (mulheres e homens), enfrentam em suas cotidianidades, como a tripla jornada de estudo, trabalho doméstico e cuidado familiar. Em particular a estudantes transgêneros e travestis, a pesquisa da ANDIFES demonstra que estudantes cisgêneros é a maioria nas IFES. Um pequeno percentual nos cursos de graduação, 0,2%, são de pessoas transgênero e travestis. Contudo, ao considerar a taxa de estudantes que negou a cisgeneridade, como resposta ao gênero, este valor aumenta

para 11,6%. O que denota, segundo a pesquisa, que valores estruturais a respeito da heterocisgeneridade vem mudando paulatinamente no perfil das IFES do Brasil.

Estes dados indicam uma mudança do perfil hegemônico e tradicional da área de Terapia Ocupacional no Brasil, como argumentam Pan e Lopes¹². No entanto, observa-se que na literatura em Terapia Ocupacional não há evidências que apresentem um retrato fiel sobre o perfil de estudantes e egressos, bem como de profissionais desde a sua criação até os dias atuais. O que é possível destacar é uma hipótese de que após a implementação do REUNI mudanças significativas sobre este perfil são observadas, bem como apresentados na pesquisa da ANDIFES, sobretudo no que diz respeito ao perfil étnico-racial de estudantes negros e de classe social, majoritariamente pobres que passaram a ingressar nos cursos de graduação em Terapia Ocupacional em IFES, como também argumentam Borba et al.²⁰.

Já sobre estudantes cotistas com deficiência, mesmo que estes não tenham sido em número expressivo nesta pesquisa, evidencia o tema da acessibilidade na formação. De acordo com Nogueira e Oliver²¹, o tema da acessibilidade é imperativo frente ao avanço das políticas públicas no país, a fim de enfrentar as desigualdades e opressões na vida universitária que pessoas com diferentes deficiências vivenciam. Atualmente, a UFRJ possui Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), que tem como objetivo geral “organizar, sistematizar e estabelecer a articulação institucional necessária para a execução da política de acessibilidade e das diretrizes apontadas pelo F-PAI (Fórum Permanente Acessível e Inclusiva” (p.1)²².

Sobre os impactos na vida cotidiana das estudantes cotistas, referem-se à duas grandes perspectivas: as relacionadas as privações e desequilíbrios nas ocupações de trabalho, lazer e participação social, que dizem respeito às dimensões da vida cotidiana mais ampla, para além da acadêmica; e as relacionadas aos efeitos negativos na saúde mental. Destaca-se que a percepção das estudantes sobre este impacto na vida cotidiana é, sobretudo, uma sobreposição de fatores relacionados entre o curso integral e a precariedade da vida socioeconômica, fatores que também podem ser identificados no trabalho de Duarte Júnior²³. Contudo, a problemática que se insere não é o curso de graduação ser integral, e sim a precariedade da vida socioeconômica das estudantes que não se resolve com o ingresso na universidade. Ao contrário, a renda familiar é insuficiente para estas estudantes, já que muitas vezes elas são parte importante da divisão da renda per capita, colaborando com a economia doméstica^{5,17,23}.

Desta forma, observou-se desequilíbrios em ocupações cotidianas e práticas ocupacionais. Estas, são

vivências de restrição, ou barreiras impostas, que dificultam o envolvimento em ocupações que são necessárias e/ou importantes para o sujeito²⁴. A não oportunidade de vivenciar sentidos e significados individuais e coletivos por meio das ocupações, gera, em diferentes medidas, processos de sofrimento, vulnerabilidade, exclusão social e segregação socioterritorial.

Outro aspecto que merece ser destacado, é a percepção e o sentimento de competência inferior ao desempenho acadêmico esperado, reportado pelas estudantes, em relação as demais colegas oriundas de colégios particulares ou públicos federais. Mesmo que parte desta comparação parta de um grupo de estudantes também oriundos de escolas públicas, observam-se as desigualdades acadêmicas estruturais no processo de ensino-aprendizagem que marcam a trajetória destas estudantes, mesmo que o histórico acadêmico delas não corresponda à altas taxas de reprovação por média e frequência e trancamento do curso. Por outro lado, observa-se que as estudantes intensificam o tempo de estudo, aumentam a auto-exigência sobre o desempenho acadêmico, tendem a maior controle sobre seus comportamentos em atividades, o que corrobora para o aumento do estresse e ansiedade, entre outros que, em dificuldades e conflitos extremos, estudantes acabam decidindo compulsoriamente pelo trancamento de disciplinas, como argumenta Duarte Júnior²³.

Estes resultados encontram diálogo com a pesquisa da ANDIFES (17), em que 83,5% de estudantes de IFES relataram dificuldades emocionais, especialmente a ansiedade (63,6%) e desânimo e desmotivação (45,6%), ao ingressar na universidade, especialmente entre estudantes do sexo feminino, estudantes LGBTQIAP+, estudantes negros, e estudantes indígenas não-aldeados. Estes dados, demonstram como os processos acadêmicos de aculturação, rupturas e desequilíbrios em relação a vida cotidiana mais ampla são temas emergentes à permanência e o bem-estar de estudantes, que mudam radicalmente as suas vidas ao ingressarem na universidade, sobretudo em cursos de período integral.

Compreende-se, desta forma, uma justaposição de fatores relacionados ao perfil socioeconômico, gênero e étnico-raciais inseridos em um tecido social cotidiano precarizado das estudantes do curso de Terapia Ocupacional da UFRJ. Isso sugere um debate importante a respeito dos desafios que estudantes cotistas no ensino superior experimentam em torno das injustiças sociais, uma vez que as políticas afirmativas não dão conta de atender as demandas acadêmicas e acabam por precarizar a vida cotidiana mais ampla destes sujeitos²³.

Sem sombra de dúvidas, a formação universitária promove melhores condições de vida, gerando o fenômeno da mobilidade social que, segundo Oliveira²⁵, compreende um

deslocamento de níveis mais baixos socioeconomicamente para estratos mais elevados da sociedade. O processo de mobilidade social está diretamente relacionado tanto as melhores condições de remuneração e acesso a bens e serviços de qualidade, como prestígio e identidade social. Contudo, sem considerar os diferentes marcadores que complexificam os reais processos de mobilidade socioeconômica, decorrentes do ensino superior, tratar-se-á somente de uma categoria teórica, pouco operacionalizável na vida cotidiana.

Destarte, coloca-se que o debate da democratização do ensino superior, inicialmente sobre o acesso, e supostamente superado pela proposição de dispositivos para a permanência, ainda encontra barreiras para tratar dos limites e da insuficiência da lógica de bolsificação, como forma de justificar o ensino superior enquanto direito social^{26,27}. A assistência social escolar, como mencionada por Imperatori⁵, mesmo que insuficiente ao considerar aspectos como gênero e raça, permitia articular diferentes setores de assistência para a trajetória acadêmica em tempos remotos. Entretanto, mesmo com os avanços, especialmente relacionados ao aumento do acesso e permanência de estudantes negros e estudantes com deficiência, observou-se uma Política de Assistência Estudantil atual menos articulada e integral, individualizada e de exclusiva transferência de renda para grupos seletivos.

Por fim, a PNAES e os diferentes programas de ação afirmativa, se articulados à outras políticas públicas e intersetoriais, poderiam garantir maior proteção social à estudantes cotistas.

CONCLUSÃO

O desconhecimento, as dificuldades de acesso e a insuficiência das ações afirmativas institucionais, que deveriam garantir a permanência na universidade, mostram-se como fatores que evidenciam a precarização da vida cotidiana de estudantes cotistas do curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFRJ.

A precária articulação entre a cotidianidade destes estudantes com as políticas do ensino superior e de outros setores, evidenciam dificuldades relacionadas em orquestrar ocupações de autocuidado, especialmente os relativos à saúde mental, o desequilíbrio entre a intensidade do ensino em tempo integral com o envolvimento no trabalho, no lazer, no descanso e sono, e na participação social.

Em suma, é importante reconhecer que mesmo no alcance dos resultados, este estudo possui limitações, sobretudo na capacidade de generalização, dada a pequena amostra de estudantes de uma única universidade. Assim, torna-se necessário que mais estudos aprofundem a temática de maneira mais longitudinal para outras instituições e regiões do país. De todo modo, os dados permitem refletir e acionar dispositivos institucionais para garantir o direito à permanência de estudantes cotistas no ensino superior, bem como uma formação em Terapia Ocupacional baseada na cotidianidade da vida social mais ampla, a fim de produzir conhecimentos plurais e mais críticos à realidade, e a construção de repertórios mais diversificados do sujeito-profissional que se pretende formar.

Fonte de Financiamento: Não houve fonte de financiamento.

Este artigo é original e inédito, e não está sendo avaliado por outra revista ou parte de seu conteúdo publicado em qualquer outro meio de divulgação. O presente artigo compreende parte dos dados de uma pesquisa mais ampla intitulada ‘*Desafios para a permanência de estudantes cotistas no curso de terapia ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro*’, e foi apresentada parcialmente como trabalho de conclusão de curso da Graduação em Terapia Ocupacional do Departamento de Terapia Ocupacional da UFRJ.

Contribuição dos Autores: Ricardo Lopes Correia - foi coordenador da pesquisa, análise dos dados e escrita do texto. Higor José de Alvarenga Bento - foi responsável pela produção, análise dos dados de pesquisa, e escrita do texto. Miryam Bonadiu Pelosi e Isadora Machado Cabral - foram responsáveis pela análise, revisão e escrita do texto.

REFERÊNCIAS

1. Oliven AC. Ações afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: Franco MEDP, Krahe Elizabeth Diefenthaler, editores. *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento. Série RIES/PRONEX*. Porto Alegre: EdiPucrs; 2007. p.151-60.
2. Moehlecke S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cad Pesquisa*. 2002;(117). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>.
3. Moehlecke S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: Universidade Federal da Bahia, editor. *Programa a cor da Bahia: a educação e os afro-brasileiros*. Salvador: Ford Foundation; Novos Toques; 2000. p.167-81.
4. Contins M, Sant'Ana LC. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Rev Estudos Feministas*. 1996;4(1):209-20. <https://doi.org/10.1590/025x>.
5. Imperatori TK. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv Soc Soc*. 2017;(129):285-303. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>.
6. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Sistema de cotas - Programa de Ação Afirmativa. Citado 22 fev. 2023. Disponível em: <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/#:~:text=Em%202000%2C%20a%20 Assembleia%20Legislativa,estudantes%20egressos%20 de%20escolas%20p%C3%BAblicas>.
7. Lima M, Campos LA. Apresentação: inclusão racial no ensino superior: impactos, consequências e desafios. *Novos Estud CEBRAP*. 2020;39(2):245-54. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001>.
8. Brasil. Casa Civil. Decreto no 7.234 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Subchefia para assuntos jurídicos, Decreto nº 7.234 Brasília; 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.
9. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES. Uberlândia; 2018. v.53, p. 316. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconômico-dos-Estudantes-de-Graduação-das-Universidades-Federais-1.pdf>.
10. Paixão M. Memórias de uma luta inesquecível: a dura batalha pela implantação das ações afirmativas na UFRJ, uma história de avanços e recuos que ratifica: nada será como antes. *J ADUFRJ*. 2015;15(1):14-9. Disponível em: https://www.adufrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA_ADUFRJ_01_-_20.05.pdf.
11. Universidade Federal do Rio de Janeiro U. Edital nº 907 de 01 de novembro de 2018 - acesso aos cursos de graduação 2019. Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ, 907 Brasil; 2018. Disponível em: https://acessograduacao.ufrj.br/processos/2019-1/acesso-2019/editais-acesso-2019/2019-Edital_907-2018-Acesso_Geral.pdf.
12. Pan LC, Lopes RE. Políticas de ensino superior e a graduação em Terapia Ocupacional nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. *Cad Ter Ocup UFSCar*. 2016;24(3):457-68. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0704>
13. Silveira DT, Córdova FP. A pesquisa científica. In: Gerhardt TE, Silveira DT, editores. *Métodos de pesquisa*. Educação à distância. Porto Alegre: Editora da UFRGS; 2009. p.31-42. Citado 4 dez. 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838>.
14. Minayo MCS. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. São Paulo: Editora Vozes; 1994. p.80. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>.
15. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2016. v.1, 1-279.
16. Salvador AC, Paiva AR, Neves AV. Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento - Estudos contemporâneos. *Rev Social Em Questão*. 2017;20(37):1-6. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=510&post%5Fdata=user%3Dnil%26 UserActiveTemplate%3Dnil%26sid%3D52&sid=52>.
17. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=79639>.
18. Vogel B, Benetton MJ, Goubert JP. Terapia ocupacional: história de uma profissão feminina. *Rev CETO*. 2002;7(7):37-42. Disponível em: <https://ceto.pro.br/revista2002/>.
19. Fornereto APN, Carreta RYD. Sobre a “generificação” de uma profissão: percorrendo a historicidade da terapia ocupacional [Monografia]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto; 2007.
20. Borba PLO, Bassi BGC, Pereira BP, Vasters GP, Correia RL, Barreiro RG. Desafios práticos e reflexivos para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. *Cad Bras Ter Ocup*. 2020;28(3):1103-15. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN2110>.
21. Nogueira LFZ, Oliver FC. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas

- ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Cad Bras Ter Ocup. 2018;26(4). <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1743>
22. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Portaria nº1319, de 22 de fevereiro de 2018. Cria e nomeia a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), vinculada ao Gabinete do Reitor. Bol UFRJ, nº 8 de 22 de fevereiro de 2018, Portaria nº 1319 Brasil; Feb 22, 2018 p.1-2. Disponível em: <http://siarq.ufrj.br/images/bufrj/2018/08-2018-extraordinario.pdf>.
23. Duarte Junior NG. Transferência de renda como solução para a assistência estudantil: bolsas e auxílios financeiros como estratégia de permanência nas universidades públicas brasileiras. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. 2018;1(1):1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22826>.
24. Hocking C. Occupational justice as social justice: the moral claim for inclusion. J Occup Sci. 2017;24(1). <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1294016>.
25. Oliveira DA. Mobilidade social. In: Oliveira DA, Borges AAP, Vieira LMF, editores. Gestrado. Belo Horizonte: UFMG; 2010. p.1.
26. Marques Junior JS. Políticas de ação afirmativa para negros no Brasil: elementos para uma reflexão inicial no Serviço Social. Rev O Social Em Questão. 2017;20(37):37-54. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=512&sid=52>.
27. Silva BEN, Bregalda MM. Fatores associados à evasão de discentes de um curso de Terapia Ocupacional. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2018;29(2):111-9. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v29i2p111-119>.

Recebido em: 23.03.2023

Aceito em: 05.12.2023

