



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CAMPUS
ARARANGUÁ CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE MEDICINA

Jefferson dos Santos Salviano

Ingrid Karise dos Santos Moreira

**Narrativas de estudantes negros, indígenas e quilombolas do curso de graduação
em Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá**

Araranguá, Santa Catarina - Brasil

2023

Jefferson dos Santos Salviano

Ingrid Karise dos Santos Moreira

Narrativas de estudantes negros, indígenas e quilombolas do curso de graduação em Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Medicina do Campus Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção de bacharel em medicina.

Orientador: Prof. Dr. João Matheus Acosta Dallmann

Araranguá

2023

Resumo analítico:

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vivencia desde 2018, no campus Araranguá, a chegada de estudantes não brancos (negros, compreendidos como pretos e pardos, indígenas, quilombolas e estudantes da diáspora africana) para integrarem o curso de Medicina. Dado o fato de tal chegada estar relacionada a históricas lutas por ações afirmativas e ao REUNI, emergiram questões quanto às formas de acesso à universidade, às relações raciais em seu interior, à permanência e às expectativas profissionais desses estudantes. O presente trabalho tem como objetivo compreender, por meio de análise de narrativas, os elementos que perpassam estudantes racializados no curso de Medicina em Araranguá sob a perspectiva dos conceitos Racismo Estrutural, Racismo Sistêmico e Interseccionalidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, servindo-se de grupos focais, formados pela metodologia Bola de Neve. Ao todo, foram incluídos 17 participantes divididos em dois grupos cujos relatos destacaram disparidades econômicas, sociais e raciais como fatores influentes na qualidade de seu desempenho no curso, em suas condições de acesso à universidade e em suas perspectivas profissionais na área médica.

Palavras-chave: Racismo; Estudantes de Medicina; Políticas de Ações Afirmativas

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 - Estudantes de Graduação UFSC Araranguá</u>	<u>20</u>
<u>Figura 2 - Cadastro PRAE</u>	<u>21</u>
<u>Figura 3 - Bolsa Estudantil</u>	<u>21</u>
<u>Figura 4 - Auxílio Moradia</u>	<u>22</u>
<u>Figura 5 - Isenção de RU</u>	<u>22</u>

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor e Raça - 1996 a 2018 (%) 23

Tabela 2 - Graduandos (as) segundo Cor ou Raça - 2003 a 2018 23

Tabela 4 - Graduandos (as) por cor ou raça segundo as unidades da federação 2018 (em %) 24

Tabela 3 - Graduandos (as) segundo cor ou raça por região - 1996 a 2018 (%) 25

Agradecimentos

Na certeza e na fé de que nossos passos vêm de longe, os agradecimentos pela estruturação desse trabalho se dão, primeiramente, a todas as mulheres que no Orun ou no Aiê persistiram ou persistem em direcionar passo a passo a minha caminhada, estruturando-a até aqui. Dedico esse trabalho com todo amor a Irene dos Santos, minha mãe, e a Floriza Teixeira dos Santos, Maria Lúcia dos Santos, Maria de Fátima dos Santos, Marlei Madalena da Boa Morte, Regina dos Santos, Marielza da Silva Santos e Dilza dos Santos, cujas vivências revolucionárias me apresentaram, com todo afeto de seus corações, olhares críticos sobre o mundo sem perder a ternura jamais.

Agradeço às minhas irmãs e irmãos Luciana dos Santos, Denise dos Santos, Dayse dos Santos, Luciano dos Santos, Juliana e Laisa dos Santos, Reinaldo de Jesus dos Santos, que me prestaram apoio, acolhimento e amadurecimento desde a infância. Agradeço também a toda família dos Santos e a Manoel, Deraldo e Deaulas pelos esforços a mim dedicados. Agradeço à família que a vida me proporcionou, Luana Darley Estevam Moreira, Greicy Kelly Estevam Moreira, Vinicius Gustavo Pinheiro dos Santos e Paulo César Pinheiro dos Santos Jr que mesmo à distância me acompanharam com gestos e palavras, aquecendo meu coração. Agradeço a família Sagrado, Sandra, Sonia, Eva, Roberto e Renato que me acolheram e me acompanharam espiritualmente. Agradeço ao mestre Edevair Roni dos Santos cujo trabalho transforma a vida de crianças, jovens e adultos de forma exemplar me auxiliando a chegar até aqui.

Agradeço ao meu orientador, irmão e amigo João Matheus Acosta Dallmann, pelo amparo, compreensão e disponibilização de gigantesco conhecimento desde o primeiro dia de curso. Agradeço aos meus afilhados e afilhadas Dandara, Martin, Alice, Kauan, Gabriel, Gabriela e Diogo por sua existência e brilho, que me motivam a seguir lutando por vias para um caminho menos violento para as próximas gerações de jovens negros que transformarão as universidades e a realidade de cada lugar por onde andarem.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
CIDH	Carta Internacional dos Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FREJUNA	Frente da Juventude Negra Anticapitalista
HRA	Hospital Regional de Araranguá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
LASI	Liga Acadêmica de Saúde Indígena
MUNEARA	Coletivo de Mulheres Negras de Araranguá
NEABI	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros Indígenas e Quilombolas
NEN	Núcleo de Estudos Negros
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAA	Políticas de Ações Afirmativas

PBE	Programa de Bolsa Estudantil
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PET	Programa de Educação Tutorial
PPI	Pretos Pardos e Indígenas
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PSEI	Processo Seletivo de Estudantes Internacionais
RN	Resolução Normativa
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1. Capítulo 1 - Uma breve história da implantação do curso de graduação em Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina Campus Araranguá	10
2. Internacionais	12
3. Negros (Pretos e Pardos)	12
4. "Etnias indígenas Kaingang e Macuxi"	13
5. "Quilombolas"	14
6. UFSC e a Luta Antirracista	18
7. 1.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E PARA IGUALDADE RACIAL e LEGISLAÇÃO SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA	20
8. Capítulo 2 - A presença negra, indígena e quilombola no curso de medicina da UFSC Araranguá	21
9. a) censo da comunidade no curso	21
10. b) Programas e políticas da UFSC para a permanência de estudantes PPI no curso (bolsa monitoria, bolsa estudantil, bolsa MEC, etc.)	27
11. Capítulo 3 - Narrativas, experiências e vivências. Pretos, pardos e indígenas de jaleco	27
12. Capítulo 4 - Currículo, cultura e racismo: elementos para uma educação médica antirracista	47
13. a) capítulo de discussão teórica, a presença PPI nas universidades, o racismo estrutural e institucional e as estratégias de combate;	47
14. b) Iniciativas estudantis e docentes do campus - experiências e propor estratégias:	50
15. Capítulo 5 - considerações finais	52
16. Referência:	55

Capítulo 1 - Uma breve história da implantação do curso de graduação em Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina Campus Araranguá

O Campus Araranguá é resultado do Decreto nº 6.096 de 2007, conhecido como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como objetivo a expansão, descentralização e reestruturação das universidades federais. Assim, em 2009, o campus foi estabelecido como o primeiro da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) fora de Florianópolis, devido à ausência de outras instituições públicas de ensino superior na região, bem como às potencialidades da mesma. A permanência estudantil é um dos principais pilares do decreto, o que significa a previsão do desenvolvimento de condições adequadas para estudantes de baixa renda permanecerem na universidade após a matrícula.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina (PPC) a escolha de Araranguá, como polo dessa descentralização, se deu por seu menor índice de desenvolvimento humano e per capita anual, inferiores aos do estado e do país. A região em que o campus está localizado é uma das mais pobres do Brasil, com registros de incidência de pobreza de quase um terço da população do município em 2003. Além disso, apresenta maior taxa de mortalidade per capita e menor relação médico/habitante do estado.

Em 2014 após as eleições presidenciais e há alguns anos da estruturação do campus, contexto em que se implantavam ações do Programa Mais Médicos pelo Governo Federal, começava a ser pensado o curso de medicina. Seu PPC foi elaborado por profissionais médicos como Marco Aurélio da Ros e Fernanda Lazzari, bem como por diversos outros profissionais de diferentes áreas, como farmacêuticos e fisioterapeutas. Ao reforçar a justificativa para sua criação na região, os envolvidos apontaram a baixa resolutividade nos atendimentos em saúde, acompanhada de uma sobrecarga significativa no sistema de saúde e nos centros de referência, além dos transtornos causados aos usuários da região devido às frequentes necessidades de deslocamento. As expectativas com a sua materialização giraram em torno do

desenvolvimento dos recursos humanos em saúde da região e da melhoria dos indicadores e do aparelho de saúde da região, ampliando assim o papel da UFSC – Campus Araranguá quanto a educação e saúde, bem como quanto à necessidade de desenvolvimento científico e tecnológico na área.

Apoiando-se no inciso III do artigo 2º do REUNI, o curso foi direcionado para a revisão da estrutura acadêmica, sua reorganização e a atualização das metodologias de ensino-aprendizagem, buscando constantemente elevar sua qualidade (Ministério da Educação, 2007). Com base nisso, o curso de Medicina do campus de Araranguá adotou a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - Problem-Based Learning) como base para a elaboração de sua grade curricular. A partir dessa metodologia acredita-se que a abordagem do estudante em situações semelhantes às que ele enfrentará seja favorável ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior retenção e compreensão dos conteúdos. No método do PBL, prevê-se a definição de um contexto específico no qual o problema se insere, favorecendo além do raciocínio clínico, o desenvolvimento de habilidades de estudo autogerido, potencializadoras de maior autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes.

O curso de Medicina registrou o início das aulas da primeira turma no segundo semestre de 2018, e teve, de acordo com a Comissão Permanente de Vestibular (Coperve), em seu processo seletivo registrado um percentual de 82.76% de estudantes oriundos de Santa Catarina, o Estado de maior porcentagem de pessoas brancas do país (IBGE, 2021), tendo como consequência pouca diferença percentual no componente étnico e regional do curso embora se trate de uma universidade federal mesmo com ações afirmativas, é importante ressaltar que o edital da época previa o aumento de nota para moradores da cidade de araranguá, elemento que foi retirado do edital. O ano de 2019, por outro lado, é marcado pela chegada da segunda turma do curso, no entanto, apresentando os primeiros indígenas e quilombolas ao curso de medicina, ainda em número muito inferior ao de estudantes brancos embora com uma significativa busca de acesso via vagas suplementares de acordo com a COPERVE, tal como, a presença de estudantes negros (pretos e pardos). Em função da pandemia nos anos de 2020, 21 e 22 o curso de medicina apresentou maior diversificação, ao menos regional do corpo discente, dado que às vagas do curso passaram a ser ocupadas por estudantes

provenientes do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), possibilitando que estudantes de estados com maior porcentagem de pessoas negras acessassem o curso.

O corpo discente do curso de Medicina da UFSC do campus Araranguá atualmente também conta com estudantes internacionais provenientes da Guiné-Bissau, país do continente africano, além dos estudantes indígenas das etnias Macuxi, Xakriabá, Pankará e Kaingang (Xakriabá e Pankará não participaram do grupo focal), quilombolas de diferentes regiões do país, como o Invernada dos Negros de Santa Catarina, o Ilha São José e Madureira, localizado no município de São Vicente Ferrer no Estado do Maranhão e o Córrego do Inhambú localizado em Itumbiára no Estado de Goiás, estudantes negros (pretos e pardos) de diferentes estados do país, além de estudantes cujo fenótipo sempre esteve associado as universidades de nosso país, brancos. Estes compõem a maior porcentagem dos mais de 200 estudantes do curso, sendo principalmente provenientes da região Sul do país.

Visando melhor compreensão da importância dos grupos racializados entrevistados neste trabalho e seu papel como público alvo das ações afirmativas, seguimos com algumas das características que descrevem seu acesso e sua participação.

Internacionais

Atualmente a UFSC apresenta diferentes formas de acesso no que tangencia a chegada de universitários internacionais ao curso de medicina, elas são o Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G e os demais programas nacionais de acesso, além das transferências externas. Em função desses processos atualmente a UFSC compreende no campus Araranguá, estudantes de Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Equador, já tendo recebido também estudantes de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Argentina e outros. Vale ressaltar que dentre os estudantes internacionais africanos há apenas dois provenientes de Guiné-Bissau que compõem o curso de medicina, os primeiros internacionais africanos na história do curso, cada um acessando o curso por meio de processos diferentes, um via PEC-G outro via Vestibular da própria universidade.

"Negros (pretos e pardos)"

De acordo com o IBGE, são considerados negros o conjunto de pretos e pardos, estes representam 56,1% da população brasileira. O acesso desses estudantes à UFSC ocorre após a realização e aprovação em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando seguem a disputa de vagas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), ou do vestibular da UFSC, além de transferência externa e interna, seguida da avaliação por bancas de heteroidentificação. Nessas bancas, cinco avaliadores, dentre eles professores, estudantes, membros de movimentos sociais e técnicos avaliam o fenótipo do candidato e sua associação com a descendência africana, ou seja, sua identificação social como negro, conforme o público-alvo das ações afirmativas. Ressaltamos que tal processo rompe com a ideia de autoafirmação e é amparado por parecer do supremo tribunal federal validando as bancas de heteroidentificação.

Embora o grupo de estudantes denominados cotistas, ou seja estudantes oriundos de ações afirmativas, não seja composto exclusivamente por negros, uma parte significativa de nossa amostra de estudantes negros é formada por cotistas. No entanto, há entre os estudantes negros da amostra aqueles que acessaram o curso de medicina por meio do acesso universal, ou seja, sem o uso das ações afirmativas. Esses casos, inclusive, destacam em seus relatos a presença de familiares e/ou parentes com formação universitária (pais, mães, tios, irmãos), que por vezes foram beneficiários de ações afirmativas. Além disso, foi relatado entre os participantes o histórico de frequentar escolas privadas, cuja formação está relacionada a uma maior ocupação de vagas em universidades públicas (Silva, 2017).

"Etnias indígenas Kaingang e Macuxi"

Os Macuxi são indígenas que pertencem ao tronco linguístico caribe. Eles se autodenominam Pemon (povo) e vivem principalmente na região de Roraima. Além de Roraima, também há Macuxis na Venezuela e na Guiana Inglesa, nas áreas próximas a Roraima, na tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana Inglesa (Fiorotti, 2018).

O povo Kaingang apresenta uma presença significativa no sul do país, com uma distribuição menos densa em São Paulo, na região sudeste. Originários do tronco linguístico Jê, fazem parte da sociedade Jê meridional. Os Kaingang deixaram registros

históricos de insurreições em resistência à influência colonial sobre sua cultura. Atualmente, são um dos grupos mais populosos de seu tronco linguístico. No ambiente universitário nacional, não são raros os relatos que apresentam a integração dos conhecimentos tradicionais (AMES, 2021), bem como o rompimento com as raízes coloniais do conhecimento científico europeu.

Assim como os movimentos negros, a luta associada à busca pelos direitos civis e políticos também acompanha as diversas etnias indígenas ou povos tradicionais no território nacional. A Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Projeto de Lei 7200/2006, com maior enfoque na educação, abrangem por meio de ações afirmativas o acesso e a permanência dos indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e possibilitaram a ampliação dessa discussão até os dias atuais.

"Quilombolas"

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a definição de "Quilombo" está diretamente relacionada à promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como à relação do coletivo que o constitui com a herança negra, sua trajetória histórica e ancestralidade. Essa definição também está vinculada às chamadas Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros, uma vez que, segundo a Fundação Palmares, até 1988, os quilombos eram considerados locais com grandes concentrações de negros que se rebelaram contra o regime colonial. Considerando os processos históricos dos diferentes grupos quilombolas, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) apresenta antigas descrições de quilombos como "toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele". A Fundação Palmares aponta que, atualmente, à definição de quilombo é adicionada a consideração do espaço como terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas, cuja utilização ocorre para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Quilombola, por sua vez, será compreendido étnicamente como um grupo de ancestralidade negra rural ou urbana, cujas relações com a terra, de parentesco, culturais e tradicionais são específicas.

As descrições supracitadas estão em consonância com a definição do IPHAN que, no entanto, com base no Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, adiciona que a autodefinição coletiva e, assim, a consciência da identidade devem ser atestadas para a definição quilombola. No que se refere à trajetória e construção do quilombo, à Fundação Palmares salienta que também há a presunção de ancestralidade negra e a inclusão de outras ancestralidades, porém, destacando os registros de resistência coletiva que perpassam as atividades produtivas, reprodutivas, características culturais, ideológicas, valores e práticas dessas comunidades.

O IPHAN ressalta ainda que a definição supracitada abriu portas para a apropriação da categoria quilombola por movimentos sociais camponeses mobilizados e organizados em torno do fator étnico.

1.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E PARA IGUALDADE RACIAL E LEGISLAÇÃO DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA

Embora a UFSC apresente registros de ações afirmativas já em 2008, com 10% das vagas, o ano de 2012 ficou marcado por uma conquista significativa dos movimentos sociais negros: a oficialização da Lei de Ações Afirmativas nº 12.711, também conhecida como lei de cotas. Essa lei possibilitou a ampliação do acesso ao ensino superior e técnico para estudantes provenientes do ensino médio de escolas públicas. Com ela, 50% (cinquenta por cento) das vagas nas instituições públicas de ensino superior seriam reservadas aos estudantes oriundos de escolas públicas e famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Soma-se a esse processo a conquista de até duas vagas suplementares para negros a partir do ano 2016.

Atualmente, essas vagas são distribuídas de diferentes formas em universidades federais e estaduais do Brasil, abrangendo pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas. Para garantir o controle social dessas políticas públicas, foram desenvolvidas as bancas de heteroidentificação (CAMILLOTO; CAMILLOTO,

2022), compostas por membros de movimentos sociais negros, professores, técnicos e estudantes que passam por diferentes processos formativos.

Dado o fato de que o acesso a educação tem papel histórico como bandeira de luta dos movimentos negros (FONSECA, 2007) a lei 12.711 reafirma a dívida histórica do Estado brasileiro com as populações outrora espoliadas de direitos humanos em seu território. Valendo lembrar os registros oficiais de impedimento de grupos racializados ao acesso às instituições educacionais regulares, como visto nos incisos do artigo 69 do decreto nº1661/1854

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padeceram moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos.

Como resposta, há vários registros de processos de alfabetização descritos, visando a conquista da autonomia, que ocorrem em espaços informais no contexto da mobilização e das organizações familiares, diocesanas e associativas. Além disso, existem registros das Irmandades do Rosário (PERUSSATTO, 2021), uma conjuntura reforçada por Gomes (2005), que ressalta a importância do acesso às escolas regulares para as realidades sociais negras. No entanto, muitas vezes esse acesso não contava com apoio estatal, pois a organização das instituições públicas criava sólidas barreiras ao ensino, tornando desnecessária a constituição de leis que impedissem pessoas negras de se escolarizarem (SANTOS DA SILVA, 2021). Um exemplo disso é Esperidião Calisto, que lançou o semanário O Exemplo em 1892 e destacou que...

em sociedades racistas, sujeitos racializados tendem a perder sua individualidade e tornar-se representativos do grupo sócio-racial, por isso se fazia fundamental conscientizar a população negra sobre a importância de libertar-se do Estado de ignorância ao qual ainda estava agrilhoada

, paralelo e posteriormente a tal apontamento no mesmo semanário Lindolfo Ramos denunciava que nas escolas o preconceito de cor ainda era ressaltado, ora por

práticas docentes que reiteravam o lugar do negro como o de subordinação. (PERUSSATTO, 2021). **As barreiras estatais direcionadas às populações negras do país não encontram paralelo quando os sujeitos eram ricos, vide a Lei do Boi, que em vigor até 1985 garantia acesso de 50% de vagas a agricultores e seus filhos desde 1968 (Geledés)**

Embora não homogêneo no Brasil, a negação direta do direito ao acesso à educação foi uma das razões de lutas negras no século XIX com significativa intensificação entre as décadas de 20 e 30 (GOMES, 2005), por outro lado há o destaque de que a instrução pública para negros se direcionava a formação e ao disciplinamento dos trabalhadores egressos da escravidão e não a sua emancipação (FONSECA, p171, 2007).

É principalmente dentre as décadas de 80 e 90 que as diversas pautas raciais no país tomam corpo, culminando com a Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida em 1995 e mais tarde com a Zumbi mais 10, em 2005. Amparados pelos resultados das discussões da conferência de Durban em 2001, bem como, com acúmulos históricos de mapeamento de direitos usurpados, os movimentos negros em Brasília num corpo de cerca de 30 mil pessoas ressaltaram a responsabilização e obrigatoriedade do Estado no sentido de reduzir iniquidades, por meio da formação de grupos de trabalho que formulariam políticas públicas direcionadas ao povo preto (GELEDÉS, p 20, 2021). Uma vez que se assume que são propostas tidas como eurocêntricas às responsáveis por ampliar recentemente o número universidades brasileiras, tal fato não justifica o menor percentual de negros e indígenas em seus quadros discentes ou docentes até os dias atuais a não ser pelo caráter estruturante do racismo, tão pouco, o fato de que apenas com a Constituição Federal de 1988 as ações afirmativas direcionadas a tais grupos passarem a receber a visibilidade necessária para sua materialização. Vale ressaltar que o posicionamento do Estado, até os anos 2000, defendeu que o abismo social percebido no Brasil não tinha como base o racismo, mas sim questões sociais (GELEDÉS, p 20, 2021). Diante disso para a democratização e qualificação das oportunidades de ensino os movimentos negros precisariam deslocar a ideia de raça para o campo das relações sociais e estruturais de poder. Dada a mobilização intelectual negra em 1996, durante o Seminário Internacional de Multiculturalismo, ainda na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, pela primeira vez o governo brasileiro assumiu a

desigualdade existente via recorte racial. Esse foi um importante passo para a desmistificação da democracia racial e a necessidade de viabilizar políticas públicas neste sentido.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) é resultado de um movimento de lutas e é descrita como uma estratégia de enfrentamento à desigualdade. Ela busca a equidade, valorização da diversidade, participação social e intersetorialidade. A PNSIPN foi instituída em 2009 e se relaciona com a lei 12.711, pois possibilita o desenvolvimento de perspectivas diversas de saúde nas universidades e promove a participação social por meio da conexão entre saúde e educação. Essa afirmação se baseia no fato de que ainda há uma produção acadêmica recente relacionada à temática racial no ensino médico (BORRET, 2020), acompanhando a entrada recente de estudantes não brancos nas academias.

O cenário supracitado evidenciam frutos das lutas por direitos à educação e à saúde, expressas num espaço político de disputa acima de tudo, posto que, a educação tende a alterar as características da conjuntura e das disputas no interior do campo intelectual validado pela academia. Ao possibilitar o acesso de estudantes negros, indígenas, quilombolas e Pessoas com Deficiência (PCDs) a lei 12.711, abre portas a uma escrita acadêmica perpassada por vivências até então infrequentes nos cursos de medicina do Brasil (AYRES, 2023).

A democratização do ensino superior, fruto da luta dos movimentos negros, promove o reconhecimento e a identificação racial. Isso se reflete no aumento do número de jovens que se autodeclaram pretos ou pardos, o que tem impacto na diversidade dos cursos de medicina e altera sua composição étnica, promovendo a descolonização e valorização da cultura negra nos currículos (Martins, 2022). As políticas de cotas e permanência proporcionaram condições para tal transformação dentro e fora da universidade. Por meio delas, as populações negras e indígenas têm a oportunidade, após séculos, de verem seus descendentes concluírem o ensino superior e se tornarem médicos, professores, advogados, cientistas sociais, doutores em diversas áreas.

UFSC e a Luta Antirracista

Atualmente a UFSC vem sendo perpassada pelos reflexos de lutas históricas dos movimentos negros. Fruto disso está no fato de que após 61 anos de existência a universidade vivencia desde 2022 a experiência de ter a primeira vice reitora negra de sua história, com isso a instituição propõe-se a realizar diálogos de forma mais intensa com as agendas negras e indígenas direcionadas ao acesso, a permanência e a redução de iniquidades. Sua Resolução Normativa (RN) N° 175/2022 definida no Conselho Universitário (CUn), de 29 de Novembro de 2022 da UFSC se apoia em históricas construções institucionais cuja finalidade é garantir tais direções.

Dentre os primeiros elementos componentes das bases da RN está a Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH (1948) que, por validar as liberdades e as capacidades de todo ser humano, compreende em seus artigos dois e 26 o direito a educação como parte dos direitos humanos indistintamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem social, nacional, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. Redigida no pós-guerra e portanto num momento de reflexão mundial quanto às relações étnico raciais, dada a horrível conjuntura relacionada ao racismo e à intolerância, a DUDH ainda hoje atua na base das lutas políticas, também por educação de forma global.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), cujas disposições visam a não discriminação quanto ao gozo de direitos nele reconhecidos dentre eles o direito ao acesso a educação superior, também é citado na RN da UFSC. Tal pacto, junto com a DUDH, é tido como um dos três instrumentos que constituem a Carta Internacional dos Direitos Humanos (CIDH) e tem em seus princípios que, condições devem ser criadas para o devido gozo dos direitos humanos. O terceiro instrumento constituinte da CIDH é o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) também citado na RN da UFSC, embora marque uma dicotomia no interior da discussão dos direitos humanos no período da guerra fria ao colocar de um lado direitos civis e políticos e do outro direitos sociais e econômicos, sua estrutura reforça o direito à educação. No conjunto dos pactos destaca-se a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso à educação e investimento de recursos para atingir tal requisito. Tal destaque da margem a universidade para o diálogo com instâncias superiores a fim de materializar sua RN.

Percebemos no RN da UFSC o Protocolo de São Salvador (1988), que por sua vez ressalta a importância do acesso à educação superior gratuita de acordo com a capacidade e meios que forem apropriados, destacando para isso a importância de se validar os direitos econômicos, sociais e culturais. Vale ressaltar que, de encontro ao protocolo citado, o acesso a academia possibilita a amplificação de expressões outrora não validadas dados processos históricos de negação dos direitos citados, aumenta-se assim a diversidade da produção intelectual por meio da inserção de elementos de diferentes culturas na conformação da universidade.

É com a III Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001), que os Estados passam a se comprometer com o combate ao racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata. Nesse espaço, intelectuais negras como Edna Roland, Jurema Werneck e Sueli Carneiro destacam, dentre outras, a importância da atenção à educação com relação aos afro-latino-americanos. Embora as pautas levantadas em Durban tenham sido obliteradas por acontecimentos seguintes no período, dentre eles a queda das torres do World Trade Center em 11 de setembro de 2001, é fato de que sua abordagem na RN da UFSC é parte significativa do legado produzido na defesa por direitos de acesso e permanência a educação por estudantes negros, bem como na luta antirracista no Brasil, uma vez que nesse evento o país é oficialmente entendido como racista e com uma dívida histórica com os povos e seus descendentes outrora escravizados e espoliados das mais diversas formas em seu território.

Além da abordagem étnica a UFSC também aborda em sua RN os Princípios de Yogyakarta (2006), este em seu princípio 16 salienta o direito ao acesso à educação independente de orientação sexual ou identidade de gênero. Esses direitos abrem à universidade a importância da luta antirracista sob uma perspectiva interseccional validando de maneira integral a abordagem de gênero, raça e classe em seu interior e nos demais processos vivenciados dentro e fora dos muros da universidade.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (Rio de Janeiro, 2008), citada na RN, reforça o diálogo da universidade com as singularidades do processo de aprendizagem dos povos indígenas. Essa declaração compreende o direito das famílias e comunidades indígenas de continuarem compartilhando a

responsabilidade pela formação, educação e bem-estar de seus filhos. Sua abordagem é ampla, considerando as experiências dos diversos povos originários do país e correlacionando o acesso à educação com a ascensão econômica, a redução da exposição à exploração do trabalho infantil e a autonomia na forma de ensino.

O texto da declaração vai de encontro ao ponto c) da Convenção nº 169 da OIT, datada de sete de junho de 1989, que afirma a obrigação dos governos em reconhecer e proteger os valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais próprios dos povos indígenas e tribais, também mencionados na RN.

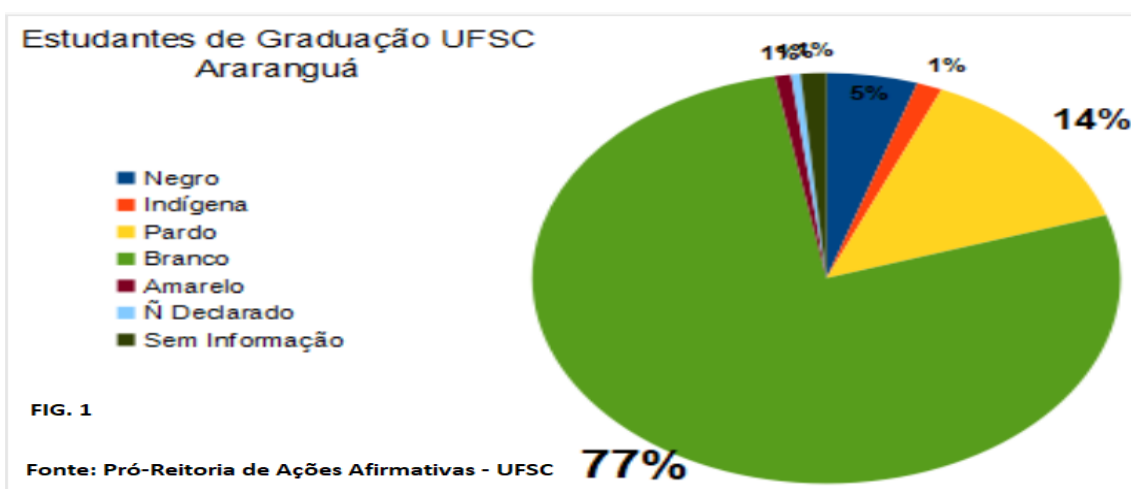
É importante ressaltar que essas abordagens e políticas antirracistas surgem como resultado das lutas dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros e indígenas, e são respaldadas por dispositivos legais, como a lei de cotas (Lei 12.711/2012), a Lei nº 7.716/1989 (que criminaliza o racismo) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Hoje a UFSC reconhece a necessidade de combater o racismo estrutural presente não apenas no Estado brasileiro, mas também nas instituições acadêmicas, e busca promover uma educação que valorize a diversidade, combata as desigualdades e promova a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial.

Por outro lado, ao iniciar tal processo, a UFSC segue em sentido oposto à conjuntura nacional dos últimos anos. Enquanto a agenda da união direcionou-se ao sucateamento da educação e cortes de verbas públicas que provocaram retrocessos nas pesquisas, a universidade está comprometida em promover abordagens antirracistas e políticas inclusivas. No entanto, enfrenta desafios diante do racismo mascarado de conservadorismo, que questiona a legalidade das cotas para o ingresso na universidade. Apesar disso, as políticas de ação afirmativa (PAA) têm resistido e demonstrado altos níveis de aproveitamento por parte dos estigmatizados como "cotistas".

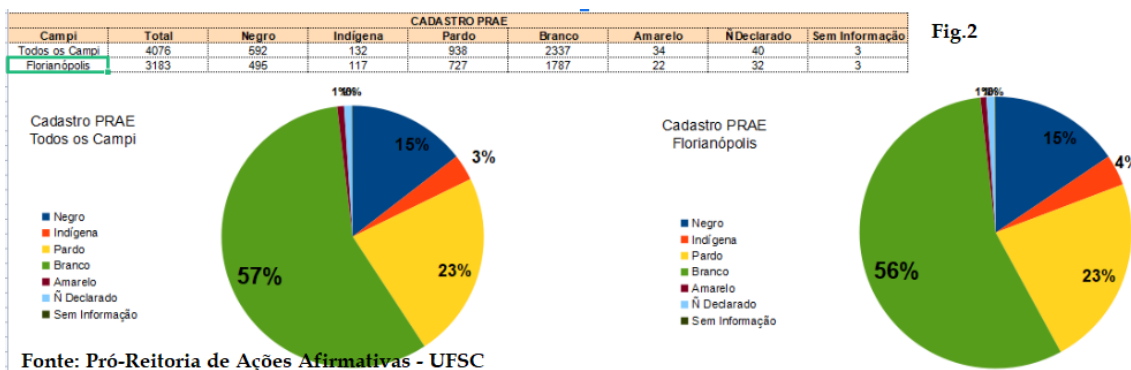
Capítulo 2 - A presença negra, indígena e quilombola no curso de medicina da UFSC Araranguá

a) censo da comunidade no curso

De acordo com o levantamento realizado pela equipe de estágio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e apresentado na Jornada da Assistência Estudantil em 2022, foi constatado que no campus de Araranguá, no ano mencionado, apenas 5% dos estudantes se declararam pretos, enquanto 1% se declararam indígenas e 14% se declararam pardos. Esses percentuais combinados não chegam nem perto de um terço dos 77% de estudantes brancos que compõem o corpo discente (Fig. 1).

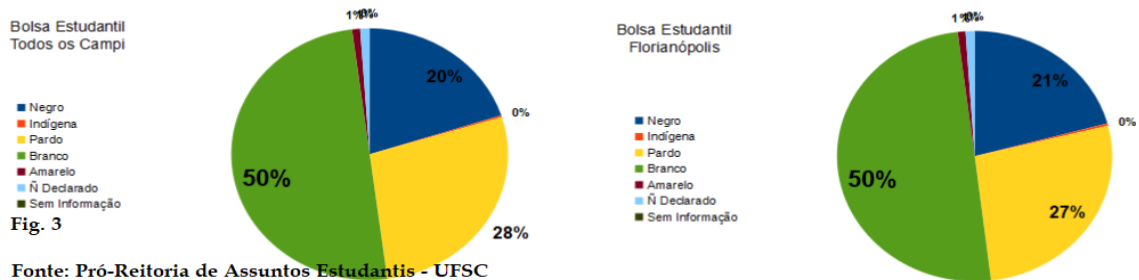


A disparidade em relação ao acesso à UFSC até o momento se torna ainda mais evidente quando observamos, por meio dos dados aprensetados pela PRAE, que dos 1139 estudantes do campus Araranguá, apenas 57 são negros. A PRAE também nos indica que são os estudantes brancos os principais beneficiários dos auxílios direcionados à permanência na universidade, conforme evidenciado nos gráficos das figuras 2, 3, 4 e 5, que compara os números e a composição étnica dos cadastros PRAE.



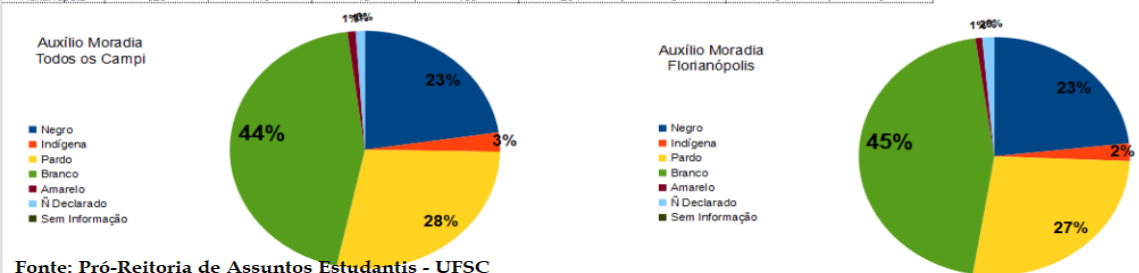
O gráfico da figura 3 destaca que o número de estudantes brancos que recebem bolsa estudantil é de 860, enquanto o de estudantes negros é de 344, a diferença é maior que o dobro do grupo que recebe menos bolsas, ao mesmo tempo que apenas quatro indígenas, contabilizados em todos os campus recebem o mesmo benefício.

BOLSA ESTUDANTIL								
Campi	Total	Negro	Indígena	Pardo	Branco	Amarelo	Não Declarado	Sem Informação
Todos os Campi	1720	344	4	477	860	16	19	0
Florianópolis	1314	273	4	355	656	12	14	0



Seguindo uma tendência semelhante à da análise dos gráficos anteriores a quantidade de estudantes brancos que recebe o auxílio moradia é de 409, enquanto a de estudantes negros é de 208 e indígenas apenas 24, contabilizados todos os campus.

AUXÍLIO MORADIA								
Campi	Total	Negro	Indígena	Pardo	Branco	Amarelo	Não Declarado	Sem Informação
Todos os campi	918	208	24	258	409	9	10	0
Florianópolis	628	146	15	169	284	5	9	0



A figura 5, que analisa a quantidade de estudantes isentos no Restaurante Universitário destaca que estudantes brancos também são a maioria dentre os isentos contabilizando 2337 beneficiário, enquanto negros são 592 e indígenas 132, de acordo com o gráfico da figura 5 da PRAE a baixo.

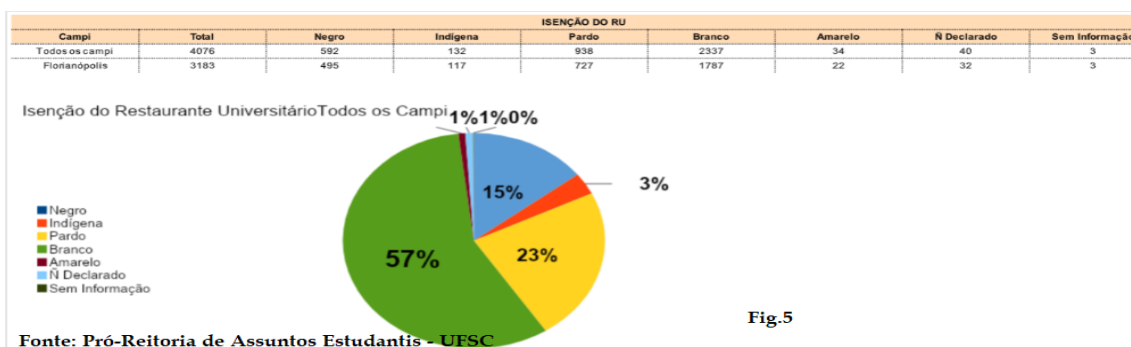


Fig.5

Os dados relacionados a políticas de permanência e acesso ao ensino superior coletados pela PRAE - UFSC apresentam um percentual significativamente menor em relação à proporção nacional no ano de 2018 no que tange o acesso de estudantes negros de acordo com o material mais recente da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), conforme observado na tabela 1. Nela percebemos que o percentual de pretos nas instituições de ensino superior corresponde a 12%, enquanto os pardos representam 39% dos estudantes, em contraste com os 5% e 14% na UFSC, respectivamente.

Tabela 1- Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2018 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996 ¹	2003 ¹	2010 ¹	2014 ⁴	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

¹FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

* Pretos, em 2018, corresponde a soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".

** Indígenas, em 2018, corresponde a soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

A Tabela 2, em que se aponta o quantitativo nacional de estudantes no ensino superior, nos apresenta um salto significativo no número de 57.218 estudantes pretos em 2010, véspera da aprovação da lei 12.711, para 143.599 em 2018, ao mesmo tempo a

variação entre o número de estudantes indígenas têm uma expressão menor no mesmo período, passando de 6.102 em 2010 para 10.736 em 2018.

Tabela 2 Graduandos (as) segundo Cor ou Raça – 2003 a 2018

Cor ou Raça	2003 ¹	2010 ¹	2014 ¹	2018
Amarela	21.122	20.079	21.977	25.643
Branca	278.811	353.871	429.149	520.008
Parda	132.834	210.498	354.688	470.227
Preta	27.693	57.218	92.240	143.599
Indígena	9.388	6.102	6.014	10.736
Outra	-	8.399	-	
Sem declaração	-	-	35.536	30.087
Total	469.848	656.167	939.604	1.200.300

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

¹FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

A tabela 3 apresentada pela Andifes como resultado de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirma a região Sul do Brasil como a que apresenta a menor porcentagem de estudantes negros do país, sendo 15,5% pardos e 6,1% pretos, paralelo a isso a região Sul também apresenta a menor redução na porcentagem de estudantes brancos entre os anos de 2003 e 2018.

Tabela 4 Graduandos (as) por cor ou raça, segundo as unidades da federação – 2018 (em %)

UF	Branca	Parda	Preta*	Indígena**	Amarela	%PPI Pop. Geral	IIR
AC	15,7	66,8	11,6	1,1	3,0	74,3	1,07
AL	27,0	53,2	12,4	0,8	3,3	67,2	0,99
AM	20,4	65,6	5,3	3,6	2,9	77,9	0,95
AP	21,9	59,2	14,5	1,5	1,6	75,0	1,00
BA	18,0	46,7	30,5	1,1	1,3	76,7	1,02
CE	29,2	56,4	9,1	1,0	2,2	66,8	0,99
DF	41,8	39,4	12,0	0,5	2,1	56,2	0,92
ES	47,5	37,0	11,2	0,5	1,3	57,2	0,85
GO	40,8	43,4	10,4	0,4	2,3	56,7	0,95
MA	21,8	53,7	18,6	1,2	2,3	76,7	0,95
MG	47,1	37,3	10,7	0,2	1,6	53,7	0,89
MS	47,1	38,5	7,1	2,4	3,1	51,5	0,93
MT	34,6	45,2	14,3	1,3	2,5	61,4	0,99
PA	17,7	62,4	14,8	1,5	2,1	77,3	1,01
PB	34,5	50,5	8,6	1,2	3,4	58,9	1,02
PE	35,5	45,7	11,6	1,4	2,7	62,4	0,94
PI	22,0	58,5	14,6	0,3	2,7	73,5	0,99
PR	74,1	17,6	3,6	0,2	2,7	28,5	0,74
RJ	49,1	31,4	14,9	0,4	1,3	51,8	0,90
RN	42,9	44,8	8,0	0,3	2,0	57,8	0,91
RO	25,7	54,6	11,7	4,2	1,9	63,3	1,11
RR	15,9	55,1	6,1	20,8	1,1	78,1	1,05
RS	78,8	11,4	6,6	0,4	0,5	16,4	1,11
SC	85,0	9,0	2,7	0,4	0,8	15,6	0,77
SE	18,8	60,4	16,2	0,5	2,6	70,5	1,09
SP	61,0	24,2	8,2	0,3	3,8	34,7	0,94
TO	16,2	54,9	23,7	2,0	2,3	73,2	1,10

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

* Preta corresponde à soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".

** Indígena corresponde à soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

Tabela 3 Graduanos (as) segundo Cor ou Raça por região – 1996 a 2018 (%)

Região	Cor e Raça	Pesquisa	1996 ¹	2003 ¹	2010 ¹	2014 ¹	2018
Centro-Oeste	Amarela	IFES	-	5,3	4,5	3,0	2,6
		PNAD/Censo	0,6	0,4	1,5	0,5	0,6
	Branca	IFES	-	51,8	51,2	41,8	42,1
		PNAD/Censo	48,3	43,0	41,8	39,9	36,4
	Parda	IFES	-	35,1	33,9	39,7	40,5
		PNAD/Censo	46,6	51,8	49,1	51,2	54,3
	Preta	IFES	-	6,3	8,5	10,6	11,1
		PNAD/Censo	4,0	4,5	6,7	8,1	8,3
	Indígena	IFES	-	1,5	0,6	0,6	0,8
		PNAD/Censo	0,5	0,4	0,9	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	4,4	2,9	
	PNAD/Censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Nordeste	Amarela	IFES	-	6,3	4,1	3,0	2,4
		PNAD/Censo	0,1	0,2	1,2	0,1	0,2
	Branca	IFES	-	44,2	37,1	31,0	28,4
		PNAD/Censo	30,6	28,6	29,4	27,0	23,2
	Parda	IFES	-	38,1	43,5	49,3	50,3
		PNAD/Censo	62,9	64,6	59,4	61,9	67,3
	Preta	IFES	-	8,6	12,5	12,9	15,5
		PNAD/Censo	6,1	6,5	9,5	10,5	9,0
	Indígena	IFES	-	2,9	1,7	0,6	0,9
		PNAD/Censo	0,2	0,2	0,4	0,4	0,2
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,2	2,4	
	PNAD/Censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Norte	Amarela	IFES	-	5,3	4,3	2,4	2,2
		PNAD/Censo	0,4	0,3	1,1	0,2	0,3
	Branca	IFES	-	33,0	24,9	22,1	19,0
		PNAD/Censo	28,5	26,4	23,5	22,1	19,1
	Parda	IFES	-	51,6	55,0	60,7	61,4
		PNAD/Censo	67,2	69,2	66,9	69,3	72,9
	Preta	IFES	-	6,8	13,4	10,6	13,1
		PNAD/Censo	3,7	3,9	6,6	6,9	6,3
	Indígena	IFES	-	3,3	1,9	1,8	2,7
		PNAD/Censo	0,2	0,2	1,9	1,4	1,5
Sem declaração	IFES	-	-	-	2,4	1,6	
	PNAD/Censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Sudeste	Amarela	IFES	-	3,1	1,8	2,0	1,9
		PNAD/Censo	0,6	0,6	1,1	0,8	0,6
	Branca	IFES	-	70,1	64,9	53,5	50,8
		PNAD/Censo	65,4	62,0	55,2	53,0	46,3
	Parda	IFES	-	20,6	24,7	30,2	32,2
		PNAD/Censo	26,5	30,3	35,7	36,8	42,6
	Preta	IFES	-	4,7	6,5	9,2	11,7
		PNAD/Censo	7,4	6,9	7,9	9,2	10,4
	Indígena	IFES	-	1,5	0,3	0,4	0,4
		PNAD/Censo	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Sem declaração	IFES	-	-	-	4,8	2,9	
	PNAD/Censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Sul	Amarela	IFES	-	2,5	1,8	1,5	1,7
		PNAD/Censo	0,4	0,4	0,7	0,6	0,4
	Branca	IFES	-	88,2	84,6	75,0	74,0
		PNAD/Censo	85,9	82,3	78,5	76,0	76,5
	Parda	IFES	-	6,4	9,0	14,6	15,5
		PNAD/Censo	10,5	13,5	16,5	18,9	19,2
	Preta	IFES	-	2,3	3,1	5,0	6,1
		PNAD/Censo	3,1	3,7	4,1	4,3	3,8
	Indígena	IFES	-	0,6	0,4	0,3	0,4
		PNAD/Censo	0,1	0,2	0,3	0,3	0,1
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,7	2,3	
	PNAD/Censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Outra	IFES	-	-	1,1	-	-	
	PNAD/Censo	-	-	-	-	-	

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

¹ FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

A tabela 4 apresenta as disparidades raciais na graduação em Santa Catarina, o estado se destaca com 85% de suas vagas de ensino superior em 2018 ocupadas por pessoas brancas, enquanto apenas 9%, 2,7% e 0,4% representam estudantes pardos, pretos e indígenas, respectivamente.

b) Programas e políticas da UFSC para a permanência de estudantes PPI no curso (bolsa monitoria, bolsa estudantil, bolsa MEC, etc.)

Dentre os programas de permanência para estudantes oriundos de ações afirmativas a UFSC dispõe do Programa de Bolsa Permanência (PBP), bolsa estudantil, bolsa moradia. Trata-se de um auxílio financeiro que atende estudantes matriculados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estudantes indígenas e quilombolas. Algumas bolsas podem ser acumuláveis, bem como a Bolsa Permanência concedida pelo Ministério da Educação e a bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação. O estudante que recebe a PBE-UFSC deverá estar regularmente cursando com ao menos carga mínima de seu curso, bem como é o caso do Programa Auxílio Moradia que destinado aos gastos a aluguel, tem como critério adicional a origem de famílias com renda bruta mensal de até 1,5 salário mínimo per capita e Cadastro PRAE válido;

Para a distribuição das bolsas priorizam-se estudantes não graduados, indígenas e quilombolas, nos casos dos Programas Auxílio Creche, Auxílio-Moradia e Auxílio Internet. Aos estudantes internacionais que acessam a UFSC via Programa Estudantes-Convênio de Graduação há um edital específico do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) além dos demais programas assistenciais, que não sejam caracterizados como bolsa assistencial.

Capítulo 3 - Narrativas, experiências e vivências. Pretos, pardos e indígenas de jaleco

A amostra foi obtida, após aprovação de comitê de ética, por meio de dois grupos focais, nos quais os participantes foram selecionados utilizando a metodologia

Bola de Neve, em que a partir de um critério inicial, seleciona-se um indivíduo e a partir de indicações dele e dos indicados outros sujeitos se somam ao grupo (BIERNACKI, 1981). O critério inicial para escolha dos participantes foi "estudante de medicina racializado não branco". O primeiro participante convidado foi um estudante da etnia Kaingang, componente de um dos coletivos negros da universidade no momento em que discutia questões étnicas no Restaurante Universitário. A partir desse ponto, o grupo foi ampliado incluindo estudantes negros, negras, indígenas e quilombolas de diferentes origens, gêneros, orientações sexuais, condições sociais, posicionamentos políticos, etnias e perspectivas. Dos 17 estudantes componentes dos grupos focais, 10 são declarados negros, cinco são indígenas sendo quatro declarados Kaingang e um declarado Macuxi, e dois quilombolas, sendo um branco e um negro. Esses estudantes foram divididos em 2 grupos e cada grupo participou de 3 encontros presenciais com aproximadamente 1 hora de duração, todo o conteúdo dos encontros foi gravado, transcrito e posteriormente categorizado para uma melhor análise das falas. Ademais, os nomes dos acadêmicos foram substituídos por codinomes por eles escolhidos como forma de preservar sua identidade.

As questões norteadoras do grupo focal abordaram desde a trajetória do aluno para acessar o curso de medicina, seus desafios e dificuldades, apoio familiar, contato com outros profissionais da saúde, até suas perspectivas profissionais e familiares após a conclusão do curso. Em relação aos aspectos da formação educacional fundamental e média dos estudantes, as seguintes informações foram apresentadas: apenas dois dos 17 estudantes frequentaram escolas particulares, com bolsa de estudos, outros dois estudaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio de cotas, e os demais estudantes frequentaram escolas públicas estaduais ou municipais. Os meios de acesso ao curso de medicina variaram, sendo que um estudante ingressou por meio de ação movida pelo Ministério Público, uma estudante por meio de processo seletivo aberto (vestibular), e os demais por meio de vagas suplementares destinadas a indígenas e quilombolas, além da reserva de vagas para alunos provenientes de escolas públicas, levando em consideração variáveis como baixa renda e autodeclaração étnica, tanto no processo vestibular institucional quanto por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Associados aos relatos de dificuldades no acesso ao curso de medicina, foram destacadas: Baixa qualidade do ensino médio e fundamental na rede pública, resultando na falta de conhecimento de conteúdos básicos exigidos no vestibular e na universidade, o que por vezes associou a busca pelo curso a necessidade de cursinhos pré-vestibulares, 11 dos 16 estudantes afirmaram ter tido acesso a cursinhos pré-vestibular, sendo a maioria por meio de bolsas de estudo. No entanto, foram relatadas dificuldades no custeio de transporte, materiais e refeições durante esse período. Salientou-se ainda a importância desses cursos preparatórios para o acesso ao curso de medicina, tanto para suprir as deficiências deixadas pelo ensino médio em escola pública e garantir melhores pontuações nos exames, quanto para um melhor entendimento das próprias matérias do ciclo básico do curso.

“Talvez os anos de cursinho tenham me ajudado a chegar aqui com uma boa bagagem, se for comparar a outras pessoas que vieram da mesma realidade que a minha.” Alfa, 33, Internacional.

“O meu ensino médio não tinha professor de física, não tinha professor de biologia. Como ia competir de igual para igual? Não tem como.” Lua, 22, Negra.

“Se vocês me meter nessa ampla concorrência eu não ia dar conta nunca de competir de igual para igual. Eu até estava comentando isso com a tutora sobre o sistema nervoso, eu nunca vi isso no ensino médio, nunca nem ouvi falar no ensino médio. É uma dificuldade que a gente vai tentando se adaptar” Wandinha, 25, Quilombola.

“Eu só não passo tanto perrengue na faculdade porque eu fiz esses três anos de cursinho”. Rosa, 25, Negra.

“O poder econômico impacta muito... se você pode ou não pagar uma mensalidade de cursinho, por exemplo, eu ganhei uma bolsa no cursinho, mas era a 5 km da minha casa, e precisava pagar o transporte e por isso eu quase não fiz o cursinho, já não era nem o dinheiro da mensalidade, mas o dinheiro para o transporte, isso é outra coisa que a gente tem que avaliar. O poder econômico impacta bastante, transporte, alimentação.” Único, 23, Negro.

Os acadêmicos que não tiveram acesso a cursos preparatórios ressaltaram dificuldade em compreender assuntos do ciclo básico do curso de medicina, como bioquímica, biologia celular, fisiologia e anatomia. Surgindo o seguinte relato de um dos alunos que não cursou pré-vestibular:

“Logo que começaram as aulas, mesmo que online, eu já via diferença do curso.

Primeiro que é um contexto de disparidades de ensino básico. Eu não tinha o conhecimento básico para poder acompanhar as aulas com os colegas, então além de ver as aulas eu também tinha que rever assuntos que eu teoricamente eu já tinha que saber, química, biologia, essa foi uma das dificuldades que eu tive.” Marcos, 30, Macuxi

Associamos o relato da dificuldade de acesso aos cursinhos pré-vestibulares, como uma barreira dada pela linguagem falada na universidade. Se por um lado temos um processo histórico de apagamento negro e indígena nas academias, por outro os cursinhos pré-vestibulares, principalmente aqueles direcionados ao curso de medicina, são detentores da linguagem hegemônica na academia. Em seu interior há um componente solidamente branco, expresso pelos conteúdos oferecidos, pela composição de seus estudantes (privilegiados por poderem acessar tal estrutura) e pela valorização da linguagem hegemônica na academia. Os relatos de estudantes racializados nos trazem a reflexão de que o acesso à universidade por estudantes negros e indígenas pressupõe a necessidade do abandono da linguagem coletiva de onde se nasceu, uma vez que sua expressão não será validada como as demais em tal espaço. Parafraseando Fanon em “Peles Pretas Máscaras Brancas” esse cenário caracteriza uma clivagem que tenta diferenciar por meio da linguagem um espaço de origem do sujeito de um espaço que outrora não reconhecia sua humanidade. Fanon afirma ainda que “Todo idioma é um modo de pensar” (p.39) o que de acordo com os entrevistados, expressa nas avaliações tutoriais do método de Ensino Baseado em Problemas (ou Problem-based Learning - PBL) do curso de medicina, a reafirmação da branquitude a medida que seu caráter racista, expõe estudantes não brancos à situações de desvantagem e marginalização sob o subjetivo olhar branco dos tutores.

“A universidade desconhecia os indígenas, o campus principalmente. Os professores nem sabiam que nós eramos indígenas, todo mundo considerava que a gente era igual, não somos iguais. Então a minha maior dificuldade, além do método, foi a relação com os professores. Muitos nem queriam fazer uma força para entender quem eram aquelas pessoas que estavam ali, isso foi bem difícil no início. Mas nós indígenas que estávamos aqui, nos unimos, e juntos pensamos — Não vamos desistir, não vamos desistir. Os próprios professores falavam para mim que eu não tinha capacidade de estar aqui, que era para eu desistir. Então eu vejo que o financeiro pesa muito, mas quando a instituição não quer que você esteja aqui, você não pode fazer mais nada. Mas nós estamos firmes, demos a volta, por assim dizer, conseguimos estar aqui hoje. Então minha dificuldade financeira não foi tão grande quanto a dificuldade com a instituição, com o método e com os professores... E quando os professores falavam na tutoria: – Como isso vocês já estudaram no cursinho nós vamos seguir (com o conteúdo). E eu que nem fiz cursinho?” Rato, 39, Kaingang

“Eu até comentei com uma tutora que na minha tutoria também tinham muitos indígenas e a nossa nota sempre era mais baixa, eu a questioneei se ela não estava levando em conta que o nosso nivelamento foi abaixo e ela disse assim: – Você tem que expor coisas mais específicas. Eu perguntei o que era mais específico e ela disse que eu tinha que ir além do conteúdo que é dado no cursinho... Mas eu nem fiz cursinho, eu estou construindo a minha base agora. Aí chega em Humanidades (módulo), eles falam: – Vocês tem que entender o contexto social do indivíduo. Mas porque isso não é levado em consideração na avaliação do tutor? Que eu sou um ser humano que vem de um contexto social diferente dos colegas. Refletir sobre isso aí é importante.” Wandinha, 25, Quilombola..

“Tem professor que nem sabe teu nome, como ele vai dar a nota da tutoria. Outra coisa do tutorial é que a avaliação é sobre o que a pessoa vai falar e como ela vai falar, sabe? Mas o professor que tá dando nota, não sabe se eu tenho desenvoltura para falar, se eu sou mais tímida sabe? Ele vai julgar da mesma forma? Tem pessoas que têm muita facilidade para falar e eu não tenho, ele vai avaliar com o mesmo peso?” Catarina, 23, Negra.

“Quando eu tava no primeiro semestre, alguns colegas, levantavam e questionavam, esses colegas eram brancos, classe média alta, eram superiores financeiramente a nós. E aí eles debatiam com os professores, que recuam diante deles, mas quando nós íamos discutir as questões... Meu Deus... pareciam (pensar) ‘quem são vocês?’, parecia ofender eles o fato dos menores da turma questionarem. Coincidência ou propositalmente, os quatro cotistas da turma reprovaram. Uns oito alunos ficaram de recuperação e quatro cotistas foram reprovados (...) Mesmo com essas dificuldades, depois de várias brigas no ano seguinte nós conseguimos um retorno, conseguimos que os professores sentassem conosco. Uns conseguiram escutar nós... a gente não quer chance, não queremos notas. Nós queremos que nós sejamos vistos como nós somos, com nossas particularidades e não como todo mundo... Alguns professores conseguiram sentar e ouvir”. Rato, 39, Kaingang

“Além do método ser novo, ele é confuso para o aluno e para o professor que não conhece. A avaliação se torna uma coisa subjetiva, fica a critério do que o professor vai ou não com a tua cara. É como se fosse uma arma para segregação para aqueles que eles acham que não deviam estar ali. Isso é muito evidente, colegas que faltam tem uma nota muito maior do que quem vai todos os dias. A gente consegue perceber que existe uma diferença na forma de tratamento que é confuso.” Marcos, 30, Macuxi.

“Eu acho que a avaliação no PBL é muito subjetiva, tanto que os tutores dão médias muito diferentes entre si, alguns dão notas altas e outros dão notas muito abaixo da média...” Fernandes, 26, Negro.

Percebemos no processo de categorização dos dados obtidos um componente etário dos estudantes entrevistados cujas faixas etárias apresentam uma média de idade de 27,31 anos, sendo o participante mais velho com 39 anos e o mais jovem com 22 anos. Entre os participantes, dois têm 22 anos, dois têm 23 anos, um tem 24 anos, três têm 25 anos, um tem 26 anos, um tem 27 anos, um tem 28 anos, dois têm 30 anos, um tem 33 anos, um tem 35 anos e um tem 39 anos. As idades mais avançadas estão associadas a um maior tempo de cursinhos preparatórios e tentativas de acesso ao curso de medicina, a necessidade de trabalhar para custear os estudos, famílias constituídas com filhos, bem como experiência em diferentes cursos superiores. A média de idade encontrada está acima da média geral de acadêmicos de medicina, cuja maior

concentração de faixa etária é de alunos de 18 a 24 anos, segundo o Censo de Educação Superior de 2020. Com isso, percebe-se a naturalização do acesso à universidade, especialmente ao curso de medicina, antes dos 25 anos, sem que haja qualquer expressão nas políticas de permanência da UFSC voltada para faixas etárias mais avançadas, o que caracteriza o etarismo, ou seja um processo de marginalização dos que não compõem o grupo etário naturalizado naquele espaço. Por exemplo, estudantes com mais de 29 anos não têm acesso a benefícios como o ID Jovem, que facilitaria a obtenção de passagens com menor custo para visitar seus familiares. É importante ressaltar que o extremo maior desta composição está também associado ao longo período decorrido desde a conclusão do ensino médio em relação aos estudantes que concluíram a educação básica mais recentemente.

Em relação à formação familiar, cinco dos participantes afirmaram ter filhos, sendo dois deles com dois filhos, outros dois com um filho e um com três filhos. Entre eles, somente um acadêmico não quer ter mais filhos após concluir a graduação, os demais ainda pretendem aumentar a família. No entanto, não foram fornecidos dados relacionados aos aspectos conjugais dos participantes. Se tratando dos demais estudantes, apenas dois deles não pretendem ter filhos. Já os outros nove, pretendem constituir família após se estabilizar financeiramente, com uma idade estimada por eles na faixa de 30 anos entre as mulheres e entre 35 e 40 anos entre os homens. Apesar da maioria dos participantes que determinaram essa idade considerá-la como “tarde” para formar uma família, eles indicaram essa faixa etária pois pretendem se dedicar financeiramente e em tempo de qualidade à sua família de origem como uma forma de retribuir o apoio fornecido por eles durante todo o percurso até a graduação. A partir dessa leitura percebe-se que diferentes cosmovisões de mundo tem se encontrado no curso de medicina, embora com a prevalência de algumas sobre outras, o quadro mais diverso abre margem para o contato com formas diferentes de leituras e de composições familiares.

“Espero ter dinheiro para ficar mais tempo com meus pais e compensar o que eles estão fazendo por mim agora”. Lua, 22, Negra.

“Eu penso em constituir família só depois que eu já estiver estabilizada... acho que depois de uns 5 anos de formada. Minha família agora sou eu e minha mãe, então a princípio eu pretendo ajudar ela e alguns tios que me ajudam muito também. Quero proporcionar vivências, experiências de coisas que eles quiseram fazer mas não tiveram oportunidade por questão financeira. E depois quero ajudar meu pai também por que ele vive em uma situação bem ruim hoje... em situação de rua”. Catarina, 25, Negra.

“A gente se sente pertencente a família que a gente tá no momento, talvez o que até nos mova para ter esse diploma é a nossa família de origem, que nos motivam a continuar. E eu penso o que vou fazer para essa família, antes de pensar em construir uma família, o que eu posso fazer para ajudar essa família que também me ajudou até aqui.” Abelha, 28, Negro.

“Penso em constituir família só após os 40 anos, primeiro quero ajudar meus pais e família que é quem estão me ajudando hoje” Fernandes, 24, Negro.

“Boa parte que eu tiver de tempo após me formar, eu quero estar com meus pais. Uma coisa que eu sinto falta agora, que antes eu tinha era esse tempo de qualidade com eles. Eu penso em ajudar eles também para compensar o que eles ajudam aqui.” Único, 25, Quilombola.

Comprendemos nos relatos da busca de estabilidade financeira por meio do exercício da profissão uma forma de compensar os desgastes da trajetória conturbada de estudos para conseguir acessar o curso de Medicina. Segundo dados de 2021 do IBGE, a renda média do trabalhador branco é 75,7% maior que a do trabalhador preto e também supera em 70,8% a renda média do trabalhador pardo. Embora não se tenha conseguido captar de forma concreta, tais dados possivelmente refletem o percurso familiar de parte dos entrevistados, dados os relatos de situações de vulnerabilidade descritos. Mesmo entre pessoas com nível superior ainda existe uma grande diferença entre o rendimento médio por hora entre brancos e negros. Além disso, embora os negros representem 53,8% dos trabalhos do país, em 2021 eles ocuparam apenas 29,5% dos cargos gerenciais. Tal quadro caracteriza o apontamento de Feagin quanto ao racismo sistêmico, expositor da negritude a uma vivência de empobrecimento imerecido

decorrente do modo de produção escravagista, cujos reflexos nos dias atuais expressam intensos processos de marginalização.

Dos 17 estudantes, 10 mencionaram ter iniciado cursos superiores anteriormente, sendo que dois deles concluíram uma graduação e entre eles um também concluiu o mestrado. Entre aqueles que iniciaram o curso superior e não concluíram, as razões são diversas, mas a maioria atribuiu ao fato de que somente iniciaram outros cursos pois não haviam passado em medicina após algumas tentativas ou não acreditavam que seriam capazes de passar no processo seletivo, até que essa se tornou a única opção de graduação para eles. Outros alunos somente iniciaram uma graduação contando que ela agregaria conhecimento para posteriores tentativas de acessar o curso de medicina, como é o caso de um participante que cursou dois anos de graduação em matemática e outros que cursaram odontologia ou enfermagem. A quantidade de tentativas para acessar uma vaga variou, sendo que quatro estudantes tentaram por cinco anos ou mais, dois por três anos, dois por dois anos, dois por um ano, e os demais não forneceram informações.

Durante os encontros dos grupos focais, 10 estudantes relataram ter familiares e parentes com ensino superior, os quais exerceram influência direta ou indireta na escolha do curso de medicina e no apoio à sua permanência nele. Vale ressaltar que um dos estudantes mencionou que seus pais também acessaram a universidade por meio de ações afirmativas. No que se refere à referência familiar dos estudantes, por um lado, há aqueles que têm a experiência do impacto positivo do curso superior na vida de outros membros da família. Por outro lado, há também aqueles que não tiveram essa experiência, mas perceberam, por meio dos mais velhos em suas comunidades, os privilégios gerados pelo acesso à universidade e à formação profissional de alguns membros.

“A minha mãe é enfermeira... Eu lembro que eu via muito ela estudando, digitando, pegando livros e eu olhava os livros dela, lia... e quando eu fui fazer medicina eram os mesmos livros, então é uma influência meio que indireta. E quando eu fui falar para ela que eu queria fazer medicina ela me apoiou bastante ali, mas ela nunca falou que eu tinha que fazer tal curso, ela nunca nem perguntava. E hoje eu ligo para ela, a gente

conversa, discute casos clínicos porque ela trabalhou 17 anos em UTI. Era uma coisa que eu não imaginava eu pequenininho ela já estudava e que depois a gente ia conversar sobre isso.” Único, 23, Negro

“Minha mãe também era professora, então ela sempre me falou que eu podia ocupar o lugar que eu queria. Eu sempre tive consciência que eu poderia ser o que eu quisesse. Eu fiz cursinho com bolsa também, e consegui passar aqui (em Araranguá), sendo que eu também não pensava em me mudar, porque eu sendo um homem negro e gay em São Paulo, eu tinha pouco espaço lá, imagina se eu fosse para o interior, no sul de Santa Catarina. Mas acabei decidindo vir para cá, com essa ideia que eu podia ocupar o espaço que eu quisesse” Beija-Flor, 22, Negro.

“Em questão de referência tenho a minha irmã, ela é enfermeira. Ela trabalhava na aldeia e sempre eu ouvia ela reclamar que quando tem médico na aldeia eles ficam só três meses e caem fora, aí fica o resto do ano sem médico e tem que ser atendido na cidade. E quando tem médico, o médico nem encostava no paciente, fazia a consulta sem tocar no paciente. Aí ela sempre reclamava para a mãe que os pacientes reclamavam, eles se desentendiam, o médico ia embora e acabava ficando o resto do ano sem médico. Quando alguém ficava doente tinha que correr para a cidade. Quando eu quis fazer (medicina) isso foi um dos pontos que eu levei em consideração” Tata, 30, Kaingang.

“Também venho de escola pública, enfrentando muitas dificuldades, mas sempre meu pai e minha mãe me incentivaram... Quando minha mãe formou foi a melhor coisa para minha bisa, porque ela sempre falava, fulana é formada se você precisar de alguma coisa, vai nele, porque ele vai saber resolver.” Lua, 22, Negra.

“Eu sempre fui incentivada pela minha vó, ela é analfabeta, eu venho de família de analfabetos, esses dias mandei uma foto de jaleco para ela, ela chorou, teve que parar de almoçar para chorar. Para eles, me ver em uma graduação de medicina era uma coisa inimaginável antigamente, é a realização de um sonho.” Wandinha, 25, Quilombola.

É relevante o fato de 10 estudantes, representando mais da metade da amostra, apontarem para a presença de familiares com ensino superior em suas famílias. Como

esses, foram recorrentes os relatos de diferentes formas de apoio familiar (financeiro, motivacional ou mesmo em caráter de informações quanto a formas de acesso), com a presença de pais e mães como parte do núcleo familiar, bem como, de irmãos, tios, pais ou mães com ensino superior além de avós. Em um primeiro momento, podemos observar que uma parte significativa da amostra se beneficia de mecanismos de proteção que, mesmo diante de adversidades, facilitam seu acesso e sua permanência no curso superior. Por outro lado, é importante mencionar que sujeitos em situação de maior vulnerabilidade não foram abrangidos pelo grupo focal. Isso pode ocorrer devido à possível ausência de relatos que permitam sua categorização ou pela sua ausência no ambiente universitário. Essa percepção ressalta limitações na abrangência das ações afirmativas, cujo acesso ainda pode estar condicionado a elementos alheios a parte da população.

Destacou-se ainda falas dos estudantes quanto ao seu papel se tornando referências motivadoras para familiares e moradores de suas comunidades, sejam quilombos ou terras indígenas, principalmente porque na maioria dos casos ainda são os primeiros a acessar cursos superiores, em universidades públicas com bolsas que auxiliam no sustento durante o curso.

“Eu fui o primeiro a entrar em uma faculdade na minha família, o primeiro a se formar e agora eu vou ser o primeiro médico na família. Eu sempre incentivei todos os meus parentes a estudar.” Rato, 39, Kaingang

Quanto ao componente regional dos estudantes participantes, observou-se que sete deles residem na região Sul do país, sendo cinco do Rio Grande do Sul e dois de Santa Catarina. Três estudantes são oriundos da região Sudeste, sendo dois de São Paulo e um de Minas Gerais. Dois estudantes são da região Centro-Oeste, ambos de Goiás. Um estudante é proveniente da região Norte, do estado de Roraima, e outro do Nordeste, do estado do Maranhão. Além disso, dois participantes são internacionais provenientes da Guiné-Bissau.

Em muitos relatos é possível evidenciar como o racismo sistêmico marca o cotidiano de negros e indígenas na universidade, seja como forma de discriminação ou opressão sutil ou explícita. Nesse sentido, o racismo sistêmico pode ser entendido como

uma condição social em que oportunidades e valores são direcionados estruturalmente segundo a raça e a etnia, por meio de condutas, mecanismos e crenças coletivamente disseminadas por sistemas sociais, a ponto de reproduzir e manter hierarquias raciais. Na ausência de reflexões acerca disso, tais processos acabam por se manifestar na forma de hierarquia racial e dominação da branquitude (MURRY, et al, 2022).

Ao racismo sistêmico sempre respostas em forma de resistência, representados por protestos, resistência às autoridades brancas e contestação de estereótipos e crenças racistas. O racismo nunca foi aceito de forma passiva, como evidenciado pelas históricas Marcha Zumbi dos Palmares e Marcha Zumbi + 10, que contaram com forte participação de entidades sociais negras e que fundamentaram a conquista das ações afirmativas. Paralelamente observa-se uma reações que geralmente ocorrem após atos de resistência, visando limitar os efeitos da resistência e perpetuar a estrutura racista. Um exemplo disso ocorreu na UFSC campus Araranguá, quando um jovem branco, ausente nos atos de resistência, sem qualquer fundamento, acusou estudantes racializados e ameaçados pelo não recebimento de bolsas a não terem alimento e moradia ao término do ano letivo de 2022. O estudante acusou os manifestantes de agressão, questionando a legitimidade da manifestação, posto que estudantes bolsistas em manifestação não haviam informado estudantes privilegiados sobre o ato, o caso foi seguido de ataques pelas redes sociais do campus e por uma nota emitida pelo CA de medicina reafirmando a fala do estudante branco.

Os movimentos negros e indígenas ainda hoje denunciam o predomínio branco em cargos de maior relevância, representação política no Congresso, lideranças universitárias e corporativas, além do usufruto de significativa expressão econômica, cultural e social, o que perpetua o molde racial no interior das relações. Gera-se assim alicerces à discriminação, potencializando a desumanização e marginalização de corpos negros, quilombolas e indígenas de modo a afetar negativamente suas expectativas gerais de vida. Exemplo disso pode ser visto nas narrativas dos alunos que relatam discriminação, dificuldades no percurso até o curso e em sua permanência dadas as

disparidades econômicas, tentativas de abuso sexual na infância e abandono institucional.

“Sempre estudei em escola pública, acredito que um dos principais desafios nosso aqui como cotistas é a permanência, a gente tem que se esforçar 10 vezes mais do que alguém de ampla concorrência, a gente vai se adaptando, desenvolvendo novos métodos de estudos. Às vezes tem colegas que falam aí minha mãe vai me dar 1000 reais para gastar esse fim de semana, são realidades bem diferentes.” Wandinha, 25, Quilombola

“Também vim de uma escola pública, de uma região menos favorecida, como eu acho que é a realidade da maioria dos estudantes negros no curso de medicina. Então a minha dificuldade é justamente essa, a dificuldade que você tem de ingressar e ao ingressar a dificuldade que você tem de se enxergar. Então para um estudante de medicina negro, é difícil ele se encontrar dentro do curso, uma vez que ele vai entrar em uma turma com 40 estudantes, todos brancos e 1 ou 2 negros. E quando você vai para fora da sala de aula isso também vai se repetindo nos ambientes e em vários momentos do seu dia a dia. Eu acho que a nossa trajetória, a trajetória dos estudantes negros de medicina, basicamente é esse percurso, primeiro você tem que tentar se enxergar em um lugar ‘que não é seu ‘ porque a sociedade faz com que esse local não seja universal, tornando um lugar inacessível. Muitos estudantes negros passam por essa situação, de desistir da medicina, porque não vão ter o conhecimento que as pessoas têm, porque as pessoas negras já estão naquele ambiente que a sociedade faz crer que não lhe é de direito. Você vem da escola pública, você é negro, você não pode almejar ter esse tipo de coisa, porque os outros estudantes estudam 8 horas por dia e você não, eles estão pagando cursinho de 2000 reais, 3000 reais. E quando você chega a ingressar nesse ambiente, você pensa, eu já estou aqui, já está tudo resolvido, mas também do jeito que a gente esperava que fosse” Abelha, 28, Negro.

“Na minha comunidade na época que eu morava lá, tinha 22 famílias, não dava 100 pessoas e a escola só tinha até a quarta série. Agora, imagina morar num lugar que a escola só tinha até a quarta série e os professores não tinham nenhum curso superior, ensinavam aquilo que sabiam dentro das limitações. Quando eu era para ir para a quinta

série, não tinha! Não tinha escola perto, não tinha lugar para ficar, não tinha nada. Aí qual era o esquema? Eu fiz da quinta série até a oitava, não tinha o nono ano naquela época, matriculado em uma outra escola e estudando as mesmas coisas da quarta série.

Aí eu vou para o ensino médio sem saber de nada, entende? Imagina você concorrer com alguém que está a sua frente, em questões financeiras, em várias coisas, que pode envolver. Aí eu vou para o ensino médio público, totalmente defasado, professor nem ia dar aula. Acho que por isso eu terminei o ensino médio, eu terminei com média oito no ensino médio, com professor que foi duas vezes dar aula. Aula de física, o professor ia lá e tava nem aí, só queria ganhar o salário dele ali. Eu retrato a figura do indígena, que realmente está segregado da civilização. Que a dificuldade não é você ser inserido, tirar você de um ambiente e colocar nesse, que você naturalmente vai se desenvolver. Foi briga, foi passar fome, foi dormir na rua... quando era moleque dormia na rua... Nunca usei drogas... mas todos os perrengues já passei, já tentaram me abusar quando eu era criança... aí você vê a trajetória e tem muita coisa que não levam em consideração. Os professores não entendem a particularidade de cada um, como é que ele desenvolveu até aquele momento.” Marcos, 30, Macuxi

Como barreiras agravantes ao acesso de caráter mais específico foram percebidos relatos quanto a necessidade de trabalhar para apoiar a família, com redução da disponibilidade de tempo para os estudos; Perda de familiares ao longo da preparação para o exame vestibular, com agudo impacto emocional e sobre o desempenho acadêmico; Falta de recursos financeiros para arcar com preparatórios mais competitivos e também para cobrir despesas básicas, como transporte e alimentação durante os estudos em cursinhos; Separação dos pais; Distância entre o cursinho e o local de moradia, levando à necessidade de mudança de residência.

Dentre as barreiras referentes à permanência no curso se destacaram relatos quanto a ausência de moradia estudantil e a dificuldade em encontrar fiador para alugar uma casa. Tal relato é proveniente, entre outros colegas, de uma mãe indígena, logicamente impactada em seu primeiro semestre devido a tais problemáticas que se somaram às problemáticas financeiras relatadas. Os estudantes apontam que houve dificuldade no acesso a bolsas de permanência no início do curso, em alguns casos chegando a um semestre letivo sem nenhum apoio financeiro, além da gratuidade do

restaurante universitário. Tal cenário de incertezas quanto à moradia direcionou a reprovação, e atraso na conclusão de curso em ao menos um ano por quatro dos entrevistados. De forma que, todos os reprovados nas primeiras turmas do curso, também experimentaram tal experiência e são oriundos de ações afirmativas. Foi relatado ainda a insuficiência dos valores de auxílios moradia, visto que nos arredores da universidade os aluguéis custam a partir de 1000 reais, enquanto o auxílio moradia é de 300, o que gera um efeito de gentrificação, ou seja, a expulsão dos estudantes com menor poder econômico para as regiões mais afastadas da cidade e assim demandando de mais esforços para chegar ao campus. Tal conjunto de informações remete a mecanismos hostis que tem indiretamente expulsado os estudantes do curso, dadas as dificuldades impostas a sua permanência.

“Outra dificuldade, assim como os colegas, é a questão da moradia. A ajuda que a gente recebe não equivale, não cobre os preços do aluguel, então nos dois primeiros meses eu tinha que fazer uber, então meu rendimento na faculdade era muito fraco. Mas eu precisava fazer para poder custear as coisas, não dá para você ficar dentro de casa estudando tendo as outras coisas para você fazer. Os meninos (indígenas) que entraram primeiro, eles brigaram por alguma coisa, então eu já entrei com alguns benefícios, isso já deu uma aliviada, ajudou bastante.” Marcos, 30, Macuxi

. “Para mim a melhor coisa que teve foi o processo seletivo com as cotas, se não fosse isso nunca teria conseguido. Além disso, tem a questão do trabalho, eu trabalho com artesanato e eu tenho que comercializar ele para poder me manter estudando. A condição financeira é uma dificuldade, ter que trabalhar para me manter na universidade é uma dificuldade” Katana, 33, Kaingang

“Os aluguéis daqui são muito caros, eles batem de frente com os aluguéis das capitais, você alugar um apartamento por R\$1200,00 reais no meio do nada em Araranguá, com nada dentro é um absurdo” Rosa, 25, Negra

Por outro lado, as experiências de cada estudante revelaram perspectivas diversas em relação ao curso e suas trajetórias. Por exemplo, os colegas indígenas, que estavam organizados, demonstraram um profundo conhecimento sobre as diferentes formas legais de acessar o curso, destacando sua familiaridade com as condições e

características de diferentes editais, devido às tentativas anteriores de acesso à medicina. Já um dos alunos quilombola ressaltou que não tinha conhecimento sobre as vagas suplementares e soube dessa possibilidade somente quando já estava quase concluindo outra graduação, então decidiu tranca-lá e tentar o processo seletivo para medicina. Ela também mencionou que a universidade de seu estado de origem tinha vagas reservadas, mas o quilombo ao qual ela pertencia não tinha acesso a essa informação. Segue seu relato:

“E eu que nem sabia que existia cotas para quilombola também, na minha cidade tem uma Universidade Pública que tem cota para quilombola, e eu fico pensando... eles sabem que lá tem o quilombo, então a própria reitoria da Universidade devia procurar o quilombo da cidade para dizer que existia. Quando eu fiquei sabendo eu já tava quase terminando uma graduação. E depois que eu fiquei sabendo eu consegui ingressar por essa cota e um outro menino do nosso quilombo também conseguiu e a intenção é ampliar isso porque eu não tinha ideia. Quando eu mudei para cá no meio do ano, eu percebi que tinha um cara africano e eu perguntei se ele fazia faculdade e se ele não queria fazer e eu disse “existem cotas específicas para você, você sabia?”. Então, eu peguei o número dele para passar o edital... eu saio falando para todo mundo que existe essas cotas.” Wandinha, 25, Quilombola.

Sobre uma Ilustração médica do nigeriano Chidiebere Ibe exibida durante o grupo focal, que mostra um feto de pele negra dentro da mãe, também negra, os acadêmicos mostram insatisfação pelo fato de como nas referências para estudo apresentam em sua quase totalidade apenas corpos brancos e como a população negra e indígena fica esquecida nesse contexto. Há a percepção entre os alunos de que esse apagamento demonstra o direcionamento do cuidado à saúde pensada somente à população branca. Segundo Feagin é fundamental identificar o importante papel da branquitude na manutenção desse sistema de injustiças, uma vez que contribui para perpetuar o racismo sistêmico, seja por meio da política e leis, instituições educacionais, economia, seja por representações racistas e sub-representações de pessoas racializadas na mídia de massa.

“Com uma imagem dessa eu fico indignado, porque não tem como não ficar, é bizarro. Até ontem eu tava estudando o Moore, eu estava na parte das vértebras cervicais e

todos tinham uma bifurcação que é típica da população europeia, só que tu fica assim
“tá mas e a população que não são descendentes deles?” Fernandes, 24, Negro.

“Quando eu vejo essa imagem a primeira coisa que eu lembro é do livro de embriologia, porque não tem nenhuma imagem lá desse jeito. A cor é sempre o branco lá, quando eu vejo uma imagem dessa eu sinto logo a diferença, porque não é uma coisa que eu to acostumado a ver.” Atento, 25, Quilombola.

Acerca da ausência de professores negros ou indígenas, os relatos mostram que os alunos não se sentem representados e que ainda são poucos ocupando esses espaços, podemos associar isso ao fato de que as ações afirmativas ainda são muito recentes em nosso país e com isso ainda são poucos seus frutos. Outro ponto destacado pelos alunos é a ausência de monitores negros e indígenas, os entrevistados sugerem a necessidade de haver vagas reservadas para que alunos PPI para que também possam ocupar esses espaços. Tal questão nos remete as disparidades de ferramentas para competir as vagas de monitoria, também apontadas, uma vez que, com um material de melhor qualidade (notebook, tablets e celulares) é possível investir menos tempo na resolução de algumas tarefas, sobrando assim, maior tempo para o preparo para competir por tais vagas, bem como, para outros cuidados essenciais no período do curso. A representatividade é de suma importância para moldar a reputação e a autoimagem das minorias nos espaços dominados por brancas, a falta de professores não brancos na Universidade, pode fazer com que estudantes minoritários se questionem se a academia é um caminho de carreira realmente possível. (LJOMA et al, 2022).

“A falta de representatividade é muito grande no curso de medicina. Não sei se o aprendizado em si é influenciado pela presença de professores negros, mas pode ver um professor negro e se imaginar ali tem um impacto pois a maioria de alunos e professores ali são brancos.” F.S, 24, Negro

“Um dia eu parei para comprar água quando eu fui fazer uma prova e o garçom, que era preto também, me perguntou se eu também ia fazer a prova, eu disse que sim e ele falou: – Mas aqui só tem branco né?”. Rosa, 25, Negra.

Quando questionados sobre o incentivo por parte dos professores ou coordenadores para participarem de atividades extracurriculares, os estudantes relataram receber pouco ou nenhum estímulo. Além disso, quando os alunos têm conhecimento sobre atividades extracurriculares, como congressos e estágios, a questão financeira acaba sendo um obstáculo para a participação. Além disso, devido ao caráter elitizado do curso, os custos desses eventos são elevados e, na maioria das vezes, realizados em outras cidades, o que aumenta ainda mais os gastos com transporte, hospedagem e alimentação. Há relatos de alunos que escreveram artigos e tiveram a oportunidade de apresentá-los, mas não puderam arcar com os custos de inscrição no congresso.

“Eu consegui participar bastante na pandemia, principalmente por ser online, mas presencial eu participei de um só que foi em Floripa. O que mais dificulta a participação mesmo é a questão financeira. Eu participava da LANEFRO (liga de nefrologia), e nós escrevemos um artigo, onde eu fui autora principal, só que eu não pude apresentar o artigo porque a inscrição era 400,00 reais”. Catarina, 25, Negra.

Foi exibido ao grupo trechos do filme “M8: quando a morte socorre a vida”, sendo uma das questões abordadas “Quem se importa com os corpos pretos no Brasil?”. Nesse sentido, os participantes fizeram uma correlação com a ausência de ilustrações de corpos negros nos livros e também ocupando espaços na universidade, enquanto a maioria dos estudantes matriculados no curso de medicina são brancos e os corpos estudados no laboratório de anatomia são negros e em sua maioria considerados indigentes. O filme apresentado retrata o dia a dia de um jovem negro que precisa sobreviver em um ambiente que o foi negado durante toda a história. No filme ocorrem situações de racismo que são um retrato fiel da realidade, como o fato de um estudante negro ser confundido com funcionário que trabalha na Universidade devido a sua cor. Diante do exposto muitos participantes relataram ter passado por situações semelhantes, com destaque para a fala de uma mulher indígena e uma negra, quando pessoas as questionam acerca do fato de estarem cursando medicina, como se não fosse um lugar que elas pudessem ocupar.

“Os amigos do meu marido, que sabem que sou indígena, quando me perguntam que curso que eu faço, é sempre assim ‘você estuda na UFSC? Você faz enfermagem? Fisioterapia?’, e todos ficam surpresos quando eu falo que é medicina, eles não

acreditam que a gente tá aqui dentro, que a gente consegue estar aqui dentro.” Mãe, 27, Kaingang.

“Quando eu passei em medicina meus colegas de Blumenau, que é uma cidade que eles chamam de alemanha fora da alemanha, se auto intitulam assim, porque são pessoas, brancas, loiras do olho azul e são bem racistas, quando eu falei que passei em medicina todo falou ‘Ai que bom’. Mas depois de dois anos eu encontrei esses mesmos colegas lá em Blumenau, ainda durante a pandemia, eu comentei com eles que participei das barreiras sanitárias. Eles questionaram sobre ser perigoso participar das barreiras e eu disse que como médica vou estar sempre a frente disso, aí eles me perguntaram “ué, mas você não estava fazendo medicina veterinária?”, como se eu não pudesse estar fazendo medicina, como se não fosse meu lugar, sabe? Catarina, 25, Negra.

“No filme (M8) um colega de turma pergunta para um aluno negro se ele não trabalha na faculdade, isso não aconteceu comigo na faculdade, mas eu fui aqui do lado com meu namorado comprar e um cara me perguntou algo como se eu trabalhasse lá... e eu disse: meu, eu não trabalho aqui. Essas coisas assim são bem ruins”. Catarina, 25, Negra.

O racismo sistêmico cria um sentimento generalizado de medo, receio e terror que pode afetar as famílias minoritárias em vários aspectos, trazendo ainda consequências negativas para sua saúde e segurança. (MURRY et al 2022). Nesse contexto, os alunos que não vivenciaram essas situações explicitamente, acreditam que em algum momento isso vai acontecer.

“Eu acho que isso é uma coisa que acontece e não para, eles sempre vão pensar ‘nós somos superiores a eles’”, eu acho que com o governo anterior isso aflorou muito, eu tinha um adesivo no meu carro, que era ‘indio kaingang’, mas eu tirei quando eu vim para cá porque eu soube que aqui o bolsonarismo era muito forte, eu tenho medo até hoje de quebrarem meu carro, então eu tirei para passar despercebido. Aqui nós (indígenas) somos uma minoria, muito minoria mesmo.” Rato, 39, Kaingang.

“No filme (M8) o cara confunde ele com funcionário, então o preto pode ser qualquer coisa alí menos um estudante de medicina, só porque ele é preto. Isso é real, a gente vê muito.” Atento, 25, Quilombola.

"Se eu passei por algum momento assim na universidade eu não percebi. Mas sei que em algum momento vai acontecer." Fernandes, 26, Negro.

“É difícil falar, mas quando a gente tiver lá atendendo, claro que vai haver discriminação, como em toda minha vida passei por discriminação. Claro que uma hora vai chegar alguém, ver um médico negro de jaleco e não vai ter respeito, não vai ter educação”. Atento, 25, Quilombola.

Em relação ao ambiente profissional em que se visualizam trabalhando, os alunos acreditam que a população negra/indígena se sentirá representada por vê-los como médicos, mas com o tempo admitem que se preocupam em não ser bem recebidos pela população branca, que pode se recusar a ser atendidos por eles ou colocá-los em uma situação constrangedoras. Nesse aspecto, houve o relato de uma aluna negra, que passou por tal situação durante estágio no Hospital Regional de Araranguá (HRA), em que uma paciente não quis ser atendida por ela, mas aceitou ser atendida por alunas brancas. Dessa forma, os alunos afirmam que precisam estar preparados para qualquer situação, pois sabem que um preto de jaleco, como médico, pode não agradar a todos, ressaltando assim uma constante sensação da necessidade de se defender. Diante disso, os participantes destacam o fato de conviverem com a discriminação fora do ambiente de trabalho e de como já lidam com o racismo a vida toda. Contudo, reagir evitando o racismo, retirando-se socialmente e buscando espaços considerados mais seguros ou até mesmo criando uma persona profissional que resiste aos preconceitos raciais, perpetua o risco de reinscrever a maioria branca como norma. Visto que o racismo não é uma consequência do modo de ser ou agir dos indivíduos expostos, mudanças de comportamento por parte de estudantes que compõem as minorias não irão isentá-los de discriminação (KRISTOFFERSON et al, 2022).

“Eu não tinha pensado em racismo, eu achei que a paciente estava brava com o atendimento porque ela tinha um caso grave. Eu achei que ela não queria falar sobre

isso e me retirei e fui falar com outro paciente. Depois chegam as meninas e falam que com as alunas brancas ela quis ser atendida, ficou uma situação ruim.” Lua, 22, Negra.

Ademais, conviver com o racismo gera impactos imediatos e também há longo prazo na morbidade e mortalidade em populações racializadas – Esse ambiente interfere em comportamentos promotores de saúde, desempenho acadêmico e profissional, bem como na saúde emocional e física dessas minorias (MURRY et al, 2022).

Por não ter o intuito de esvaziar a análise dos relatos, nos valem da interseccionalidade como vertente que correlaciona categorias gênero, raça, classe, sexualidade e outras possíveis, com a finalidade de maior aproximação da compreensão da complexidade do contexto avaliado. Embora a diversidade dos componentes participantes do grupo focal seja evidente e esses compõem grupos já invisibilizados dentro e fora do ambiente universitário, ressaltamos a ausência de outros grupos vulnerabilizados no curso de medicina, bem como, sua ausência nos relatos. Além de majoritariamente branco, o curso de medicina também é majoritariamente cis, ou seja, pessoas cuja identidade de gênero está alinhada com o sexo atribuído no nascimento, o que reflete de forma significativa sobre as subjetividades no que perpassarão a produção e multiplicação dos conhecimentos em saúde a partir do campo universitário, tal como, seu questionamento. Assim como esse trabalho, que por meio do olhar sobre a racialização no interior do curso de medicina, realizado por estudantes negros, outros por diferentes componentes étnicos, de gênero e classe tenderão a ser desenvolvidos no âmbito acadêmico, no entanto, as permanências estruturais do racismo tendem a se manter na ausência dos mais vulneráveis, que por sua vez ainda não podem contestar pela mesma via a versão hegemônica de produzir conhecimento em saúde.

Capítulo 4 - Currículo, cultura e racismo: elementos para uma educação médica

antirracista

a) discussão teórica e reflexões sobre a presença PPI nas universidades, o racismo estrutural e institucional e as estratégias de combate;

O conceito de racismo estrutural expressa os mecanismos de naturalização do processo de invisibilização de minorias (Almeida, ano não especificado), visto que molda as estruturas e as relações sociais de forma que ações e incidentes racistas sejam considerados parte da vivência desses grupos. De forma semelhante, o conceito de interseccionalidade, apresentado por Kimberlé Crenshaw na década de 1980, visa abordar a complexidade e as interconexões dos mecanismos sociais de desigualdade e opressão.

Ao discutir a educação antirracista, é importante acrescentar que os elementos do racismo estrutural e da interseccionalidade têm implicações significativas no contexto do ensino superior e, mais especificamente, nos cursos de saúde no Brasil. Os relatos captados em grupos focais com estudantes racializados do curso de medicina da UFSC campus Araranguá revelam diversas dificuldades no acesso e na permanência nesse curso.

Destaca-se, na questão da permanência, a expressão de um olhar crítico em relação ao método de avaliação nas tutorias do PBL, o Programa de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), adotado no curso de Graduação em Medicina. Esse método enfatiza aspectos como a disponibilidade de conhecimentos prévios, a ativação desses conhecimentos, a elaboração das novas informações, a motivação para a aprendizagem e a estruturação do conhecimento na memória.

No entanto, a pretensa universalidade do método PBL, uma vez que não considera as diversidades, exceto para ressaltar elementos como timidez ou ceticismo em relação ao método (Lima et al., 2019), mascara a valorização do bem-estar daqueles que historicamente tiveram seu percurso universitário sedimentado como algo natural. Os relatos dos estudantes racializados revelam a aplicação de um projeto metodológico confuso e de caráter subjetivo, hegemonicamente branco. Isso se evidencia quando o método enfatiza, em sua abordagem, a valorização do papel ativo do estudante, desconsiderando as vulnerabilidades enfrentadas por esses estudantes e colocando a responsabilidade exclusiva do aprendizado em seus esforços, reiterando a valorização de elementos meritocráticos. Questões como falta de recursos financeiros, falta de diálogo institucional, diferenças linguísticas e o racismo expresso por professoras do

curso de medicina ao questionarem a capacidade dos estudantes em ocupar tal posição, além da insuficiência de suporte psicológico no campus, são ignoradas.

A normalização e o silenciamento das pautas raciais por uma significativa parcela da instituição caracterizam os conceitos de racismo estrutural e interseccionalidade. Diante das condições de precarização relatadas pelos estudantes e seus impactos negativos em sua permanência na universidade, permite-se que corpos não brancos sofram hostilidades sem que medidas emergenciais sejam tomadas por parte dos corpos privilegiados que os cercam. Essa leitura parece favorecer estudantes brancos que desfrutam dos benefícios da permanência e, portanto, retroalimentam tal sistema, à medida que são impulsionados às melhores colocações no espaço profissional. Segue-se assim afetando grupos minoritários, como as mulheres negras, que são excluídas da possibilidade de acessar a medicina, ou quando acessam, são expostas a relatos de agressões diversas, que incluem o questionamento sobre sua capacidade de estar no curso, sua associação às ações afirmativas, independentemente da forma como acessaram o espaço, ou o questionamento ou impedimento de realizar procedimentos clínicos.

Em um levantamento realizado nos anos de 2019 e 2021, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) identificou que o curso de medicina está entre os 10 cursos de graduação com maior número de matrículas anuais no Brasil. No entanto, ao analisar o mesmo período, os dados relativos ao ingresso e à conclusão do curso apresentam uma disparidade significativa. Essa disparidade é ressaltada quando comparada à quantidade de ingressantes a cada 10.000 habitantes, de acordo com os Censos da Educação de Ensino Básico e de Ensino Superior no período de 2002 a 2013.

A importância das políticas de permanência nos cursos da área da saúde baseia-se no fato de que tais cursos registram altas taxas de não conclusão. Em 2021, a diferença entre o número de ingressantes e concluintes chegou a cerca de 70%, conforme os dados obtidos nos censos mencionados.

Retomando o REUNI como responsável pela existência do curso de medicina no campus de Araranguá, assim como sua natureza direcionada à construção de condições

de permanência para quem historicamente foi socialmente excluído, é importante considerar os estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência atuais do curso de medicina, beneficiários ou não de políticas de ações afirmativas. Esses estudantes fazem parte dos 80% dos usuários do SUS (BITTENCOURT, 2023) e se tornarão profissionais atuantes na construção de suas respectivas agendas. É fundamental lembrar que o processo de vulnerabilização dessas populações está ligado ao desconhecimento de seu papel diante da atenção primária à saúde, bem como de seus diferentes níveis de abrangência, refletindo na falta de participação e atuação no controle social (BITTENCOURT, 2023). Tendo em vista o documento apresentado por movimentos sociais negros na 157ª sessão da Comissão da Organização dos Estados Americanos (OEA) que afirma "o racismo faz mal à vida e à saúde que é parte inerente dela", é fundamental que a estruturação do curso de medicina considere o desenvolvimento de estratégias para identificação, abordagem, combate e prevenção do racismo (BITTENCOURT, 2023), a fim de dialogar com a atual conjuntura que envolve a formação médica. Esse diálogo deve ocorrer tanto em relação à relação do racismo com uma série de comorbidades experienciadas pelas populações negras e indígenas quanto ao potencial que a representatividade possui diante do controle social (AFIADO, 2022).

Para concretizar tais apontamentos, é necessário além de ampliar as políticas de permanência direcionadas aos estudantes racializados que recentemente têm acessado os cursos de medicina no país, garantir a percepção de seu acesso já no primeiro dia de seu contato com a universidade, expresso por garantia de moradia, alimentação, ferramentas de estudo e serviços de saúde. Ressalta-se que as políticas associadas devem englobar esses grupos antes, durante e após sua formação, a fim de se aproximar dos objetivos de redução de iniquidades buscados há muito pelos movimentos sociais negros e indígenas. Ao mesmo tempo, dada a compreensão de permanências da branquitude, compreendida pela forma de pensar hegemônica na academia, a racialização dos currículos do curso de medicina, como comprimento do que se pretende com o REUNI é uma questão a ser pensada com profundidade, posto o impacto negativo que sua ausência apresenta sobre estudantes racializados.

b) Iniciativas estudantis e docentes do campus - experiências e propor estratégias:

Realizando discussões que abordam desde as problemáticas relacionadas ao curso até as perspectivas racializadas dos conceitos já discutidos ou excluídos nos cursos de saúde, os núcleos e coletivos negros têm se desenvolvido no seio das universidades que atualmente experimentam a presença de corpos negros em seu interior. O campus Araranguá da UFSC testemunhou, desde o ano de 2018, o surgimento e a consolidação do Coletivo/Grupo de Pesquisa Ílera, que, sob a perspectiva socioantropológica, discute a saúde da população negra, indígena e quilombola, envolvendo principalmente estudantes e profissionais racializados. O coletivo segue para o seu quinto ano de existência e amadurecimento na discussão de pautas raciais que permeiam o campus. Em contato direto com outros coletivos negros da UFSC do campus de Florianópolis, os coletivos Ilera e MUNEARA participaram da organização de grupos de leitura direcionados ao aprofundamento de conceitos relacionados a negritude e a forma como ela se relaciona com a sociedade, vide a leitura coletiva dos livros Tornar-se Negro de Neusa Santos Souza e do Livro Racismo Estrutural de Silvio Almeida, junto aos coletivos negros Magali da Silva Almeida, Nucleo de Estudos Negros (NEN), Orí de Psicologia e Frente da Juventude Negra Anticapitalista (FREJUNA).

Acompanhando esse coletivo e resultado do diálogo com movimentos sociais de cidades vizinhas, como Criciúma, formou-se também na universidade o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Quilombolas (NEABIs), apadrinhado por membros do NEAB da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O grupo conta com a presença de estudantes internacionais de países africanos, bem como do curso de Fisioterapia. O NEABI busca promover a expressão de um novo perfil de estudantes, profissionais e produção científica na universidade. Ele tem mobilizado, desenvolvido e divulgado conhecimentos relacionados aos povos originários e sua contribuição na construção do país. Além disso, tem oferecido capacitação e formação para a comunidade universitária e da região, atendendo à Lei Federal nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da rede de ensino.

Em âmbito nacional, o coletivo Negrex se organiza de forma horizontal. Surgido em 2015 durante um encontro da Direção Executiva de Estudantes de Medicina e

baseado na produção intelectual de Malcolm X, o coletivo propõe encontros bienais entre estudantes e profissionais negros (embora esses encontros tenham sido interrompidos devido à pandemia). Seu resultado é o Instituto Luiza Mahin, que tem auxiliado estudantes negros dentro e fora do país no processo de permanência no curso, fornecendo bolsas e suporte terapêutico.

O MUNEARA, ou Coletivo de Mulheres Negras de Araranguá, é um grupo que destaca as especificidades das mulheres negras dentro do campus, independentemente de sua área de formação. Desenvolvido no início da pandemia, o coletivo desempenha um papel importante no acolhimento e no reconhecimento da negritude.

A Liga de Saúde Indígena (LASI) é um dos braços do curso de medicina, composto por estudantes das etnias Kaingang, Macuxi, Xacriabá e Pankará. O grupo tem possibilitado a ampliação dos horizontes dos estudantes de medicina e profissionais do campus, incluindo os brancos, em relação às diferentes características dos povos tradicionais e seus territórios. Isso é alcançado por meio das vivências proporcionadas pelo contato entre os estudantes e os povos Guarani de Santa Catarina e Kaingang do Rio Grande do Sul.

Representação indígena e quilombola no colegiado é um marco de luta no interior da universidade, dada a importância política da instituição e das pautas discutidas em seu interior, por meio desse espaço é possível questionar os direcionamentos do curso, tal como ampliar os horizontes das decisões de forma que avaliem singularidades e necessidades das diversidades no interior do curso;

Capítulo 5 - considerações finais

Por um longo período, a academia brasileira limitou-se à produção branca, associando diretamente pessoas negras à escravização. Embora esse processo tenha sido acompanhado por diferentes formas de resistência, ele se somou a mecanismos diversos de barreiras que afastaram corpos não brancos da universidade. No contexto atual, a

academia tem a oportunidade de se relacionar e produzir de formas diferentes conhecimento referentes a pessoas não brancas. Ao percebermos continuidades relacionadas ao acesso, à permanência e às perspectivas profissionais de negros, indígenas e pessoas com deficiência ao ambiente educacional do ensino superior, também observamos algumas das diversas manifestações da branquitude no ambiente analisado. Destacam-se em tais manifestações posturas inadequadas ao receber e produzir conhecimento em saúde sem recorrer à violência, revelando sua inaptidão para ir além das perspectivas hegemônicas enraizadas em sua natureza. Com isso, naturalizam o silenciamento e hostilizam corpos não brancos dentro e fora de suas salas. Questionar tal hegemonia, relacionando-a com os reflexos do racismo, tanto estrutural quanto sistêmico, bem como com as interseccionalidades que permeiam a discussão, sobre os processos que perpassam a formação em saúde continua sendo de grande importância no momento atual. Após séculos de marginalização, a negritude e os povos indígenas não só conquistaram o acesso à universidade, mas também passaram a contribuir enquanto autores para a produção científica acadêmica, escrevendo sobre si e traduzindo para a linguagem acadêmica o que até então foi silenciado, ou seja, possibilita-se aí a emergência de epistemologias até então consideradas de forma inadequada na academia.

Em uma breve revisão da literatura sobre estudantes de medicina negros e indígenas, elencando artigos que discutiram explicitamente negros ou indígenas como acadêmicos de medicina e mencionaram a luta antirracista nas universidades, percebemos que a produção nesse campo ainda é quantitativamente limitada. Vale ressaltar que limitamos os parâmetros de busca por data, incluindo apenas artigos publicados nos últimos 5 anos. Os artigos que não atenderam a esses critérios foram excluídos do trabalho. A seleção do material consistiu na revisão inicial dos artigos gerados a partir da busca eletrônica nas bases de dados por meio da plataforma PubMed e Scielo. A busca foi realizada utilizando operadores booleanos, com os seguintes descritores: "black and indigenous medical students" OR "affirmative action" OR "anti-racist university". Os artigos foram organizados em três categorias: código 3 para aqueles que atendiam aos critérios de inclusão, código 2 para artigos considerados potencialmente relevantes e código 1 para os artigos que não atendiam aos critérios de inclusão. A busca resultou em um total de 159 artigos. Ressalta-se que também foi

realizada uma busca utilizando os descritores "black and indigenous medical students" AND "affirmative action" AND "anti-racist university", mas nenhum resultado foi obtido. No processo de seleção de estudos foi constituído por quatro fases. Primeiramente, foram lidos os títulos e resumos de cada artigo para determinar se as temáticas ações afirmativas, estudantes negros e indígenas eram tratados.

Compreendemos que a produção e, conseqüentemente, a compreensão profunda acerca do assunto do acesso, permanência e perspectiva profissional de estudantes negros e indígenas ainda são limitadas, dado o curto período de espaço de ocupação das vagas por esses grupos e a limitada quantidade de materiais que realizam tal discussão. Além disso, as condições de permanência para que tais produções continuem sendo desenvolvidas e possam questionar as barreiras em oposição à luta antirracista no ambiente universitário ainda são precárias. Essa compreensão reflete limitações significativas na abrangência das ações afirmativas quando se pensa o acesso pelos grupos citados, uma vez que quanto mais precárias forem as condições, menor será a possibilidade de acessar o espaço universitário em cursos altamente concorridos. Essa análise ressalta que mesmo após 11 anos de ações afirmativas e aumento do número de estudantes negros, PCD's e indígenas a universidade continua sendo um lugar de privilégio e concentração branca. Embora a discussão de políticas institucionais possa buscar melhorar as condições de permanência, também é necessário estabelecer uma relação mais próxima entre a instituição e os grupos vulneráveis, a fim de alcançar objetivos de redução de desigualdades, descentralização e garantias de acesso e permanência, conforme previsto no REUNI. Outrossim, pouco sabe-se quanto às disparidades profissionais quando inserimos nessa discussão as diferenças étnicas, no entanto, o histórico brasileiro, o perfil universitário e a natureza estrutural racista do modo de produção que presenciamos nos permite uma formação imagética pouco otimista.

Referência:

AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes kaingang na ufrgs. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 23, n. 56, p. 244-275, abr. 2021. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/15174522-98065>.

ACNUR. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

ACNUR. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

AFIADO, S., Hixson, A., Stumpff, J., & Williamson, F. Junho 2022. Compreendendo as experiências de mulheres negras estudantes e residentes de medicina: uma revisão narrativa. [Artigo]. *Frontiers in Public Health*, V 10, N 879135, p1-9.

ALBERNAZ, P. DE C.; CARVALHO, J. J. DE. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. *Horizontes Antropológicos*, v. 28, n. 63, p. 333–358, 2022.

ANDIFES. Relatório de atividades das instituições federais de ensino superior no ano letivo de 2020. Disponível em:

<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 06 de Junho de 2023.

AYRES, Ariadne Dall'acqua; BRANDO, Fernanda da Rocha; Brando Fernanda da Rocha; AYRES, Olavo Martins. Presença indígena na universidade como retomada de território. *Revista Brasileira de Educação*, Paraná, v. 28, n. 1, p. 1-19, 07 abr. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782023280060>.

BIERNACKI, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163.

BITTENCOURT, L. J., Santana, K. S. O., & Santos, D. S. M. 2023. **Saúde da população negra na atenção primária: incompreensão que legitima iniquidade em tempos de Covid-19.** SAÚDE DEBATE, V 47, N 137, p 31-41.

BORGES, A.; BERNARDINO-COSTA, J. **Dessenhorizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências.** *Mana*, v. 28, n. 3, 2022.

BORRET, Rita H. et al. Reflexões para uma prática em saúde antirracista. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 44, supl. 1, p. 1-7, 2020.
<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200405>. Disponível em:
<https://bityli.com/LcnaRY>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Brasil. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Regulamenta a instrução primária e secundária no Império. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D1331A.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.

Brasil. Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999. Presidência da República. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3321&ano=1999&ato=20dITQ65keNpWT9cf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Planalto. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Estatuto da igualdade racial: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação, 171).

CAMILLOTO, Bruno; CAMILLOTO, Ludmilla. COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL: por quem os sinos deveriam dobrar?. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, n. 1, p. 1-18, jun. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.254673>.

COPERVE. (2018). Total de Classificados por Estado de Origem. Recuperado de http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular20182/resultado2/total_de_classificados_por_estado.pdf.

DEYRUP, A., & Graves, J. L., Jr. February 10, 2022. Racial Biology and Medical Misconceptions. [Artigo]. NEJM, 386;6, 501-503.

FIOROTTI, Devair Antonio. Taren, eren e panton: poeticidade oral macuxi. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, v. 1, n. 53, p. 101-127, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018534>.

FONSECA, Marcus Vinicius. “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX” . Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2007.

Fredrich, V. C. R., Coelho, I. C. M., & Sanches, L. C. (Ano). Desvelando o racismo na escola médica: experiência e enfrentamento do racismo pelos estudantes negros na graduação em Medicina. Revista Brasileira de Educação Médica, 45(4), e421. DOI: 10.1590/1981-7746-ojs421.

GELEDÉS (São Paulo). Lições Aprendidas e Legados às Novas Gerações: 20 anos depois de durban. In: GELEDÉS (São Paulo). BRASIL E DURBAN: 20 anos depois. São Paulo: Geledés – Centro de Documentação e Memória Institucional, 2021. p. 271-283.

GOMES, Flávio dos Santos. Negros e política: 1888 - 1937. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2005. 92 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, v. 15, n. 1, p. 134-158, dez. 2000.

IJOMA, J. N. et al. Visões de WIMIN: A representação BIPOC importa. Imagem molecular e biologia: MIB: a publicação oficial da Academia de Imagem Molecular, v. 24, n. 3, p. 353-358, 2022. DOI: [10.1007/s11307-021-01663-4](https://doi.org/10.1007/s11307-021-01663-4)

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, LÍlian. A constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos limites e potencialidades: limits and potentialities. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 137-153, fev. 2013. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092013000100009>.

MARCELINO, Sandra Regina D. E. Souza. 2023. "MEMÓRIAS, DEBATES E PRODUÇÕES: TECENDO ALGUNS DEBATES ACERCA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR". *Periferia* 15: e68896.
<https://doi.org/10.12957/periferia.2023.68896>.

MARTINS, Adhara Salomão. O CAMINHO DA LIBERDADE A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO. Revista Em Favor de Igualdade Racial, v. 5, n. 1, p. 88-98, 2022.: <https://doi.org/10.29327/269579.5.1-11>

MOURA, Eugênio Marcondes de. A travessia da Calunga Grande. Três séculos de imagens sobre o negro no Brasil (1637 e 1899). São Paulo: Edusp, 2000.

MORAES BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de. Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Introdução aos Direitos Humanos. Disponível em:
<http://professor.ufop.br/alexandre/classes/introdu%C3%A7%C3%A3o-aos-direitos-humanos/materials/pacto-internacional-dos-direitos-civis-e>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global Editora, 2006.

NIDH. Convenção Interamericana contra o Racismo. NIDH. Disponível em:
<https://nidh.com.br/convencao-interamericana-contra-o-racismo/#:~:text=A Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância foi adotada em cinco de junho de 2013, durante o quadragésimo terceiro período ordinário de sessões da Assembleia Geral da OEA...> Acesso em: 06 jun. 2023.

ONU Brasil. Declaração e Plano de Ação de Durban 2001. ONU Brasil. Disponível em:
<https://brasil.un.org/pt-br/150033-declaração-e-plano-de-ação-de-durban-2001>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PensEsus. (s.d.). SUS, população negra e racismo: para promover saúde é preciso reconhecer e eliminar o preconceito. Recuperado de
<https://pensesus.fiocruz.br/sus-populacao-negra-e-racismo-para-promover-saude-e-preciso-reconhecer-e-eliminar-o-preconceito> Acesso em: 2 jun. 2023.

PERUSSATTO, Melina. Esperidião Calisto e o preconceito escolar com base na cor: educação, cidadania e racialização no século XIX (Porto Alegre, Rio Grande do Sul).

Tempo, Niterói, v. 27, n. 2, p. 426-444, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/tem-1980-542x2021v270211>.

SANTOS DA SILVA, Noemi. “Educação: direito negado, razão de lutas negras no século XIX”. 2021 Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/educacao-direito-negado-razao-de-lutas-negras-no-seculo-xix/>. Acesso em 06 de junho de 2023.

SANTOS, S. P. dos; ROCHA, E. F. ENTRE O ESCONDERIJO DO PRIVILÉGIO E A BLINDAGEM RACIAL DE BRANCOS E NEGROS. Educação em Foco, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27057, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39469>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A primeira escola exclusiva para negros no Brasil. 2015.

Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/a-primeira-escola-exclusiva-para-negros-no-brasil/>. Acesso em: 07 maio 2023.

SILVA, L. A. da; MACHADO, L. M. A violência entre a inclusão e a exclusão social.

Psicol. Soc., v. 22, n. 3, p. 523-532, 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, Maria Laura Alves de Melo; AMARAL, Eliana; MACHADO, Helymar da Costa; PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchim; BRAGANÇA, Joana Fróes. Influência de Políticas de Ação Afirmativa no Perfil Sociodemográfico de Estudantes de Medicina de Universidade Brasileira. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 191-200, abr./jun. 2017.

SOUZA, Daiane (org.). Comunidades quilombolas: conceito, autodefinição e direitos. conceito, autodefinição e direitos. 2012. Disponível em:

<https://www.palmares.gov.br/?p=19099>. Acesso em: 07 maio 2023.

UNICEF. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-sobre-direitos-civis-e-politicos>. Acesso em: 06 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina. Araranguá, 2021. Disponível em: <http://medicina.ararangua.ufsc.br/files/2017/07/PPC-Medicina-cod-656-versão-atualizada-29062022.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

VAZ, Beatriz Accioly. Quilombos. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbeta). ISBN 978-85-7334-299-4