



**MARIA GORETTI DA SILVA MARTINS JACINTO**

**REFLEXOS DA INSTITUIÇÃO DAS COTAS RACIAIS E  
SOCIAIS NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

**LAVRAS – MG**

**2022**

**MARIA GORETTI DA SILVA MARTINS JACINTO**

**REFLEXOS DA INSTITUIÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NAS  
LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Jacinto, Maria Goretti Silva Martins.

Reflexos da instituição das cotas raciais e sociais na  
licenciatura em pedagogia de uma universidade pública brasileira /  
Maria Goretti Silva Martins Jacinto. - 2022.

124 p.

Orientador(a): Ronei Ximenes Martins.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Políticas afirmativas. 2. Formação de professores. 3. Lei de  
cotas. I. Martins, Ronei Ximenes. II. Título.

**MARIA GORETTI DA SILVA MARTINS JACINTO**

**REFLEXOS DA INSTITUIÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NAS  
LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

**REFLECTIONS OF THE INSTITUTION OF RACIAL AND SOCIAL  
QUALIFICATIONS IN BACHELOR'S DEGREES AT A BRAZILIAN PUBLIC  
UNIVERSITY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 26 / 08 / 2022

Prof.º Dr.	Ronei Ximenes Martins	UFLA
Prof.º Dr.	Regilson Borges Maciel	UFLA
Prof.º Dr.	Adilson Pereira dos Santos	UFOP

Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2022**

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais Helena e Francelino (in memoriam)  
e a meus queridos filhos, Isamara,  
Aquiles e Ulisses, razões de meu viver. Dedico.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui.

Ao professor Ronei Ximenes Martins, por ter me orientado e confiado em mim. Gratidão imensurável.

Ao professor Regilson Borges Maciel, por todas as vezes que me atendeu prontamente e por fazer parte da banca de qualificação e de Defesa de minha dissertação.

Ao professor Adilson Pereira dos Santos, por sua grande contribuição para meu texto e também por participar da banca de qualificação e de Defesa do mesmo.

Aos professores Bruno Camilloto e Jacqueline Magalhães Alves, sempre dispostos a contribuir.

Às professoras Luciana e Giovanna pelas contribuições e atenção dispensada a mim.

Aos amigos irmãos Washington Alvim e Renata Carvalho, pelo contínuo incentivo.

A todos os meus colegas de curso, em especial à Lenice e Karla.

À Teciene e Cynthia, minha sincera e eterna gratidão.

A toda minha grande família Silva, Martins, pelo apoio e incentivo de sempre.

À universidade que me permitiu a pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

*“Enquanto houver um sussurro de esperança,  
haverá luta por uma educação igualitária.  
Negra que sou, acredito que as cotas raciais e sociais, são  
apenas um começo para a revisão de NOSSA HISTÓRIA.”*

*(Maria Goretti S. M. Jacinto)*

## RESUMO

A pesquisa exploratória tem por objetivo descrever possíveis reflexos das cotas destinadas a pretos e ou pardos, de baixa renda familiar, em cursos de licenciaturas de uma universidade pública federal. Para tanto, elaborou-se a seguinte questão: Tendo em vista as políticas afirmativas para ingresso ao ensino superior, principalmente as cotas relacionadas à renda familiar e as raciais, que desdobramentos são observados nas licenciaturas a partir da possível ampliação de estudantes pretos ou pardos de baixa renda? É relevante a realização desta pesquisa, por se tratar de temática social, cultural e política relacionada com a busca da equidade nas oportunidades para uma formação acadêmica. As Políticas Afirmativas podem contribuir para que ocorra mais equidade nas universidades. Para alcance do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) Analisar Projetos Pedagógicos dos Cursos na busca por elementos que considerem o ingresso e a permanência dos cotistas; ii) Descrever a percepção de coordenadores de cursos sobre a aplicação da Lei de Cotas para o acesso ao Ensino Superior; iii) Apresentar a perspectiva de estudantes cotistas sobre o ingresso e a permanência em cursos de licenciatura. A abordagem da pesquisa foi exploratória e descritiva, com revisão de artigos publicados nos últimos cinco anos, análise documental e pesquisa de campo por meio de entrevista com 4 licenciandos e 2 coordenadoras de curso. Esta dissertação obteve como resultado a identificação de mudanças ocorridas na universidade em razão da ampliação do acesso do povo negro por meio das políticas raciais e sociais e observou-se a inexistência de políticas de permanência no recorte racial e sim no social, para pessoas socialmente vulneráveis.

**Palavras-chave:** Políticas afirmativas. Formação de professores. Ingresso no Ensino Superior. Lei de Cotas.

## ABSTRACT

The exploratory research aims to describe possible reflections of quotas for blacks and/or browns, with low family income, in undergraduate courses at a federal public university. Therefore, the following question was elaborated: In view of the affirmative policies for admission to higher education, especially quotas related to family and racial income, what developments are observed in the degrees from the possible expansion of black or brown students from low income? It is relevant to carry out this research, as it deals with social, cultural and political issues related to the search for equity in opportunities for academic training. Affirmative Policies can contribute to greater equity in universities. In order to reach the general objective, the following specific objectives were established: i) To analyze Pedagogical Projects of the Courses in the search for elements that consider the entry and permanence of quota holders; ii) Describe the perception of course coordinators on the application of the Quota Law for access to Higher Education; iii) Present the perspective of quota students on entering and remaining in undergraduate courses. The research approach was exploratory and descriptive, with a review of articles published in the last five years, document analysis and field research through interviews with 4 undergraduates and 2 course coordinators. This dissertation resulted in the identification of changes that took place at the university due to the expansion of access for black people through racial and social policies and it was observed the inexistence of policies of permanence in the racial but in the social, for socially vulnerable people.

**Keywords:** Affirmative policies. Teacher training. Entry into Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.1 Objetivos específicos .....</b>	<b>19</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Compreendendo Políticas de Ação Afirmativa na Educação .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.1 Critérios de identificação do preto e pardo nas políticas de cotas .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Capital Cultural: um grande empecilho na educação de pretos e pardos .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Os pretos e pardos de baixa renda nas licenciaturas .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.1 Racismo, Raça e Discriminação: empecilhos na educação de pretos e pardos .....</b>	<b>34</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>4 OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 Análise dos dados documentais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1.1 Estrutura da Universidade que oferta o curso para acolhimento dos estudantes ...</b>	<b>40</b>
<b>4.1.2 Perfil das licenciaturas de Pedagogia a distância e presencial .....</b>	<b>43</b>
<b>4.1.3 Ensino, Pesquisa e Extensão no Curso de Pedagogia, versões a Distância e Presencial .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1.4 Objetivos do curso, perfil do egresso, estrutura curricular e conteúdos e integração curricular .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.5 Metodologia, estágios, componentes curriculares complementares e Trabalho de Conclusão de Curso .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1.6 Acessibilidade, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2 Análise e reflexão sobre as percepções dos entrevistados .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2.1 Análise das entrevistas com as coordenadoras .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2.2 Análise das entrevistas com os estudantes .....</b>	<b>65</b>
<b>4.3 Teorizações e Hipotetizações decorrentes da triangulação dos dados observados e analisados .....</b>	<b>69</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>Referências .....</b>	<b>85</b>
<b>Apêndice A - Roteiros para as entrevistas realizadas com os licenciandos e coordenadores de cursos da Universidade .....</b>	<b>90</b>

<b>Apêndice B - Produto Educacional – Sequência Didática .....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo A - Termo de Autorização de Uso de Imagem.....</b>	<b>114</b>
<b>Anexo B -Núcleos curriculares da Pedagogia a Distância e Eixos Curriculares da Pedagogia Presencial .....</b>	<b>115</b>

## 1 - INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão que completa o sentido de nossa vida pessoal. É parte integrante de nosso ser. Acredito que todos nascemos professores, e não nos formamos professores. Esse é um modo romantizado de se olhar a profissão, mas não deixa de ser verdadeiro para muitos profissionais da educação. Penso que ser professor requer entrega, dedicação quase que exclusiva porque é preciso pesquisar, ensinar e aprender, e sempre de uma maneira sistematizada. Paulo Freire já bem disse que “Professor é aquele que ao ensinar, aprende”.

Como professora da Educação Básica de Minas Gerais a vinte e três anos, percebo no dia a dia como se dá o aprender enquanto se ensina. Minha primeira graduação aconteceu em 1998, em um curso de letras, em uma faculdade privada. Desde o segundo ano de curso comecei a trabalhar em sala de aula e a perceber que na prática, muito do que se classifica como teoria quase que se perde. Em busca de dar continuidade em minha formação, em 1999 fiz uma especialização em Educação, “Processo do Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa”. Em 2014, ingressei no curso de Pedagogia a Distância da UFLA, a fim de me preparar para um possível mestrado. E cá estou, concluindo-o.

Nesses anos como professora, aprendi que nunca estamos prontos e acabados. A docência exige esse entendimento de entrega, de “doação”. Professor precisa estar em formação contínua para poder atender aos apelos de sua trajetória profissional.

Sempre lecionei na Educação Básica da rede pública, do Ensino Fundamental Anos Finais ao Ensino médio. Sempre me incomodou a falta de conexão entre a realidade social dos estudantes e a proposta de ensino das escolas. Nesse contexto, faz-se necessária a procura de um melhor entendimento das práticas docentes que utilizo, para então encontrar uma metodologia que aproxime um pouco mais os componentes trabalhados à realidade social dos estudantes.

A proposta para pesquisar sobre as Cotas Raciais e Sociais nas Licenciaturas de uma Universidade Federal, deixou-me muito feliz porque na escola em que trabalho, coordenei por três anos um projeto no mês da “Consciência Negra” e como negra que sou, obviamente me envolvia demais no projeto. Mas todo projeto precisa da colaboração de toda a escola para se efetivar a participação de todos os alunos. E nesse quesito o projeto quase que emperrava porque obstáculos ocorriam pela justificativa de que “isso era bobagem”.

Nesse projeto eram propostas atividades bastante dinâmicas como desfiles, dança, música, teatro, capoeira, que envolviam toda a comunidade e não só a escola, esse projeto aconteceu por três anos de um jeito emocionante, com o envolvimento massivo dos alunos.

Os recursos para a execução do projeto eram captados por meio de contribuições do comércio, em especial das lojas que emprestavam suas roupas para que o desfile acontecesse, ou doavam dinheiro para cobrirmos despesas com arranjos necessários para a realização do evento.

Nesses anos coordenando esse projeto, não percebi a vontade de investimento da escola para que se realizassem as atividades programadas na Semana da Consciência Negra. Infelizmente, mesmo com toda a vontade dos alunos, o projeto não se realizou nos anos de 2018 e 2019, e é claro que muito menos em 2020, com a pandemia nos privando do convívio escolar.

Em relação aos anos de 2018 e 2019, foi perceptível a falta de interesse na realização das atividades programadas, em 2018, a falta de agendamento no Centro de Eventos, que era tarefa da direção da escola, e em 2019, já desanimada para ficar insistindo na realização do evento, optei por eu mesma comunicar que não o coordenaria mais, até porque estava me preparando para concorrer a uma vaga neste mestrado.

Além dos objetivos traçados para se investigar, este trabalho permitiu, em minha trajetória formativa, momentos de reflexão sobre os motivos de não haver compreensão dos assuntos referentes aos pretos como sua cultura, religião, ou quaisquer outros aspectos que nos envolvam. Por que nas escolas, que devem ser as instituições que propagam a igualdade, quando há oportunidade para que isso ocorra, geralmente, não há vontade suficiente para a promoção dessas manifestações do povo preto? Por que quando tentamos expor aquilo que sentimos logo somos rotulados de vitimistas? E o Ensino Superior? Nesta etapa da educação, tão importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante preto, é a ele reservado um espaço onde este tenha um sentimento de pertença, de acolhimento, onde não se sinta estranho, como se estivesse “roubando” um lugar, uma cadeira a que não pode ocupar? Estas e outras questões me impulsionaram ao objetivo almejado na pesquisa.

É importante também ressaltar minha trajetória como mulher e aluna negra. Nos meus anos de formação escolar, foram muitos os desafios encontrados como trabalhar desde os 9 anos de idade, (meu pai faleceu quando eu tinha 8 anos). Vim de uma família numerosa (14 irmãos nascidos, como dizia minha mãe), hoje, oito ainda vivos, graças a Deus! Todos trabalhamos desde muito cedo. Sou a única dos irmãos com diploma universitário porque me dispus a

trabalhar durante o dia e estudar à noite. Minha primeira graduação (Letras) conquistei aos 27 anos de idade, a segunda, (Pedagogia) aos 47.

Atualmente, mãe de três filhos, sendo que a primeira está se graduando, diga-se de passagem, que ela estuda em uma faculdade particular, faz um curso semipresencial, pois não alcançou a proficiência necessária no ENEM para o ingresso em uma universidade pública. Este fato pode revelar que há falhas na destinação de vagas nas políticas de cotas, pois, se o estudante não atinge a nota necessária para a aprovação no curso pretendido, não há como requerer a vaga. Não basta ser preto e pobre (de baixa renda) para o ingresso na universidade pública federal. Sinto-me realizada em ser professora da educação básica, efetiva, concursada em três cargos, mas o Estado permite que assumamos dois. Trabalho como já dito, há 23 anos como professora, sustentando a mim e a meus filhos, inclusive dando suporte para minha filha prosseguir em seu curso que por ser semipresencial, é mais acessível.

Minha história sustenta e tem fortes vínculos com a minha pesquisa porque sou uma das representantes de um povo que faz jus às políticas reparadoras de sua trajetória de vida, sendo essas políticas tão significantes neste país de desigualdades.

Esta pesquisa tem por objetivo descrever possíveis reflexos das cotas destinadas a pretos e ou pardos, de baixa renda familiar, em cursos de licenciaturas de uma universidade pública federal, tendo em vista a ampliação do acesso desses estudantes advindos de escolas públicas e famílias de baixa renda. Sabe-se que o sistema de cotas permitiu o acesso de muitos estudantes pretos e oriundos de famílias de baixa renda à universidade, por isso, é importante a investigação desses possíveis reflexos na abertura para o acesso à universidade, principalmente nos cursos de licenciatura que formam professores para educar novas gerações e que podem contribuir para a redução dos processos de exclusão e de discriminação.

A Lei nº13.409, de 2016 (BRASIL, 2016) que alterou a Lei 12.711, de 2012, (BRASIL, 2012) que garante aos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências o acesso à Universidade, destaca em seu art. 3º:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. (Redação dada pela Lei nº13.409, de 2016). (BRASIL, 2016).

A Lei 12711/2012, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, é uma modalidade de ação afirmativa, que é uma política pública ou de iniciativa privada que tem por objetivo assegurar benefícios como acesso à educação, ao emprego e outros, a segmentos sociais com histórico de discriminação e desigualdades (BRASIL, 2012). Nesta Lei, fica determinado que as Universidades Federais garantirão 50% de suas vagas para as pessoas dos grupos étnicos citados e pessoas com deficiências. E ainda dispõe em um Parágrafo único que no caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Em atendimento a essa lei, várias universidades começaram a receber estudantes “contemplados” com a política de cotas. Sobre a universidade federal investigada, de acordo com Santos (2015, p. 38) ela adotou a política afirmativa em questão, somente após se tornar obrigatória a referida lei, já que, juntamente com as universidades de Alfenas (UNIFAL) e Itajubá (UNIFEI), a instituição não ofereceu Políticas de Ação Afirmativa a seus estudantes, anteriores ao ano da Lei de Cotas. (SANTOS, 2015, p. 38).

A esperança de muitos jovens de cursarem uma universidade é fomentada neste momento histórico da democracia no Brasil, mas o ensino público brasileiro conseguiria preparar esses jovens para adentrarem e se manterem na universidade?

De acordo com Pedrosa et. al. (2006), o acesso à universidade é uma consequência das circunstâncias da vida do jovem enquanto cursam a educação básica. A renda familiar, a formação educacional e étnica / racial e as disparidades de qualidade entre os sistemas público e privado são fatores que influenciam a continuação do percurso formativo na educação superior, aponta Pedrosa. A porcentagem de brasileiros de faixa de renda mais baixa que frequentam a faculdade é muito menor do que a sua representação na população e a situação no caso da população negra e parda é ainda mais excludente.

Provavelmente, a educação básica não atende às necessidades educacionais desses estudantes e os mesmos não conseguem prosseguir, apesar de terem chegado à universidade. Muitos até concluem, e ao ingressarem em suas carreiras profissionais, sentem que lhes falta competência específica para seguir naquela profissão. Políticas afirmativas têm por objetivo sanar diferenças sociais. Estas foram criadas para amenizar as diferenças históricas entre o povo brasileiro, no intuito de promover a equidade através da educação. Sabe-se, porém, que essas políticas não conseguem por si só, corrigir a desigualdade social.

Para Paula (2017) as iniciativas das políticas afirmativas encontram obstáculos quanto à permanência dos estudantes, por elas contemplados na universidade, porque estes encaram, durante sua trajetória escolar, dificuldades relacionadas ao seu capital econômico, social e cultural. Ainda, segundo Paula, a oferta e reserva de vagas para esse público, não são acompanhadas por outras políticas que garantam a graduação desses estudantes, que acessam, mas não concluem seus cursos, resultando em um “fenômeno de inclusão excludente” (PAULA, 2017, p. 6).

A pesquisa supracitada tem consonância com a que desenvolvi, pretendendo buscar o entendimento dos possíveis reflexos ocorridos no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal. A Universidade Federal investigada é uma instituição centenária, que realizou e realiza o sonho de muitos estudantes que buscam seus cursos oferecidos e se empenham no objetivo de alcançarem uma profissionalização, colaborando com o crescimento e desenvolvimento da sociedade brasileira.

O curso de Pedagogia e outras licenciaturas, são oferecidos nas modalidades presencial e à distância (EAD), possibilitando um acesso maior de estudantes, tanto os que pretendem a primeira graduação, quanto aqueles que buscam uma segunda formação superior.

Os alunos atendidos pelas políticas afirmativas nas universidades são, segundo Pedrosa e colaboradores (2006, p. 2), “geralmente, estudantes provenientes de um ambiente desfavorecido, em termos socioeconômicos e educacionais”, no entanto, segundo os mesmos autores, estes estudantes “apresentam desempenho relativamente melhor do que aqueles provenientes de estratos socioeconômicos e educacionais mais elevados”. Talvez os estudantes mencionados no estudo de Pedrosa e colaboradores (2006) tenham buscado fazer jus à oportunidade de ingresso que lhes foi conferida. Na mesma pesquisa encontra-se um dado bastante relevante, qual seja, os alunos que vieram de escolas públicas tiveram um desempenho relativamente melhor do que aqueles que estudaram em escolas particulares (PEDROSA, 2006, p. 2). As informações extraídas desse referencial bibliográfico mostram um possível caminho de investigação para a elaboração deste trabalho.

Uma reportagem de 2016 publicada no âmbito da universidade pesquisada vai ao encontro do estudo de Pedrosa e colaboradores (2006). Alvim, (2016, p. 10-13) traz-nos a informação de uma instituição federal que alcançou a meta plena da Lei de Cotas em 2016, e esse alcance se deu gradativamente de 12,5%, para 25%, 37,5%, nos anos de 2013, 2014 e 2015, respectivamente. A instituição cumpriu sua meta inicial e revelou que os estudantes cotistas

apresentavam bom desempenho e menores taxas de evasão, informação que é corroborada pelo estudo de Pedrosa e colaboradores (2006).

A mesma notícia traz indicadores levantados pela instituição mostrando que os estudantes cotistas tinham uma taxa de evasão 50% menor que a dos estudantes da ampla concorrência sugerindo que os estudantes cotistas não pretendiam desperdiçar a oportunidade conquistada. Na referida reportagem se ressalta que a assistência estudantil à moradia, alimentação, saúde, dentre outras ações, colaboraram para a efetivação da inserção aos cotistas no ensino superior e conclui informando que o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) dos estudantes cotistas, medida do desempenho acadêmico adotada na instituição para comparar os rendimentos dos graduandos, aproxima-se dos que ingressaram por ampla concorrência. (ALVIM, 2016)

Tal reportagem trouxe dados relevantes. Como já havia se passado cinco anos, levanta-se a hipótese de que, provavelmente, se mantiveram com a mesma tendência e esta pesquisa buscou investigar este e outros fenômenos relacionados no caso do curso de Pedagogia.

Conforme Vidigal (2018) a política afirmativa é uma maneira de se compensar certos grupos que foram ou ainda são discriminados e sofrem desigualdade social, e estas políticas interveem de modo temporário, visando corrigir as falhas e a oportunizar o acesso aos bens sociais. Entretanto as políticas de cotas costumam trazer debates bastante calorosos sobre ser justo privilegiar um grupo de pessoas em detrimento de outros. Parece existir um desconhecimento da história do Brasil, país que aculturou os povos africanos e indígenas.

Os mais de trezentos anos que o povo africano foi escravizado não representam nada diante de tantos argumentos contrários às cotas para negros e pardos, e pessoas de baixa renda nas universidades. Para Vidigal (2018) as pessoas que possuem um maior entendimento político, expressam suas opiniões com coerência, de modo a denotar uma maior firmeza naquilo em que acreditam. Mas como ser coerente sem conhecer ou reconhecer a história dos povos que, para uma tentativa de resgate no meio social, necessitam de oportunidades que essas políticas afirmativas podem proporcionar? Sabe-se que essas políticas ainda não são suficientes para esse resgate. Elas amenizam, apenas, mas já é um caminho para se chegar à democracia tão almejada pelos povos que tiveram sua história negada durante séculos.

É relevante a realização desta pesquisa, por se tratar de um tema social, cultural e político relacionado com a busca da equidade nas oportunidades para uma formação acadêmica. As Políticas Afirmativas representam possibilidades para que ocorra equidade nas universidades, refletindo assim, na sociedade brasileira.

Além dos temas social, cultural e político, o âmbito econômico é um ponto importantíssimo a ser refletido, pois a necessidade das cotas raciais e sociais remetem totalmente às questões econômicas de um país onde a desigualdade é bastante visível como decorrência de seu processo de formação histórica. A discussão sobre a política de cotas se faz necessária porque há de se ter um entendimento de que a estrutura geradora de tantas desigualdades urge ser quebrada para quiçá um dia, não ser mais necessária a utilização dessas políticas.

Mas o que são Políticas Afirmativas? Feres (2018), considera

(...) ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas (FERES, et.al, 2018, p. 13).

A citação nos permite a compreensão de que as Políticas Afirmativas dão sustentação a programas de Ação Afirmativa. Sendo assim, entende-se que há diferentes políticas afirmativas, e que estas são direcionadas a grupos que de alguma forma se encontram em desvantagem na sociedade em que estão inseridos. O recorte feito neste texto é sobre as políticas de inserção de grupos desfavorecidos nas universidades públicas por meio de cotas raciais e sociais, no caso, para pretos e pardos de baixa renda, no curso de Pedagogia de uma universidade federal.

Segundo Feres et. al. (2018), “A expressão ‘ação afirmativa’ não existia ainda na segunda metade do século XIX. Na verdade, seu primeiro uso se dá em 1935, no texto “National Labor Relations Act”; (...) “O referido texto, diz respeito à ações afirmativas que exigiam dos empregadores norte-americanos, que corrigissem os atos abusivos sobre seus empregados (FERES, et.al, 2018, p. 15).

As políticas afirmativas no Brasil, são chamadas, conforme Feres et.al. (2018, p. 16) de “ações afirmativas”, por, provavelmente, influência dos Estados Unidos da América. Isso acontece quando o processo de redemocratização se inicia através de grupos e organizações sociais, que puderam manifestar suas demandas de direitos de forma explícita, já que antes disso, eram calados pelo regime autoritário pelo qual passou o Brasil. Feres et.al (op. cit.) ainda relata que as desigualdades raciais ficaram mais visíveis, em meados da década de noventa, quando o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada publicou análises sobre essas desigualdades.

A militância do Movimento Negro, e o movimento transnacional que levava à “políticas identitárias”, fomentaram as discussões sobre a discriminação racial no país e conduziram as

demandas até o então presidente Fernando Henrique Cardoso, culminando nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff, remonta Feres e colaboradores (2018).

Feres e colaboradores, (2018) nos recordam que a muito pouco tempo o Brasil implementou as políticas afirmativas, já que somente a partir de 2012, com a promulgação da Lei de cotas, no governo de Dilma Rousseff, essas políticas se tornaram efetivas nas Universidades Públicas brasileiras. Recorda-nos também das grandes lutas travadas pelo Movimento Negro para que a discussão sobre questões de interesse da população negra e pobre brasileira, fossem levadas em consideração nas pautas de reuniões governamentais, resultando vitórias consideráveis, porém, ainda insuficientes para atender a grande demanda de necessidades sociais, advindas do histórico de vida da população preta, parda e pobre brasileira.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, desde o ano 2000, traz as cinco categorias que classificam a população brasileira para fins de pesquisas. São elas, branca, preta, amarela, parda e indígena (IBGE). Petrucelli, (2013), relata que

(...) as cinco categorias atualmente utilizadas nas pesquisas, pela ordem em que figuram no questionário – branca, preta, amarela, parda e indígena – as quais também constam no Censo Demográfico 2010. Este último, por sua vez, apresenta duas novidades em relação ao anterior: a pergunta de classificação aplicou-se à totalidade dos domicílios do País, e não apenas aos que compõem a amostra, como ocorrera nos levantamentos realizados em 1980, 1991 e 2000; e, pela primeira vez, as pessoas que se identificaram como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada. (PETRUCCELLI, 2013, p. 24)

Nesta pesquisa, são utilizados os termos preta/o e parda/o para se referir aos estudantes cotistas, por isso procurou-se o entendimento dessas classificações. Sobre a classificação de pardo, De Souza e Bressanin, (2019, p. 75), mencionam que tanto pelos dicionários, quanto na classificação do IBGE, no uso da palavra no dia a dia, o termo pardo é marcado pela indefinição e isso o torna carregado de ambiguidades. É essa indefinição que resultou em ambiguidade nos dados coletados no censo de 2010, quando as pessoas responderam serem pardas, enquanto poderiam ser pretas, brancas ou indígenas.

Segundo Ristoff (2013), citado por Gatti, et.al (2019, p. 163), os estudantes entendem o termo negro como preto, literalmente, e a categoria dos pardos/mulatos como uma cor menos retinta, porém não há segurança de que todos tenham interpretado da mesma forma. Gatti et. al (op. cit.) também observa que podem ter alunos pardos que se autodeclararam negros, podendo assim, ter comprometido as respostas do Enade, no que diz respeito a seu tom de pele.

Quanto à classificação preta, José Luís Petruccelli, pesquisador do IBGE, ao ser entrevistado pelo Portal Geledés, em novembro de 2013, explica-nos que pretas “são as pessoas que se enxergam com a cor mais escura”, e que no Brasil, o número de pretos é menor, sendo assim, reuniu-se pretos e pardos em um só grupo, denominou-o de negro, e nos informa que para pesquisa não se usa tal termo, sendo este utilizado no âmbito social.

O uso dos termos pretos e pardos, nesta pesquisa, justifica-se então, por seguir as classificações do IBGE.

Enfim, buscaremos a compreensão dos desdobramentos ocorridos nos cursos pesquisados, com a aplicação das políticas afirmativas, que se tornaram obrigatórias e vigentes desde o ano de 2013, para esse público preto e pardo. Buscou-se com os resultados desta pesquisa, informar e incentivar professores e estudantes a se inteirarem das políticas de cotas nas universidades, para que delas façam uso como lhes sejam de direito, se for o caso. Para o melhor delineamento da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos com o intento de descrever, analisar e apresentar possíveis dados referentes à aplicação da Lei de cotas para pretos e pardos de família de baixa renda.

## **1.1 – Objetivo Geral**

Descrever possíveis reflexos das cotas destinadas a pretos e ou pardos, de baixa renda familiar, em cursos de licenciaturas de uma universidade pública federal.

### **1.1.1 – Objetivos específicos**

- 1) Analisar Projetos Pedagógicos dos Cursos na busca por elementos que considerem o ingresso e a permanência dos cotistas;
- 2) Descrever a percepção de coordenadores de cursos sobre a aplicação da Lei de Cotas para o acesso ao Ensino Superior;
- 3) Apresentar a perspectiva de estudantes cotistas sobre o ingresso e a permanência em cursos de licenciatura.

Esta dissertação está organizada em cinco partes sendo a primeira, a introdução em que há uma pequena apresentação da autora enquanto profissional da educação e pessoa negra, e a apresentação do tema desenvolvido. Na segunda parte, encontra-se a revisão de literatura utilizada para embasar teoricamente o texto. Na terceira parte, é explicitado o percurso metodológico da investigação, seguida da quarta parte que traz as observações e reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa, chegando, na quinta parte, às considerações finais, momento em que são expostas as impressões sobre a pesquisa como um todo e sugeridos problemas para próximos trabalhos que poderão ser desenvolvidos futuramente.

## **2 - REVISÃO DE LITERATURA**

Na educação, as políticas de cotas raciais e sociais têm levantado questionamentos exaltados sobre a real eficácia dessas políticas na vida de pretos e pardos na universidade brasileira. Discutiremos os aspectos de justiça, necessidade, coerência, dessas políticas nos próximos tópicos. Para sustentar a argumentação, foi realizada revisão de literatura por meio de busca orientada pelas palavras-chave “políticas afirmativas”, na plataforma do Google Acadêmico. Foram encontrados um total de 16.400 trabalhos dos quais selecionei 8 artigos, 2 dissertações e 1 tese, publicados entre os anos de 2015 a 2020 e que contavam com total mais elevado de citações.

Esse intervalo de tempo, se justifica visto que os efeitos das políticas de cotas sobreviriam nos anos seguintes à promulgação da Lei de cotas, ocorrida em 2012, porém, com a demora da publicação (2013) e ajustes para sua aplicação, optou-se por investigar a partir de 2015, quando já se é possível perceber alguma mudança no cenário de oferta dos cursos superiores nas universidades públicas federais.

O critério de seleção utilizado, reforça-se, foi a escolha de trabalhos mais citados, além da observação de palavras-chave complementares que vieram ao encontro do tema desta pesquisa. Os trabalhos selecionados versam de modo bastante objetivo, sobre a temática do acesso e permanência dos pretos e pardos de família de baixa renda na universidade, servindo como sustentáculo argumentativo para esta pesquisa.

Para organizar o estudo da bibliografia selecionada, os trabalhos foram organizados em eixos. No eixo 2.1 se concentra a compreensão das Políticas de ação afirmativa na educação. No 2.2, organiza-se, trata-se da questão do Capital Cultural<sup>1</sup>, que, para os pretos e pardos de baixa renda, é um fator de entraves, já que, ao chegarem à universidade, deparam-se com dificuldades, pois não têm a bagagem necessária para enfrentar os desafios propostos pelos cursos aos quais se candidatam. Por fim, no eixo 2.3, reúnem-se argumentos sobre os pretos e pardos de baixa renda nas licenciaturas, baseados em Gatti et.al (2019), que apresenta o perfil dos professores no curso de Pedagogia, assim como outros cursos que não estão em nosso recorte para esta pesquisa.

### **2.1 – Compreendendo Políticas de Ação Afirmativa na Educação**

---

<sup>1</sup>Entende-se por Capital Cultural como todo o conhecimento adquirido durante a vida, para o melhor entendimento das atividades propostas pelas instituições escolares. São muitos os fatores que emperram a vida universitária dos cotistas. Esses fatores, resumido aqui como Capital Cultural, envolve desde a alimentação, moradia, trabalho, educação, lazer, dentre outros.

A admissão nas universidades precisa dar garantia ao estudante cotista, observado o grau de responsabilidade quanto à sua dedicação aos estudos, a possibilidade de conclusão nos cursos ofertados, pois como observa Paula (2017)

(...) inclusão e exclusão, acesso/permanência/evasão devem ser vistos em conjunto e não separadamente. Os órgãos oficiais do governo, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação do Brasil (MEC), assim como as Instituições de Educação Superior (IES) não possuem dados consistentes sobre evasão, havendo ainda uma grande lacuna a respeito desse problema. Ou seja, há um silêncio sobre esse problema que sangra as nossas IES, fazendo com que o discurso sobre a democratização da educação superior torne-se vazio, pois o ciclo da democratização não se completa. (PAULA, 2017, p. 302).

É democrático dar acesso à universidade, porém sem a garantia de permanência nesta, muitos estudantes se perdem no caminho, restando a eles a frustração da não continuidade do tão almejado sonho universitário. Para haver democracia na educação, é necessário que aconteçam discussões sobre as políticas afirmativas, sobretudo a de cotas, aliada aos meios de permanência e a instituição universitária parece ser o lugar ideal para se levantar tais discussões.

O que se espera do ambiente universitário é um comportamento não baseado no senso comum, mas sim reflexivo sobre a história de um país que requer o reconhecimento de um dos povos que participou de sua construção. Albuquerque e Pedron (2018, p. 2), entendem que o tema das ações afirmativas, apesar de não ser recente, recebe pouco destaque na comunidade acadêmica brasileira. É questionável que um assunto tão relevante para um país onde a maioria é preta, seja refutado nos ambientes que deveriam levantar interrogações que facilitassem a compreensão da necessidade destas políticas. Gatti et. al. (2019) diz que

Enquanto os negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes (o que corresponde à soma de 8% de pretos e 43% de pardos) e a fatia dos brancos equivale a 48% da população, no ensino superior são os estudantes brancos que constituem a maioria: 65%. (GATTI, et.al. p. 162-163).

A diferença no número de estudantes universitários pretos e/ou pardos de baixa renda em relação aos estudantes brancos ainda chama muito à atenção para esta situação. Sendo a Educação um direito social, a política de cotas para pretos e pardos de família de baixa renda é justa e coerente. Deve haver discussões eficazes em prol de sua manutenção.

Para Albuquerque e Pedron (2018, p. 2) as ações afirmativas são meios para se tornar real a igualdade social para as pessoas que foram prejudicadas materialmente no decorrer da

história da sociedade. Os direitos sociais são acessados pelos segmentos marginalizados, segundo Albuquerque e Pedron, por meio das políticas públicas.

A política de cotas, sendo uma ação afirmativa busca reparar a condição social do preto e pardo que vindo de uma história de escravização, hoje, ainda que “liberto”, após três séculos de regime escravo, não obteve ressarcimento pelas perdas materiais e tampouco reconhecimento pelas perdas morais.

O povo preto, por ter sido escravizado, carrega marcas que emperram seu desenvolvimento econômico, social e cultural. A entrada para a universidade é, via de regra, uma grande conquista, porém, sua permanência depende de alguns fatores e dentre estes, está a falta de capital cultural<sup>1</sup> tão necessário para o sucesso acadêmico.

Sobre a necessidade das cotas raciais e sociais para garantirem o acesso dos pretos e pardos na universidade, Barreto (2015, p. 47) ressalta que o resultado dos estudos confirmando a desvantagem dos estudantes pretos e pardos, ao serem comparados com os estudantes brancos, principalmente no ensino superior, e os pedidos de criação das cotas raciais para o ensino universitário do Brasil foram essenciais para a existência dessas políticas de ações afirmativas.

A criação destas políticas na educação é significativa pois busca abraçar várias necessidades no âmbito educacional, para além das vagas. Assim como também registra Barreto (op. cit.) as políticas de ação afirmativa incluem programas para formação de professores, reorganização curricular que contemple componentes relacionados ao tema da política em questão, materiais que atendam a essa reorganização curricular, preparação dos jovens assistidos por essas políticas e por fim, o financiamento de seus estudos na universidade.

Dentre as ações afirmativas mencionadas por Barreto (2015) destacamos a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da Cultura Indígena (cf. Brasil, 2005b) modificando a Lei anteriormente citada neste parágrafo.

Sabe-se, no entanto, que a existência da Lei, não garante a efetividade de sua aplicação nos estabelecimentos de ensino que deixam a desejar o trabalho com as histórias e culturas destes povos. É obviamente importante considerar o marco histórico para estudantes pretos e/ou pardos de baixa renda, como mostra Barreto, (2015, p. 49) a “promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.” É notável o avanço que esta lei

provocou na vida escolar destes estudantes que puderam então acessar a tão sonhada universidade.

Segundo Barreto (2015, p. 49) a Lei de cotas ordena que as instituições federais de educação superior reservem pelo menos 50% das vagas de seus processos seletivos para cursos de graduação, para estudantes que tenham cursado o ensino médio totalmente nas escolas públicas. Essas vagas precisam atender a todos os cursos e turnos dessas instituições, além de, dentro dessa porcentagem, da reserva dessas vagas, 50% delas serem direcionadas aos estudantes que vêm de famílias de baixa renda que comprovem perceber ao mês, uma renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa e por fim, as vagas serão preenchidas também por curso e turno, por estudantes que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas, proporcionalmente à população da unidade federal em que se encontra a instituição acessada por esses estudantes, isso, segundo o IBGE (2010), aponta Barreto.

À Lei de Cotas que veio garantir as vagas para pretos e/ou pardos de baixa renda e aos indígenas, nas universidades brasileiras, precederam várias políticas afirmativas em universidades que já as praticavam. “Nos anos 2000, a universidade brasileira introduziu a adoção de políticas afirmativas no modelo de cotas para ingresso de candidatos/as negros/as nas universidades, (...)”, (SILVA; BORBA 2018; BARRETO, 2015).

Esse “processo iniciado em 2002 no Rio de Janeiro (UERJ e UENF) e expandido em 2003 (UNEB, UEMS e UNB) e 2004 (UEL, UPFR, UFBA, UFAL), (...)” (BARRETO, op. cit.) foi o alicerce para a constituição da então Lei de Cotas, e ainda segundo Barreto, (2015, p. 47) surgiu “posteriormente, uma iniciativa voltada às instituições privadas.” Ambos os autores supracitados, reconhecem a necessidade da lei que garante o acesso dos estudantes pretos, pardos e indígenas à educação universitária.

As políticas de ação afirmativa são necessárias porque a história do povo preto e pardo registra uma situação discrepante no panorama social brasileiro. Um povo que teve sua identidade, sua cultura violada em todos os sentidos, precisa de uma reparação para que se atinja a equidade entre os povos. Mas esta reparação é passageira, pois as políticas afirmativas têm prazo de validade, são de “caráter temporário” e “não há um caráter de eternidade” (TRINDADE, 2016, p. 28; ANDRADE, 2019, p. 17).

Previsto para 2022 o encerramento das políticas de cotas no Brasil, o que vemos neste intervalo desde sua criação é um cenário positivo, porém, muito aquém do desejado, pois mesmo com a existência de tais políticas, persiste uma desigualdade, pois as mesmas que

garantem o acesso dos pretos e pardos nos cursos universitários, não garantem sua permanência neles.

Silva, (2019, p. 1) destaca que “em relação ao tratamento das políticas de ações afirmativas nas universidades federais da região Sudeste do Brasil” é necessária uma maior compreensão sobre as políticas afirmativas para que estas atinjam os objetivos propostos, principalmente no que diz respeito à permanência dos estudantes assistidos por elas. É imprescindível que haja essa compreensão, pondera Silva.

Este estudo comprova que a existência da lei de cotas para acesso à universidade precisa também garantir a permanência desses estudantes pretos e pardos que sendo pertencentes às famílias de baixa renda, necessitam ser assistidos quanto à moradia, alimentação, transporte, material didático, entre outras necessidades inclusivas.

Para Trindade, (2016, p. 19) ações afirmativas não significam tão somente políticas de cotas ou financiamentos, sendo estas apenas uma parte das variadas ações afirmativas. Políticas de cotas é um conceito que precisa ser ampliado, abrangendo o acesso e a permanência dos estudantes cotistas na universidade.

Trindade (op. cit.) dialoga com este trabalho porque traz a ideia que tenho sobre o acesso e permanência dos pretos e pardos de baixa renda nas universidades, pois quando os cotistas iniciam seus cursos, trazem junto consigo, uma carência não apenas da vaga conquistada, mas também do modo de manter-se nela. Advindos da escola pública, sofrendo toda sorte de precariedade do sistema educacional, estes estudantes precisam vencer vários outros desafios.

Ingressar na universidade é apenas o começo do resgate social do cotista, pois como observa Trindade, (2016, p. 19) o estudante que chega à universidade necessita de políticas que lhe dê ideia de pertencimento, de crescimento cultural, de identidade e social, desta forma, as ações afirmativas vão além da esfera econômica, atingindo o âmbito do autorreconhecimento do estudante e de sua cultura.

As diferenças econômicas e culturais entre os pretos e pardos, em relação aos brancos é um fator alarmante nos bancos das universidades brasileiras, mesmo com a política das cotas. Isso se dá pelo fato de os pretos e pardos, serem também oriundos de famílias de baixa renda, que não conseguem manter as despesas para a sua manutenção na universidade e não têm sua cultura valorizada, não tendo assim o sentimento de pertença, tão necessário para a pessoa sentir-se parte do ambiente em que se encontra. Há de se ter investimento em relação a cultura

e as peculiaridades pessoais do estudante cotista para que ele se sinta incluso na sociedade e no sistema educacional.

Há muito o que compreender sobre as políticas de ação afirmativa e suas aplicações, porém para haver um diálogo mais abrangente sobre estas políticas seria interessante a adoção de políticas públicas “que incentivam novas formas de contato, inclusão, e interação entre diferentes grupos sociais que podem ser particularmente valiosas.” (Vidigal, 2018, p. 25).

### **2.1.1 - Critérios de identificação do preto e pardo nas políticas de cotas**

Como critério para ter acesso às políticas de cotas raciais, estabeleceu-se que os estudantes candidatos a elas, autodeclarariam sua cor, ou raça, ao se inscreverem para os certames das universidades, assim como constata Santos (2021, p. 8) “para o acesso ao ensino superior e técnico de nível médio, a exigência legal é a autodeclaração, (...)”. Porém, já nos anos iniciais da vigência da lei 12.711/12, percebe-se falsas declarações de estudantes querendo se beneficiar dessas políticas. Através de denúncias feitas, e apurando a veracidade delas, necessário se fez a criação de um novo critério que ajudasse a conter tamanha falta de ética desses candidatos que buscavam burlar as regras estabelecidas para o acesso às vagas reservadas para pretos e pardos nas universidades.

Na verdade, esse critério seria aproveitado da Lei nº 12.990 que reserva 20% das vagas para negros e negras nos concursos públicos da esfera federal, conforme Santos (2021, p. 8) “nos concursos públicos exige-se, complementarmente, a validação da autodeclaração por meio da heteroidentificação étnico-racial.” Portanto, a heteroidentificação, regulamentada pela Orientação Normativa nº 3/2016 (BRASIL, 2016) atualizada pela portaria nº 4/2018 do Ministério de Orçamento, Planejamento e Gestão (BRASIL, 2018), tem respaldo legal para a reserva de vagas nos concursos como dito acima, mas não é o caso da reserva de vagas nas universidades e técnico nível médio, para os pretos e pardos. No entanto, as universidades puderam incluí-la em seus processos de matrículas como meio de conter o número de fraudes existentes nas buscas de acessos a essas instituições nas referidas vagas.

Em documentos recentes, estão bem evidenciadas essas tentativas de estudantes que burlaram e acessaram as vagas para cotistas, deixando em prejuízo, aqueles que realmente fariam jus às mesmas. O dossiê as “Comissões de heteroidentificação étnico-racial de autodeclaração no sistema de cotas para negros e negras: divergências, convergências e efetividade”, publicado pela Revista REPECULT<sup>2</sup>, é uma reunião de artigos e ensaios que

---

<sup>2</sup> REPECULT - Revista Ensaio e Pesquisas em Educação e Cultura.

tratam dessa temática, e mostram a importância das bancas de heteroidentificação nas universidades, como ferramenta coibidora das intenções nada boas dos estudantes que usam de má fé ao se declararem candidatos às ações afirmativas raciais.

Sobre o dossiê acima mencionado, segundo Santos e Ferreira, (2021, p.1) “Conhecer um pouco do que pesquisadoras, pesquisadores, gestoras e gestores das ações afirmativas têm a dizer sobre o assunto, é o principal objetivo deste dossiê.”

Nos artigos e ensaios que o compõe, é possível entender que as universidades precisaram desenvolver critérios próprios para atenderem as denúncias de falsa autodeclaração que chegavam até elas, e acabavam por não serem apuradas. Santos (2021, p. 4) conclui que

(...) a autodeclaração como mecanismo exclusivo para comprovação da condição de beneficiário das cotas raciais, não tem se revelado eficaz aos objetivos dessas políticas públicas. Pessoas não negras vêm se autodeclarando como tal e ocupando essas vagas. (SANTOS, 2021, p. 4).

Vê-se claramente nesses dizeres, a falta de escrúpulos de quem sabe muito bem para quem e por que foram criadas as leis de cotas, seja a de acesso educacional ou a de vagas em concurso público federal.

Em Santos (2021, p. 5), há uma comparação do universitário oportunista com a “lei de Gérson<sup>3</sup>”

No contexto do futebol, nos anos de 1970, passou a ser difundida a ideia de que esperta seria aquela pessoa capaz de levar vantagens em tudo. A prática ganhou a mídia e se popularizou como Lei de Gérson, que traduzia esse comportamento social. (SANTOS, 2021, p. 5).

No ensaio de Santos (2021) está bastante clara essa situação de pessoas que não satisfeitas com a lei de cotas, agem com má-fé, e além de tomarem posse daquilo que não lhes compete, ainda dão munção àqueles que querem provar que a lei de cotas não funciona, ou que pelo menos, seus critérios de seleção não funcionam, e tampouco são justos.

Na comparação feita pelo autor, há a metáfora entre o “gato”, que é a alteração na idade do jogador para poder competir em fase diferente de sua faixa etária, enganando o clube adversário, com a possível falsa declaração de cor ou raça de estudantes que tentam entrar em vagas universitárias destinadas aos pretos e pardos (SANTOS, 2021). Essa comparação

---

<sup>3</sup> Segundo Santos, (2021) “A terminologia Lei de Gérson foi cunhada pelo jornalista Maurício Dias e divulgada pelo psicanalista Jurandir Freire Costa “para designar a ideologia do ‘levar vantagem em tudo’ (...)Essa ideologia faz crer que, no futebol, crimes como o do “gato” compensam.

representa bem o famoso levar vantagem sempre, que inescrupulosos seres têm como meio de vida.

A heteroidentificação, para Santos (2021, p. 6), parece ser a ferramenta que ajudará a sanar essa atitude danosa aos estudantes cotistas pretos e pardos, pois, acredita que “a autodeclaração do candidato ou da candidata deve ser confrontada com a heteroidentificação, realizada por comissões designadas para esse fim.”

Lembremos de que, segundo Santos (2021, p. 15), só no estado de Minas Gerais, “sete das suas doze instituições federais de ensino superior foram alvo de denúncias de fraudes nas cotas raciais.” Da universidade que está sendo o campo de investigação desta pesquisa, Santos (2021) traz a seguinte informação

A Universidade Federal [...], por sua vez, viu-se às voltas com este tipo de denúncia no ano de 2017, ocasião em que um telejornal local noticiou: “Universidade Federal de Lavras investiga alunos por uso indevido de cotas étnico-raciais” e que se encontrava investigando seis alunos por terem usado indevidamente as cotas étnico-raciais, após serem denunciados (JORNAL DA EPTV 1ª EDIÇÃO, 2017). Não encontramos informações sobre os resultados da apuração, por parte da comissão de sindicância, que teria 30 dias para conclusão dos trabalhos. (SANTOS, 2021, p. 16).

A informação mais recente sobre fraudes, relata expulsões ocorridas de 4 estudantes que fraudaram as cotas étnico-raciais na universidade pesquisada, porém, não sei precisar se se trata desse mesmo caso do ano de 2017 (O LAVRENSE, 2020).

Para coibir as fraudes, a instituição que é lócus desta pesquisa, passou a adotar a banca de heteroidentificação, a partir de 2018, e imediatamente, no ano de 2019, exigia que se anexasse uma foto digitalizada do candidato cotista preto, pardo ou indígena, à matrícula, no SISU (SANTOS, 2021). A Lei 12.711/12, foi uma grande conquista dos movimentos negros que há muito travam lutas para que as reivindicações de direitos para os negros do país, sejam colocadas em pauta política (SANTOS, 2021).

Minas Gerais também têm cinco IFET's (Instituições Federais de Ensino Técnico) que aderiram à Lei de Cotas, porém não são foco para nossa pesquisa, essas instituições técnicas, no momento.

A busca pelo equilíbrio entre as desigualdades sociais, principalmente a do povo preto e pardo, tem uma grande caminhada, pois a própria “abolição” de 1888, é resultante de batalhas sem fim do negro, por sua liberdade, que não foi sucedida das condições de inserção social dos libertos que os assegurassem meios para o exercício pleno da cidadania.

Após 388 anos de regime escravocrata neste país, faz-se justa a conquista de reparações, ainda que tardias para essa gente. Conforme Santos, (2021 p. 7) “Foi, portanto, no limiar do século XXI, que o pleito histórico do MSN começou a ser concretizado.” Com a conquista da Lei de cotas, que foi um grande avanço dessas reivindicações, surgiu a batalha para mantê-la e, estudos se fazem necessários sobre ela, a fim de aperfeiçoá-la e não permitir brechas onde caibam ações de malfeitores para dela usufruir, sem ter direito, ou fragilizá-la a ponto de governos não entendê-la necessária para a reparação histórica do povo negro.

Entende-se que, o que for necessário ser feito para permitir que tão nobre conquista se mantenha, pelo menos até se reparar ao máximo a história desses povos, será muito bem-visto. Assim se justifica o que Santos (2021, p. 9) nos apresenta

o uso do critério racial na adoção de políticas públicas foi objeto de análise na Corte Suprema e as decisões, nos dois casos, foram no sentido de que a autodeclaração e a heteroidentificação são mecanismos legítimos e adequados para assegurar o direito ao benefício das cotas raciais. Na ADPF nº 186/2012 tanto a autoidentificação, quanto a heteroidentificação, são admitidos, “desde que [...] jamais deixem de respeitar a dignidade pessoal dos candidatos” (BRASIL, 2009, p. 184). Na ADC nº 41/2017, lê-se que para dar concretude à política de ação afirmativa seria “legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação [...] para combater condutas fraudulentas e garantir que os objetivos da política de cotas sejam efetivamente alcançados” (BRASIL, 2016e, p. 36). (SANTOS, 2021, p. 9).

Isso significa que as universidades têm como garantir a finalidade correta das políticas de cotas, fazendo uso da heteroidentificação, juntamente com a autodeclaração, sem gerar prejuízo a ninguém. Garantir o direito à autodeclaração prevista, e juntamente, utilizar a heteroidentificação, para não deixar dúvidas sobre o direcionamento justo das políticas de cotas. É uma condição para que a “Lei de Gerson” não crie forças sobre a Lei de Cotas.

Santos (2021), apresenta o desenho da atual situação de acesso indevido através da lei de cotas, em universidades públicas de todas as regiões brasileiras, e nos mostra que muitas instituições já aderiram à heteroidentificação como complemento da autodeclaração em seus processos de matrículas, tendo como resultado uma queda significativa nas falsas declarações de raça e cor.

## **2.2 – Capital Cultural: Um grande empecilho na educação de pretos e pardos**

Quando se pensa em educação como um direito social, a imagem que toma nossa mente é a de um sistema que verdadeiramente reconheça esse direito para todos os cidadãos,

independentemente de sua raça, cor, credo, opção sexual, mas as pesquisas não revelam dados positivos quanto a essa realidade.

O discurso sobre meritocracia<sup>4</sup>, é um ponto negativo sobre o reconhecimento do direito à universidade para todos, já que, as pessoas que são alvo das cotas raciais e sociais, são aquelas que, justamente por suas condições financeiras, não conseguiriam frequentar uma escola que lhes desse base satisfatória para obterem resultados exigidos pela meritocracia. As seleções para o acesso à universidade, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e outras maneiras de seleção de estudantes, são formulados, baseando-se em culturas que não representam os grupos sociais diversos, mas tão somente, um grupo social (SANTOS, 2015) que domina o capital cultural exigido para tanto. Enfim, a meritocracia.

Apesar de a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garantir o acesso à Educação a todos, tornaram-se necessárias Leis que possibilitassem a criação de Políticas públicas para acesso de pessoas pretas, pardas, indígenas, ao ensino superior, ocorrendo assim um maior acesso, conforme nos relata Souza e Brandalise, (2017)

Muitos estudantes que não tinham condições de concorrer a uma vaga no ensino superior estão tendo a oportunidade de ingressar em universidades públicas em inúmeros casos graças a essas políticas, em particular as de ação afirmativa. A política de cotas é um exemplo de política de ação afirmativa e tem o objetivo de elevar o número de alunos negros e/ou oriundos de escola pública no ensino superior.” (SOUZA, BRANDALISE, 2017, p. 3).

Estes estudantes ao chegarem à universidade, através das políticas de cotas, enfrentam outros desafios senão o acesso às vagas reservadas para eles. Por serem oriundos da escola pública, trazem consigo uma defasagem alarmante de aprendizagem, porque não tiveram acesso a um ensino de qualidade que lhes garantisse o capital cultural necessário para se manterem em um mundo acadêmico.

O que fica evidente é que essas pessoas são classificadas na sociedade por pertencerem a povos que serviram de escravos para o homem branco e como resultado, tornaram-se, depois de sua “liberdade”, seres marginalizados, dependentes de um olhar de maior atenção, daqueles que detém o poder e a condição de fazer acontecer a inserção desses cidadãos à uma sociedade mais justa e igualitária.

---

<sup>4</sup> Meritocracia: A origem etimológica da palavra meritocracia vem do latim *meritum*, que significa “mérito”, unida ao sufixo grego *cracia*, que quer dizer “poder”. Assim, o significado literal de meritocracia seria “poder do mérito”.

A Educação, direito social que garante essa inserção da pessoa na sociedade, no Brasil, está bastante precária, pelo menos a Educação que é ofertada à grande maioria de sua população que é preta, parda e pobre, como nos evidenciam, Souza e Brandalise (2017)

(...) o sistema de educação pública nacional é marcado pela precariedade. O aluno que usufrui do ensino público brasileiro, via de regra, faz parte da classe social menos privilegiada da sociedade e acaba sofrendo as consequências de um ensino deficitário. (SOUZA, BRANDALISE, 2017, p. 516).

Fala-se aqui da escola pública que é a que recebe os estudantes das classes menos privilegiadas do país. E o interesse para mudar tal situação não parece existir, como observam Souza e Brandalise (2017) ao citarem Bourdieu que diz:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social (BOURDIEU, 2010a, p. 41 apud SOUZA, BRANDALISE, 2017, p. 518).

Na década de 1960, Pierre Bourdieu, em sua Sociologia da Educação, demonstra a importância do entendimento de que a escola não pode cobrar dos estudantes menos favorecidos, nos quesitos social e econômico, a bagagem cultural que não tinham adquirido em suas vivências familiares, ou seja, a escola não poderia querer do aluno pobre, o mesmo desempenho de um estudante de classe abastada que tinha acesso a uma educação escolar desde dentro de seu lar; a escola, ao legitimar a cultura dos ricos, imposta em forma dos conteúdos escolares, retira as possibilidades de acesso à educação, daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades de conhecimento cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A educação para pretos e pardos de baixa renda causa realmente essa sensação de ser prioritário manter os pretos e pardos alheios ao direito que lhes assiste. Em conformidade com Bourdieu, Souza e Brandalise (2017, p.518) complementam ao observarem que o sistema educacional favorece àqueles que já são privilegiados na sociedade, e que são poucos os alunos pobres que buscam o acesso à universidade, porque essa realidade de educação faz parte da vida dos estudantes que não precisam sustentar-se e à família. Esse privilégio de ser estudante universitário fica restrito àqueles que não precisam abrir mão de seus sonhos, pois não são oriundos da tradicional exclusão histórica da maioria dos jovens brasileiros.

Souza e Brandalise (op.cit.), apontam mais um fator que acomete o desenvolvimento educacional do estudante preto e/ou pardo de baixa renda, que é o trabalho, pois necessitam de

trabalhar e isso lhes rouba tempo que dedicariam aos estudos. Como consequência disto, muitos nem chegam a se matricular para concorrer a uma vaga na universidade.

É aqui que aparece a questão sobre a permanência desse estudante na universidade, pois vários fatores interferem nesse sentido. O direito a uma vaga acadêmica é o básico na possibilidade de estudos de uma pessoa preta e/ou parda de baixa renda, pois há, segundo Souza e Brandalise, (2017, p. 517) algumas condições básicas de vida; são fatores que influem de forma negativa na permanência desses estudantes na universidade, porque eles têm o benefício das políticas de cotas, mas lhes faltam a alimentação, moradia digna, e um rendimento na educação que os possibilitem prosseguir no ensino superior.

O capital cultural dos estudantes assistidos pelas políticas de cotas reflete dentre outros fatores, o prejuízo que os pretos e pardos trazem consigo por não terem sido inseridos numa política de reparos desde o “fim” da escravidão, pois enquanto esse povo trabalhava para o sucesso de outros no processo de escolarização, a ele era negado “tamanha audácia”, surgindo então gerações de pessoas que não aprenderam a ler e a escrever, e tampouco valorizar a Educação como direito.

Assim, o acesso à Universidade para esse povo se torna um sonho muitas vezes frustrado no meio do caminho, pois a escolaridade dos pais é indicadora da bagagem cultural de origem dos estudantes (GATTI et.al, 2019, p. 148). Os pretos e pardos de família de baixa renda somam mais esse prejuízo em sua carreira estudantil porque pesquisas comprovam que os pais destes, quando muito possuem uma baixa escolaridade, não podendo auxiliar os filhos em seus estudos.

Sobre isso, Gatti (2019, p. 148) fala sobre a baixa escolarização das famílias de onde se originam os docentes, pois 30% desses estudantes de licenciaturas, desde o início do século XXI, são os que na família, conseguiram chegar ao final do ensino médio, e a representatividade no ensino superior, era de apenas um pouco mais de 10%, relata a autora.

Os estudantes de licenciaturas representam em grande parte, esses filhos de famílias a quem foi negado o acesso à escolarização, pois a escola não era para todos e as bibliotecas que lhes permitiriam o contato com livros, computadores, e outros elementos necessários para um bom desenvolvimento acadêmico, eram realidades bem distantes na vida desses povos.

Não bastando tantas dificuldades para a educação, a luta contra aqueles que buscam derrubar as políticas de ação afirmativa para pretos e/ou pardos de baixa renda precisa ser constante porque, segundo Andrade, (2019, p. 8) apesar de o acesso ao ensino superior não apresentar obstáculos ao estudante preto e pardo, ainda há muita barreira a ser transposta, pois

não há divulgação suficiente nas escolas públicas de nível médio, comprovando assim, a existência da oposição às cotas.

Discursos que dizem ser injusta a política de cotas, argumentam que uma vaga na universidade requer esforço e por isso deve ser para quem estudou e domina os conteúdos exigidos (SANTOS, 2015, p. 65). Discursos esses que são basicamente meritocráticos, urgem serem debatidos para que se traga à luz, a verdadeira situação de uma escola que prioriza a sociedade mais abastada em detrimento dos menos favorecidos, buscando assim, a eficácia na concretização dessas políticas.

A falta de divulgação das cotas raciais e sociais nas escolas públicas se dá pelo descrédito que a própria escola pública tem nos alunos que a frequentam, pois estes já trazem consigo a marca da exclusão, seja pela cor da pele ou classe social. A falta de informação, ou a informação parcial sobre esses direitos durante o Ensino Médio, faz com que o estudante encerre seu percurso educativo nesta fase escolar.

O Ensino Médio que é a última etapa da Educação Básica, deveria ser o momento de preparação efetiva dos estudantes para ingressarem confiantes na Universidade, mas o investimento incipiente na escola pública, faz com que os estudantes não tenham uma melhora em seu capital cultural, que como já dito, é condição indispensável para se manter na Universidade. Na realidade, um pequeno número de escolas da rede pública, é exceção no quesito investimento, porque as escolas militares, os institutos federais, ou aquelas que são internas a uma universidade, chamadas escolas de aplicação, são escolas bem-conceituadas, ao ponto de ser até importante que se pense a questão da desigualdade que ocorre quando os estudantes dessas escolas, são avaliados juntamente com os demais estudantes, de escolas menos favorecidas, para concorrerem às políticas de cotas. (AMADOR DE DEUS, 2022)

A ideia de uma implementação de políticas de bolsas para o ensino médio público poderia amenizar as defasagens de aprendizagens dos alunos que teriam na escola um lugar que atendesse aos seus interesses, (DE OLIVEIRA, 2015). Enfim, políticas públicas precisam existir, ainda na Educação Básica, pois além de melhorar as possibilidades de aprendizagens dos estudantes, estes chegariam à Universidade acostumados com um sistema de políticas de cotas que a muitos causa estranheza. Em vez de se sentirem felizes com a possibilidade da universidade, sentem-se constrangidos por falarem de um direito conquistado com muitas lutas, com muitas histórias a serem registradas pelas famílias dos estudantes pretos e/ou pardos de baixa renda.

### **2.3 Os pretos e pardos de baixa renda nas licenciaturas**

A leitura de Gatti et.al. (2019) elucida várias questões sobre o perfil dos licenciandos, não só nos cursos de licenciatura pesquisados, como em outros que não serão foco desta pesquisa.

A escolha do curso de Pedagogia foi baseada em minha formação e por entender a importância desta licenciatura na educação básica, pois a Pedagogia é a responsável pelos “primeiros passos” do estudante em sua vida estudantil.

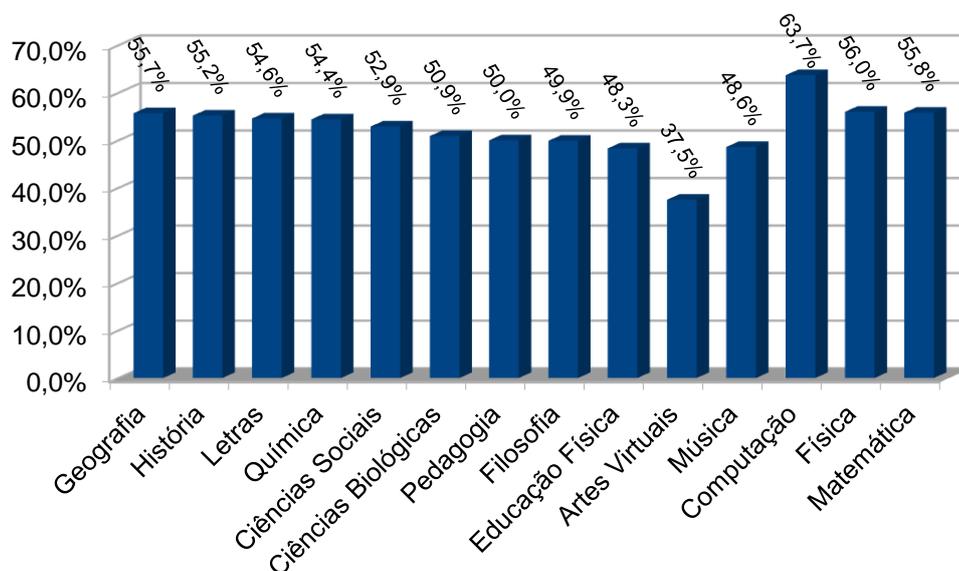
As pessoas que têm conhecimento do direito de pleitear uma vaga no Ensino Superior através das políticas de cotas, geralmente se matriculam em cursos de licenciaturas porque acreditam ser estes cursos os mais acessíveis a eles. Gatti et. al. (2019, p. 163) diz que

Quanto ao que mostram os dados específicos dos estudantes das licenciaturas no período decorrido entre 2005 e 2014 por meio das respostas ao ENADE, a representação dos brancos baixa muito (de 61,3% para 46,1%) em comparação com aumento da presença dos negros, que sobe de 35,9% para 51,3%, (...). (GATTI, et. al. 2019).

Esses dados confirmam que o acesso ao ensino superior pelos pretos e /ou pardos de baixa renda, se pauta, em sua grande maioria, nas licenciaturas porque realmente acreditam ser os cursos mais acessíveis.

Sobre o curso de Pedagogia, escolhido para ser observado nesta pesquisa, Gatti, et. al. (2019) revelam o acesso a este curso pelas políticas de cotas para pretos e/ou pardos de baixa renda. Podemos observar os dados no gráfico apresentado na figura 1.

Figura 1 – Distribuição percentual do acesso de pretos e pardos em cursos de licenciatura no Brasil, em 2014.



Fonte: Gatti (2019)

Pode-se observar que o curso de Pedagogia traz a metade dos alunos representada pelos pretos e pardos, e também é muito significativa a porcentagem desse grupo em pelo menos mais oito cursos universitários sendo estes dados do ano de 2014. (GATTI, 2019).

Observa-se, ainda, nas informações de Gatti et.al. (op. cit.), que a presença feminina preta e parda no curso de Pedagogia é significativa, revelando o efeito das cotas para essas licenciaturas e confirmando a mulher como representante maior do magistério. Atente-se para Gatti et.al. (2019)

Os cursos de Pedagogia também se voltam à formação de docentes para as creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental. À semelhança do papel que desempenharam os cursos normais do século passado, os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão acedendo a esse nível de escolaridade. No conjunto das estudantes de sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%) e, entre todos os estudantes concluintes dessa área, elas são em torno de 43,3%. (GATTI, 2019, p. 161).

Apesar de o gênero não ser o foco nesta pesquisa, não se pode ignorar essa característica das licenciaturas, em especial a Pedagogia, que tem a mulher à frente, acompanhando os alunos desde a mais tenra idade nas instituições de ensino do país. E as políticas de ação afirmativas estão aí garantindo o acesso do estudante preto e/ou pardo de baixa renda a este curso que é de extrema importância para a Educação.

### **2.3.1 - Racismo, Raça e Discriminação: Empecilhos na educação de Pretos e Pardos**

Não há como falar de ingresso e permanência de pretos e pardos em cursos de formação de professores, sem tocar na ferida maior que impede que avanços significativos aconteçam na vida de pretos e pardos na sociedade brasileira. O racismo é essa ferida, e a cura para tal chega a ser utópica.

Para Almeida, (2019, p. 22) racismo é uma discriminação fundamentada na raça e manifestado através de ações que terminam em prejuízos ou benefícios, dependendo da raça a que pertença determinado grupo.

A cor da pele, e/ou marcas que classificam as pessoas em grupos, possibilitam ações que, em determinada época, podem garantir a elas, alguns benefícios ou prejuízos. Um exemplo de prejuízo, é a condição de escravizados pela qual passaram os negros durante 400 anos,

praticamente; e como exemplo de benefício, podemos falar nas cotas para o acesso à universidade e escolas técnicas federais.

Esse “privilégio”, das cotas raciais, geram transtornos para os pretos e pardos, que precisam lidar com reações das mais diversas possíveis, ao alcançarem um nível na educação acadêmica, jamais admitido para tais pessoas. Seja o racismo, o preconceito ou a discriminação racial os motivos dos referidos transtornos, vale lembrar que ambos os conceitos são maléficos à sociedade.

A discriminação racial que traz vantagens em um determinado momento para os negros, chamada de discriminação positiva, já resultou em algumas boas ações para os pretos e pardos, mas não deixa de ser ações dolorosas, já que é necessário um esforço para o reconhecimento de governos, para que essas ações se efetivem.

Sobre essa efetivação das cotas raciais, Camilloto, Oliveira (2021), apresentam um ensaio, no dossiê da Revista Repecult com o objetivo de

contribuir para a discussão pública brasileira no tocante à aplicação da lei 12.771/2012 (BRASIL, 2012), especialmente em relação aos desafios políticos e jurídicos enfrentados pelas instituições no momento de aplicação da norma. (CAMILLOTO, OLIVEIRA 2021, p. 88).

Camilloto e Oliveira, defendem que a autodeclaração, por si só, não garante o direito à vaga na universidade, de modo a não acontecerem fraudes. Para a garantia do alcance da eficácia em se direcionar essas vagas, a heteroidentificação é percebida como requisito básico para tal acesso. (CAMILLOTO, OLIVEIRA, 2021).

Citamos Camilloto, Oliveira, no intuito de demonstrar o quanto se torna dificultosa a possibilidade de acesso ao ensino universitário do negro no Brasil, sem a criação de meios que impossibilitem atitudes fraudadoras de seu direito. Esse direito, que é uma discriminação positiva, não é bem entendido ou aceito pelo público não alcançado por ele.

Desnecessária seria a aplicação de meios que impossibilitam fraudes através da lei de cotas, se essa política afirmativa positivamente discriminatória fosse compreendida como ferramenta necessária de busca de igualdade social, e não como geradora de prejuízos para os estudantes que não se encaixam no perfil desta lei.

Quanto às proibições do acesso dos pretos à igualdade social, durante a história do Brasil, Camilloto, Oliveira nos recordam de que

É importante lembrar dos mecanismos institucionais do Estado que criaram exclusões materiais para o povo negro, por exemplo, a

proibição de acessar a escola pública com a Lei n. 01 da Província do Rio de Janeiro em 1837 (BARROS, 2016) e a criminalização dos ‘vadios e capoeiras’ prevista no art. 402 do Código Penal de 1890 (BRASIL, 1890). Também outras instituições sociais, em íntima relação com o poder do Estado, produziram exclusões materiais e simbólicas para o povo negro, como, por exemplo, a instituição do defeito de cor pela Igreja Católica (OLIVEIRA, 2020a e 2020b). (CAMILLOTO, OLIVEIRA, 2021, p. 90).

Incrível não causar efeito, em muitos, essas proibições que em tanto prejudicaram os negros durante toda a história. Inacreditável perceber que quando a discriminação é para não se ter direitos fundamentais para o desenvolvimento pessoal, profissional, enfim, para a igualdade social, parece ser aceita com toda a normalidade do mundo.

No entanto, parece que não há outro caminho para que se efetive os direitos alcançados pelos pretos e pardos, senão o argumento de Adilson José Moreira, (2019), aderido por Camilloto, Oliveira, (2021, p. 94), que nos mostram que

é necessário que o Direito se comprometa com a construção de uma hermenêutica negra na interpretação das normas jurídicas. Primeiro, porque deve-se levar a sério as dimensões institucional e estrutural do racismo brasileiro, isto é, é preciso um olhar mais cuidadoso do intérprete para com a realidade social, especialmente para as desigualdades estruturais constituídas a partir da cor da pele das pessoas. Segundo, porque uma hermenêutica negra prioriza o princípio antidiscriminatório e se compromete com a efetivação da justiça social, prevista normativamente na Constituição. (MOREIRA, 2019, citado por CAMILLOTO, OLIVEIRA, 2021, p. 94).

Fica claro que, Camilloto, Oliveira, entendem que somente a devida interpretação do Direito, sobre a necessidade de rever e considerar a história do povo negro, observando a sua verdadeira realidade, percebendo que a desigualdade é resultante das estruturas sociais em que vive esse povo, pode fazer com que ocorra a justiça social tão esperada.

Enfim, falar de racismo, e de raça, como empecilhos na formação acadêmica de jovens pretos e pardos, é algo que merece atenção redobrada aos elementos atravancadores da tão sonhada democracia social.

### 3 – PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da instituição pesquisada e conta com aprovação, emitida em 09 de fevereiro de 2021 sob parecer 4.530.553 protocolo CAAE 39832620.8.0000.5148.

Para o atendimento dos objetivos deste trabalho foi realizada pesquisa qualitativa, buscando, por meio de análise documental de Projetos Pedagógicos de Curso e obtenção das percepções de estudantes e coordenadores de cursos de Pedagogia nas versões presencial e a distância, descrever o estado atual de aplicação das cotas, decorrentes de políticas afirmativas raciais e sociais, no curso de licenciatura escolhido como caso. A pesquisa teve abordagem qualitativa pois foi a que se adequou melhor ao objeto de investigação já que, de acordo com Flick (2003, p. 14) “(...) o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria”. Concordando com esse pensamento, pois retrata o caminho percorrido neste trabalho, os dados qualitativos foram obtidos mediante solicitação dos documentos à instituição, bem como realização de entrevistas semiestruturadas individuais com registro em um diário de campo. Foram entrevistadas 6 pessoas, sendo, 4 estudantes e 2 coordenadoras de curso.

A autora não discriminou os estudantes nem por gênero, nem por modalidade de curso. O motivo primeiro foi por considerar a amostra pequena, e o segundo, por estar todos, no momento das entrevistas, em isolamento, por razão da Covid – 19, e esse cenário acabou por fazer que todos estivessem estudando a distância.

Os cursos de Pedagogia a Distância e Presencial, são de uma universidade pública federal. Para a coleta de dados, optou-se pela técnica da entrevista, pois, Segundo Gil, (2008)

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (...) Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação. (GIL, 2008, p. 109)

Assim, alinhada a GIL (2008) percebi que a entrevista é a técnica de coleta de dados que melhor atendeu esta pesquisa. As entrevistas aconteceram por meio de web conferência devido às restrições da pandemia.

Os estudantes e coordenadoras que se dispuseram a participar da entrevista, assim o fizeram com bastante interesse ao assunto. Um dos entrevistados disse sentir que a entrevista sobre o tema em questão, era um modo da instituição lhe dar boas-vindas. (Est.1)

As coordenadoras entrevistadas são professoras doutoras, fazem parte do corpo docente e coordenam o curso de Pedagogia da Universidade. Ambas foram entrevistadas no mês de agosto de 2021. Contribuíram muito com a pesquisa ao relatarem suas experiências profissionais na instituição, inclusive sobre suas percepções a respeito da vida acadêmica dos cotistas.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi composto de perguntas relacionadas ao problema desta pesquisa que buscou responder à seguinte questão: Tendo em vista as políticas afirmativas para ingresso ao ensino superior, principalmente as cotas relacionadas à renda familiar e as raciais, que desdobramentos são observados nas licenciaturas a partir da possível ampliação de estudantes pretos ou pardos de baixa renda?

A escolha de turmas das versões presencial e a Distância de curso de licenciatura se justificou pelo fato de ter me formado neste curso e considerar pertinente a investigação em ambas as versões, pois, é curso primordial para a formação de professores. A Pedagogia forma profissionais que atuarão possivelmente com a Educação Infantil e também nos anos iniciais do ensino fundamental.

A universidade lócus da pesquisa autorizou sua realização e o acesso às documentações necessárias para obter dados documentais e formas de contatos com os estudantes dos cursos escolhidos. A escolha da Universidade da pesquisa se justifica por ser a mesma onde me graduei em Pedagogia e me encontro cursando o mestrado. Portanto, saber da história desta universidade e das trajetórias dos estudantes pretos e pardos de famílias de baixa renda, é para mim, algo muito caro.

Quanto à forma de abordagem dos participantes entrevistados, foi enviada mensagem eletrônica (e-mail) à totalidade dos estudantes dos cursos convidando aos cotistas que quiseram se identificar à pesquisadora. Aqueles que não são cotistas ignoraram o convite. Os que responderam ao convite receberam orientações específicas de como participar. Imagens e gravações aconteceram mediante assinatura de termo de direito de imagem e não serão publicadas, servindo ao propósito apenas de dado bruto para transcrição. As entrevistas aconteceram de modo individual, com horário proposto quando do envio de uma carta-convite, com indicação da forma de participação.

Para a análise dos dados se sustentou nas propostas da Teoria Fundamentada em Dados de Charmaz (2009). O objetivo da TFD é compreender as experiências e interações de pessoas inseridas em um determinado contexto social, buscando evidenciar estratégias desenvolvidas diante de situações vivenciadas. A TFD contracen a interação humana e é relevante para a área da educação, cujas práticas baseiam-se nas interações constantes entre professores, gestores, estudantes e comunidade escolar.

Utilizamos como complemento, para síntese e articulação das percepções dos estudantes, a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2003, 2006). O DSC propõe que contemplem informações comuns a distintos discursos individuais, reconstruindo-os em um pensamento coletivo diferente de outros discursos relacionados. O resultado é uma síntese de depoimentos construídos a partir de trechos de manifestações individuais. Esses depoimentos síntese coletivos são escritos na primeira pessoa do singular e visam produzir, no receptor, o efeito de um posicionamento coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2006).

A partir da análise dos dados documentais e dos discursos extraídos por meio da DSC, foram realizadas reflexões, teorizações e hipotetizações tal como preconiza a TFD, triangulando-as com os com o referencial bibliográfico descrito no capítulo de revisão de literatura.

## **4 – OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES**

Para se chegar à compreensão que permitisse teorizar e levantar hipóteses sobre a inserção dos estudantes cotistas nos cursos escolhidos como casos de estudo, foi necessário primeiro analisar e refletir sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos nas versões presencial e EaD, principalmente sobre a ótica da coerência entre o público ingressante, que, em teoria, deve ter se alterado pela aplicação da política de cotas, o percurso formativo e o perfil do egresso que, supõe-se, devem ter se adaptado aos pressupostos de equidade, diversidade e inclusão que são base das políticas afirmativas. Depois de analisados os PPC, foi aplicada a metodologia DSC para consolidar os depoimentos coletados com os entrevistados e, concomitantemente foram analisadas, por meio de reflexão crítica das percepções dos entrevistados em triangulação com as reflexões sobre os projetos pedagógicos e as informações obtidas na revisão da bibliografia.

### **4.1 Descrição dos dados documentais - Projetos Pedagógicos dos Cursos**

#### **4.1.1 Estrutura da universidade que oferta o curso para acolhimento dos estudantes**

Por meio das análises dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia a Distância e Presencial, encontrou-se informações sobre a totalidade de cursos de graduação oferecidos pela instituição, sendo,

31 cursos de graduação na modalidade presencial, 03 cursos na modalidade de ensino a distância (EaD), programas de pós-graduação Stricto Sensu (34 cursos de mestrado acadêmico, 9 cursos de mestrado profissional e 23 cursos de doutorado). (PPCPED, 2021).

Os estudantes da referida instituição, sendo da modalidade presencial, ou à distância, contam com recursos de tecnologias de informação e comunicação necessários para os estudos incluindo rede WiFi em todo o campus, notebooks para uso por empréstimo, laboratórios, bibliotecas física e virtual, enfim, a estrutura necessária para seu desenvolvimento acadêmico. Nos polos dos cursos à distância, também há estrutura básica de apoio para o atendimento dos estudantes.

Para permitir a permanência e conclusão dos cursos por ela oferecidos, a instituição atende aos estudantes com sua rede de apoio que acolhe primordialmente àqueles que se

encontram em situação de vulnerabilidade. Existem diversos programas de auxílio aos discentes, pois, com a ampliação das matrículas, fez-se necessário observar as condições de permanência desses alunos à universidade e não apenas o acesso a ela. A criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) possibilitou o atendimento de uma demanda de 300% no número das matrículas da referida instituição desde o REUNI.<sup>5</sup>

Dentre os programas de assistência estudantil estão o da Moradia e o RU (Restaurante Universitário) que existem desde 1970, as Bolsas, o auxílio Creche para estudantes mães, atendimentos médicos, odontológico, psicológico, além de oferta de atividades de lazer e esporte e outras ações que envolvem atendimentos às diversidades e à acessibilidade.). O restaurante universitário (RU) atende a toda comunidade acadêmica, obedecendo o calendário letivo, proporcionando uma alimentação acessível a quem deste restaurante queira usufruir, inclusive os estudantes do noturno, com a oferta do jantar. Aos estudantes do curso a Distância, não são aplicados os programas assistenciais, fato questionável, mas presente como restrição da legislação que permite destinação de recursos para assistência estudantil.

O estudante da instituição também tem acesso a programas de bolsas para iniciação científica, de extensão, de ensino e para aprendizado técnico, subsidiados com recursos orçamentários próprios e de órgãos de fomento, que oferecem bolsas, atualmente no valor de R\$300,00. Existe também um Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais ou com Mobilidade Reduzida.

Em relação aos estudantes cotistas, os PPC não fazem menção a nenhum tratamento diferenciado aos alunos por serem cotistas pelo fator raça, no entanto, a Universidade segue o que ordena a Lei 12.711/12, reservando vagas para pretos e pardos e a Lei 10.639/03, incluindo em sua estrutura curricular, as disciplinas referentes à História e Cultura afro-brasileira e indígenas. Os programas da Universidade que assistem os vulneráveis são de corte social, o que em tese, já atenderiam também os estudantes pretos e pardos, por serem a maioria a acessarem os cursos de licenciaturas (GATTI, 2019).

Em relação à estrutura física da universidade, os Cursos de Pedagogia a Distância e o Curso de Pedagogia Presencial, compartilham do mesmo espaço no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE/Instituição) e Departamento de Educação (DED/Instituição) em um prédio com duas secretarias, dois laboratórios de práticas pedagógicas e práticas pedagógicas inovadoras, Brinquedoteca, uma sala de Bolsistas, duas salas de aula, um anfiteatro, copa, banheiros (masculino, feminino e de acessibilidade). O

---

<sup>5</sup> REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior.

CEAD / DIRED é um outro espaço para as ações do Curso, é onde se encontra o setor financeiro, acontecem os encontros presenciais e as formações.

Os polos do curso, são espaços onde acontecem as ações dos tutores presenciais. Há uma estrutura com biblioteca comunitária, laboratórios de informática, toda uma organização para atender os estudantes de cada município.

As salas de aula da universidade possuem toda uma estrutura de aparelhos tecnológicos como computadores, projetores, lousas digitais, e foram, ultimamente, reorganizadas através do Núcleo de Acessibilidade, recebendo todas as adaptações necessárias como rampas, elevadores, computadores e técnicos preparados para ajudar no processo de aprendizagem das pessoas com deficiências.

O curso de Pedagogia a Distância utiliza o espaço físico da universidade nos encontros presenciais, e nas defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, ou outros encontros que necessitem acontecer e são previamente agendados, pois, pela modalidade do curso, são usadas as salas virtuais (AVA) para a efetivação do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para o acesso dos alunos aos equipamentos de informática a instituição conta com os trabalhos da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DGTI) que é um órgão da Pró-reitoria de Planejamento e Gestão (PROPLAG). Esse órgão disponibiliza a internet gratuita a toda a comunidade acadêmica. A DGTI, dentre todas as ações de sua responsabilidade, encontra-se o Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI).

Os estudantes do Curso de Pedagogia a Distância contam em seus polos com a disponibilidade de todo esse material de informática.

Os Cursos de Pedagogia a Distância e o Curso de Pedagogia Presencial tem em comum a Brinquedoteca que é onde ocorre a formação inicial de docentes desses cursos. É um espaço didático, onde o processo de formação docente ocorre através das ações do brincar, e da leitura. Nesse espaço, os estudantes passam por formações tanto inicial quanto continuada, isto, quando estão em busca de uma segunda ou mais graduações, porém o foco da Brinquedoteca é a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia. O colegiado do Curso de Pedagogia a Distância e da Pedagogia Presencial é que decide quais componentes curriculares dos cursos serão articulados à Brinquedoteca. A extensão promovida pelo grupo FORPEDI, ocorre geralmente neste espaço da Brinquedoteca.

O Laboratório de Práticas Pedagógicas, é onde acontece a integração entre os componentes curriculares que compõem a carga horária direcionada às atividades práticas, e tem por objetivo auxiliar nas aulas sobre práticas pedagógicas e suas metodologias de ensino.

As atividades desse Laboratório articulam as oficinas às metodologias de ensino da Educação Infantil e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Os componentes curriculares trabalhados durante os módulos dos cursos de Pedagogia e o estágio curricular supervisionado obrigatório acabam se entrelaçando nas atividades do Laboratório de Práticas Pedagógicas, através dos projetos que acontecem de modo interdisciplinar. Importante também é a produção de materiais didáticos que acontece nesse laboratório, no intuito de enriquecer o ensino das crianças nessas fases de aprendizagem.

Com o objetivo de familiarizar os estudantes com as Tecnologias Digitais, o LPPI visa promover a inserção dessas tecnologias na realidade dos professores, através dos componentes curriculares obrigatórios Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais, Introdução à Educação a Distância e Introdução a metodologia de Pesquisa, para que se anule os modelos de escolas tradicionais que ainda persistem no meio educacional, certamente pelo costume do não uso dessas tecnologias pelos professores.

Mesas digitalizadoras, câmeras fotográficas, lousas digitais, jogos educativos, redes wifi, são alguns dos recursos que o LPPI disponibiliza para que sejam desenvolvidos projetos, metodologias sejam experimentadas, brinquedos e jogos sejam utilizados nas práticas educativas. Todo esse trabalho pode ser realizado por equipes de até 25 pessoas. Ambientes virtuais de aprendizagem, e-books, blogs, plataformas de investigação, o LPPI possibilita esse alcance através de um servidor de internet que possui.

Quanto à logística do material didático, o curso de Pedagogia a Distância não possui material didático impresso, mas sim, disponibilizado no AVA, sendo de responsabilidade do professor formador e do tutor a elaboração e a disponibilidade dos materiais de cada disciplina na sala de aula virtual.

#### **4.1.2 Perfil das licenciaturas de Pedagogia a distância e presencial**

O curso de Pedagogia nas 2 versões ofertadas, segue as orientações determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), além do que é previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Institucional (PPI), bem como pelo marco regulatório interno da universidade.

O curso de Licenciatura em Pedagogia à distância foi criado em 2009, e, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, (2021, p. 21), “tem como referencial alavancador o curso de licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil, implementado pelo Consórcio Pró-Formar, aprovado em 2005 pela SEED-MEC, por meio da iniciativa institucional entre sete

universidades públicas brasileiras” iniciando-se o curso, em 2010, na universidade. Apesar desta referência, observou-se que o projeto pedagógico e a matriz curricular, como era de se esperar, não apresentam referências ou relação com o projeto ofertado pelo Consórcio Pró-Formar, que ofereceu uma turma na modalidade EaD.

O número de vagas ofertadas pelo curso de Pedagogia atual na versão EaD em atividade é de 250, sua carga horária é de 3.924 horas, com duração de 8 até 12 períodos semestrais. O curso é coordenado por uma professora com formação no nível de doutorado e que faz parte do corpo docente com dedicação exclusiva à universidade.

As vagas, são distribuídas entre os polos, sendo 100 vagas para cidade sede da universidade e 150 vagas igualmente distribuídas em 3 polos localizados em cidades de Minas Gerais.

Quanto ao acesso ao curso, ele acontece por meio de um processo seletivo que ocorre quando há oferta de vagas liberadas pela UAB, Universidade Aberta do Brasil, pois o curso é por ela financiado. A última oferta aconteceu em 2017 e nova oferta ocorrerá para ingresso em 2023. Há a divulgação de um edital, contendo todas as informações necessárias para o ingresso a essa modalidade. 50% das vagas são destinadas ao Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica (PARFOR), e dos 50% restantes, cumprindo a lei 12.711/12, a Universidade destina 12,5% das vagas, aos estudantes do ensino médio egressos das escolas públicas.

Já o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial foi criado depois de implantada a versão EaD, no ano de 2014. Oferece 50 vagas no turno noturno, com a carga horária total de 3.366 horas. O curso deve ser totalizado com o mínimo de 9 e o máximo de 14 períodos semestrais.

As formas de ingresso ao Curso na versão presencial são: 1- PAS, que é um Processo Seletivo de Avaliação Seriada em que, os alunos do Ensino Médio são avaliados durante os três anos de estudos. A avaliação do terceiro ano é a prova do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio. 40% das vagas das graduações presenciais da Universidade, são destinadas ao PAS, por ano; 2- O Sisu, Sistema de Seleção Unificada, sistema do MEC, é uma seleção exclusiva pelas notas do ENEM, feita pelas instituições públicas de educação superior que deste sistema participam. 3- A Transferência Externa, a Obtenção de Novo Título, o Convênio de Graduação, são meios de acesso ao curso, comuns ao da Pedagogia a Distância. Observou-se que a instituição aplica a lei de cotas para os ingressos no PAS e no SISU e não a aplica nos processos de transferência e para obtenção de novo título. As instituições não são obrigadas, por lei, à

aplicação das cotas em seleção desta natureza, mas a ausência da reserva pode gerar distorções nos quantitativos finais, visto que vagas inicialmente ocupadas por cotistas que abandonam podem, em tese, vir a ser ocupadas por não cotistas. Não obstante, a observação deste fenômeno específico, por estar fora do alcance do escopo deste estudo, não foi possível aprofundamento relativos aos efeitos desta forma de seleção no todo da aplicação da lei das cotas na graduação da instituição.

#### **4.1.3 Ensino, Pesquisa e Extensão no Curso de Pedagogia, versões a Distância e Presencial**

Em relação ao curso de Pedagogia a Distância, sua implantação é anterior à lei de cotas e à versão presencial. Ele acontece por meio de um currículo básico que é fruto de negociação entre a Universidade Aberta do Brasil e a instituição, havendo margem para especificidades e regionalização relativa à formação dos pedagogos. A versão atual do PPC do Pedagogia EAD foi aprovada em 2017, após estudos e debates no âmbito do colegiado do curso e do núcleo docente estruturante.

O curso de Pedagogia Presencial, que foi idealizado concomitantemente à criação da modalidade em EaD, apresenta seu PPC atual, datado no ano de 2017. O curso foi criado no ano de 2014, em plena vigência da Lei de Cotas, o que possibilitou a ampliação do acesso dos estudantes cotistas a essa licenciatura.

Na análise dos dois PPC observou-se a aproximação que há entre os cursos, que emergem de uma mesma matriz curricular, apesar de um estar estruturado com diretrizes emanadas também da UAB, pois que, como relatado acima, a modalidade a distância do curso de Pedagogia foi reestruturada no ano de 2017, quando uma comissão de professores alinharam as especificidades das modalidades do curso, haja vista serem pertencentes a uma mesma universidade e possuírem praticamente o mesmo corpo docente em ambas modalidades. A leitura atenta dos documentos foi relevante para a percepção do perfil dos estudantes de cada modalidade, porém, a observação e entrevista presencial idealizadas foram, de certa forma, frustradas pela pandemia, que, forçou o ensino remoto para todos que terminaram por iniciar, prosseguir, e até mesmo concluir seus cursos com metodologias mais próximas da Educação à Distância.

Segundo os PPC analisados, a universidade pesquisada sempre primou em atender e acompanhar o perfil do estudante, oferecendo-lhe todo o material compatível com as exigências de sua época. Em um cenário mundial, onde as tecnologias estão à mão das pessoas, a instituição fornece e compactua com os usos das novas tecnologias em seu ambiente Acadêmico. Para que

possa ocorrer a flexibilização da vinda dos estudantes ao campus universitário, são necessárias diretrizes condizentes com a proposta do atendimento na modalidade EaD, seja para momentos não presenciais no curso presencial, seja para os cursos EaD. Esta diretriz, prevista no PPC, aponta para uma meta institucional que estabelece a ampliação de oferta de todos os instrumentos pedagógicos digitais a serem utilizados nos cursos presenciais ou à distância da instituição.

Entretanto, conforme pontuam Camilloto e Oliveira, (2021) bem como Gatti e colaboradores (2019), o perfil das licenciaturas e, principalmente o ingresso nas cotas PPI e de baixa renda apontam para um estudante que ainda luta, em sua realidade social, por condições mínimas de sobrevivência, o que inclui pouco ou nenhum acesso aos recursos tecnológicos apontados no PPC. Portanto, há um aparente distanciamento entre o perfil definido para os cursos, o perfil da maioria dos cotistas, que também é, segundo Camilloto e Oliveira (op. cit.) e Gatti e colaboradores (op. cit.) o geral das licenciaturas.

Sobre a Política de Pesquisa, os Grupos de Pesquisas e os Núcleos de Estudos da área de Educação, há, no PPC, previsão de estruturas para onde são direcionados os estudantes do curso de Pedagogia com seus projetos de Pesquisa e Trabalhos de Conclusão de Curso. Os trabalhos de extensão são organizados por meio de um núcleo específico (NEPEDI) que se propõe a realizar ações de extensão na área da educação, envolvendo o corpo discente, as comunidades externas, enfim, promovem e cumprem a obrigação social da universidade. Observou-se, nos diálogos com a coordenação dos cursos que é atribuída relevância de ações que vão além do ensino em sala de aula. A coordenadora 1, em entrevista, relatou sobre a importância das visitas às escolas, enquanto coordenadora de um cursinho da referida instituição, pois a integração ensino médio e universidade é fundamental para que os futuros universitários tenham ideia de pertencimento. A coordenadora afirma ser muito interessante o aluno reconhecer-se como pertencente à universidade, mesmo ainda quando se prepara para ela. Este pensamento vai ao encontro com de Trindade (2016), que afirma que o estudante cotista necessita de políticas públicas que o faça sentir representado, ou seja, sinta-se pertencente à academia a qual fará parte. (TRINDADE, 2016).

Nas licenciaturas em Pedagogia, os estágios, além dos Componentes Curriculares Complementares, são considerados ações extensionistas e possibilitam ao licenciando atividades pedagógicas inerentes ao curso que escolheu. O estágio supervisionado é um componente do curso de licenciatura, previsto com uma carga horária de, no mínimo, 400 horas, na modalidade do curso de Pedagogia em EaD. A Pandemia da Covid-19, impossibilitou a

realização do estágio presencial na educação básica, já que as escolas se encontravam fechadas em razão do distanciamento exigido naquele momento. Em entrevista, a estudante 3 lamenta não ter feito o estágio de forma presencial, na escola, e acredita que fará muita falta no momento em que for exercer a profissão, e ressentida, comenta: “(...) terminamos a faculdade não tendo a oportunidade de estar exercendo o estágio em sala de aula. Eu, eu acredito que irá fazer falta futuramente”.

#### **4.1.4 Objetivos do curso, perfil do egresso, estrutura curricular e conteúdos e integração curricular**

O curso de Pedagogia a Distância e o curso Presencial têm por objetivo a formação de professores capacitados para trabalharem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Profissionalizante, no Ensino Médio, modalidade Normal, Educação Profissional e em outras áreas pedagógicas, portanto, o profissional formado em Pedagogia, de acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, estará apto a trabalhar nesses níveis e modalidades de ensino, habilidades e competências pedagógicas. No Curso de Pedagogia, pretende-se formar profissionais críticos, responsáveis e transformadores das situações que exijam conhecimentos para resoluções de conflitos sociais, e que ajam como cidadãos preparados para uma sociedade democrática.

No que diz respeito ao currículo do Curso de Pedagogia à Distância, sua base se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, do ano de 2006, nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, do ano de 2015, além de respaldar-se também em outros documentos internos da Universidade pesquisada, e outros sempre pautados nos conhecimentos diversos, e considerando os campos éticos, históricos e políticos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, garante a possibilidade de flexibilização do currículo nas instituições de ensino, permitindo assim, uma maior liberdade na elaboração desses currículos, visando aliar à obrigatoriedade, uma parte que consiga contemplar as vivências dos estudantes. E essa possibilidade de flexibilização contribui para que nas instituições de ensino superior, os estudantes cotistas possam se inteirar do ambiente acadêmico, desde que sejam abordados no currículo, assuntos que deem a eles ideia de pertencimento.

O curso de Pedagogia a Distância organiza seu currículo em oito módulos que são compostos por componentes curriculares obrigatórios e eletivos. E mesmo durante esses módulos é proposto aos estudantes atividades em pesquisa e/ou extensão, grupos de estudo, estágios obrigatórios e não obrigatórios, enfim, atividades que integralizam o currículo com 204 horas, e aproximam o estudante de assuntos que são geralmente de seu interesse.

A carga horária total do curso é de 3.924 horas, dividida da seguinte forma:

- 2.820 horas de atividades formativas, aulas, realização de seminários, pesquisas, extensão, visitas a bibliotecas, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 420 horas de Estágio Obrigatório, realizado em quatro etapas de 105 horas cada uma: Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional); Estágio Supervisionado II (Educação Infantil); Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado IV (EJA);
- 204 horas/aula dedicados aos componentes curriculares complementares (CCC) de natureza teórico-prático, cultural, social, de acordo com o interesse dos alunos, através da iniciação à docência, à pesquisa, à extensão, monitoria ou outras atividades.
- 480 horas dedicadas aos Seminários de Pesquisa em Educação, que compõem todos os módulos da graduação e integra os outros Componentes curriculares durante todo o curso.

O currículo do Curso de Pedagogia a Distância, está organizado em Núcleos formativos. São eles:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos;

III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Durante os módulos, esses núcleos são trabalhados de modo a oferecer ao discente uma formação integral que lhe permite o acesso a todos os componentes da matriz curricular, pois esses são organizados de maneira que aconteça a interdisciplinaridade entre eles, e garanta uma formação global ao estudante.

Os quadros que discriminam as disciplinas dos núcleos 1 e 2, encontram-se nos anexos desta dissertação.

Os Seminários de Pesquisa em Educação, com a carga horária de 480 horas, perpassam todo o curso, sendo um componente obrigatório, que coloca o discente da Pedagogia em um contexto teórico – prático de sua formação docente. Atendendo a orientação da prática como componente curricular (BRASIL, 2015), os Seminários fazem parte de todos os módulos do

curso, sendo oito módulos, conseqüentemente, 60 horas desse componente, são trabalhadas durante cada semestre.

### III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular

Nesse Núcleo encontra-se os Componentes Curriculares Complementares, que estão intimamente ligados ao Ensino, Pesquisa e Extensão. Através das atividades desses componentes é que o licenciando vai se reconhecendo como profissional preparado para exercer sua prática docente com ética, reconhecimento da realidade social, cultural e histórica que são dimensões inerentes ao campo do trabalho docente. O órgão que regulamenta o cumprimento da carga horária de 204 horas estabelecidas pela matriz curricular para esse núcleo, é o PROGRAD. O estudante tem liberdade de cumprir essa carga horária desde o primeiro momento de acesso ao curso, até o final do último módulo.

Para a colação de grau no curso de Pedagogia a Distância, os licenciandos precisam estar com sua carga horária cumprida em todos os componentes, ter realizado o estágio obrigatório, ter cumprido os componentes curriculares complementares, assim como ter sido aprovado no TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e caso tenha naquela data a realização do ENADE, deverá o estudante fazê-lo, pois de acordo com a Lei 10.861/2004, o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes, torna-se componente curricular obrigatório no currículo.

O Estágio Obrigatório, o Trabalho de Conclusão de Curso e os Estudos Independentes, estão contados como hora/relógio. O ENADE, assim como na modalidade a Distância, é obrigatório, então, quando houver, fará parte das exigências para a conclusão do curso.

A proposta curricular do Curso de Pedagogia Presencial, embasa-se nos Núcleos de Estudos que são estabelecidos em regulamentação interna, e está organizada em Eixos Temáticos, contemplando os conteúdos curriculares do Curso de Pedagogia Presencial. Esses EIXOS TEMÁTICOS, evidenciam o processo de ensino e aprendizagem do curso realizando-se de modo rotineiro e inovador e sendo trabalhados, de acordo com o que propõem também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Optou-se pela apresentação do curso de Pedagogia Presencial de maneira mais reduzida porque a estrutura das duas modalidades apresentadas basicamente se confunde.

#### **4.1.5 Metodologia, estágios, componentes curriculares complementares e Trabalho de Conclusão de Curso**

A metodologia do curso de Pedagogia a Distância requer um entrosamento responsável de todos seus atores. O apoio da instituição, a organização do trabalho pedagógico que envolve coordenador, professor, tutor; a equipe técnica, os elaboradores do material didático a ser usado, enfim, a colaboração de todos os envolvidos para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. É através do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) que acontece a interação dos atores responsáveis pela realização do curso através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

A organização para o sucesso do curso em EaD necessita ser rotineira, e nela se revelam os seguintes itens:

1. A estrutura organizativa - concepção, elaboração e distribuição dos materiais didáticos, de gestão, de comunicação, de condução do processo de aprendizagem e de avaliação, e os polos de apoio presencial;
2. A comunicação: multidirecional, com diferentes modalidades e vias de acesso. A comunicação multimídia, com diversos meios e linguagens, exige, como qualquer aprendizagem, implicação consciente da/o estudante, intencionalidade, atitude adequada, destrezas e conhecimentos prévios necessários. Os materiais utilizados também devem estar adequados aos interesses, necessidades e nível das/os estudantes.
3. O trabalho cooperativo – todos os atores devem estar em plena sintonia formando uma “comunidade de aprendizagem”.

Para a realização do curso de Pedagogia a Distância, é usada a plataforma Moodle que é um software que permite a construção das salas de aulas virtuais, que são formadas de acordo com as escolhas das ferramentas que cada professor queira utilizar. Fóruns, Wikis, questionários, chats, glossário, diários, são alguns dos instrumentos que podem ser disponibilizados nas salas virtuais das disciplinas do curso.

As salas de aula de cada disciplina são montadas utilizando-se a “Matriz de design da disciplina”. Todo o trabalho referente ao pedagógico é acompanhado e conferido pela coordenadora do curso. Quanto à metodologia utilizada pelos professores estão as aulas síncronas e assíncronas, os debates, investigações, seminários, entre outras. As avaliações são variadas e podem ser tanto virtuais quanto presenciais em cada polo da universidade.

Quanto aos estágios, nas duas modalidades do curso de Pedagogia, eles têm por objetivos aliar a teoria à prática, para que os licenciandos reflitam e se sintam inseridos em um ambiente propício à profissão que estão buscando. Todas as atividades do estágio são acompanhadas por um supervisor e por um professor que orientará os estudantes na conduta

das atividades a serem realizadas durante o período. Além das atividades de campo, há também as desenvolvidas no AVA. O acesso às instituições de ensino pelos discentes é permitido mediante o convênio firmado entre essas instituições e a universidade.

Ao término de cada etapa do estágio, o estudante terá confeccionado uma pasta portando todas as atividades e documentos requeridos pelo professor e pelo supervisor e essa pasta será usada para fins de avaliação.

O estágio sendo obrigatório ou não obrigatório representa uma atividade muito relevante para o futuro docente, por isso cumpre todas as Diretrizes Nacionais referentes ao curso, atende a Resolução CEPE 104/2020, principalmente no que diz respeito à Educação a Distância. A carga horária de no mínimo 400 horas, no caso do Curso de Pedagogia a Distância, 420 horas, contribui significativamente para a formação docente. Essas 420 horas são divididas igualmente entre os quatro últimos semestres do curso, ou seja, do quinto ao oitavo módulo do curso.

Os Componentes Curriculares Complementares serão computados nos históricos escolares mediante o recebimento de formulário devidamente preenchidos pelos estudantes e enviados por e-mail com os documentos e certificados que comprovem a realização das atividades que possam ser contadas como créditos a serem aproveitados. Toda a documentação passará pela análise do colegiado do curso para averiguação.

Para a conclusão do Curso de Pedagogia em ambas as modalidades, será realizado um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), exigido como componente obrigatório, que deverá ser elaborado no sétimo e oitavo período, no curso EaD, e no sexto período no curso Presencial sob a supervisão de um professor. Espera-se que nesse trabalho, o aluno articule seu aprendizado durante todo o percurso acadêmico e as orientações sobre a elaboração do mesmo, que se encontram no Regulamento aprovado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia.

Nos Cursos de Pedagogia Presencial e a Distância, a pontuação mínima exigida é de 60% e a frequência mínima é de 75%, em cada componente curricular, conforme determina a legislação educacional.

Quanto à verificação da aprendizagem dos estudantes da licenciatura, são realizadas avaliações formativas e somativas, pois entende-se serem ambas essenciais para a formação do profissional docente. Os instrumentos utilizados pelos professores para a efetivação da aprendizagem dos estudantes são variados, possibilitando o alcance de diferentes modos de se aprender.

Assim como no Curso de pedagogia a Distância, os estudantes têm direito a recuperação, que pode acontecer sob diferentes formas a serem estabelecidas pelo professor da disciplina que poderá indicar o aplicador dessa recuperação.

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia Presencial acontece nos cinco últimos períodos, conforme descrito no PPC, representado no quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição da Carga Horária de Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia Pesquisado.

<b>Estágio Obrigatório</b>		
<b>Período</b>	<b>Especificação</b>	<b>Horas</b>
5.º	PRG1036-Estágio em Gestão Educacional	50 horas
6.º	PRG1136-Estágio em Docência na Educação Infantil	100 horas
7.º	PRG1236-Estágio em Alfabetização e Letramento	100 horas
8.º	PRG1336-Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	100 horas
9.º	PRG1436-Estágio em Docência EJA ou em ambientes não-escolares	50 horas
<b>Total</b>		<b>400 horas</b>

Fonte: PPC (2017, p. 59)

As atividades Complementares do Curso de Pedagogia Presencial, assim como no Curso a Distância, são obrigatórias e têm o mesmo objetivo de enriquecer a aprendizagem do licenciando. São neste curso, chamados de AACC – Atividades acadêmico-científico-culturais. Essas atividades integram o currículo desde o primeiro período do curso, sendo aconselhável que se encerre até o oitavo período. A organização dessas atividades ocorre pelo Regulamento das Atividades Acadêmico-Científicas-Culturais do Curso de Pedagogia da instituição, de acordo com a Resolução MEC/CNE/CES nº9/2004, art. 8º.

#### **4.1.6. Acessibilidade, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**

Conforme prevê a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que complementa a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) a acessibilidade é prevista nos PPC da instituição que tem secretarias específicas que cuidam dos assuntos de inclusão das pessoas com deficiência, e apresenta alguns setores e programas, como o PADNEE – Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais, e PALco – Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional.

Segundo se observou nos PPC, há previsão e relato de realização de adaptações, que já se encontram bem adiantadas, em quase toda a sede da instituição, e está previsto no PDI vigente da universidade (2021 -2025) maior investimento em acessibilidade. O Núcleo de Acessibilidade da universidade e o PADNEE procuram dar condições de permanência e aprendizagem aos estudantes deficientes para que sua formação acadêmica aconteça de maneira integral, formando antes de tudo cidadãos.

Apesar de haver evidências de que a instituição está investindo na preparação para a Equidade, Diversidade e Inclusão, e apesar de existir cota específica para pessoas com deficiência (PcD), nos Cursos de Pedagogia, conforme os PPC (2017;2021) não há alunos com deficiência matriculados. Segundo informou a coordenação, se houver matrícula, os professores dos cursos, os acompanharão. Nesse caso, o Núcleo de Acessibilidade da universidade é o órgão que orientará o professor para que o estudante tenha garantida sua aprendizagem.

A acessibilidade Pedagógica também é prevista pela instituição, para atender as pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, já que pode haver políticas institucionais para tanto.

A inexistência de matrículas de pessoas com deficiência nos cursos de Pedagogia, hipotetiza-se ser a razão, a modalidade, no caso da Pedagogia a Distância, e o turno da oferta da Pedagogia Presencial, que é um curso ofertado no noturno. Possivelmente são estes os motivos, porque se as vagas são reservadas e ofertadas, por que não haveria matrículas? Há estudantes com deficiência na universidade, mas até o momento, eles buscam outros cursos, e não o de Pedagogia.

Em relação às Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico –Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o PPC do Curso de Pedagogia a Distância apresenta esses temas vinculados a componentes curriculares como por exemplo, a Literatura, História do Brasil, Arte, Educação Física.

No Curso de Pedagogia a Distância a disciplina DGDE 205 – História e culturas afro-brasileiras e indígenas é obrigatória, e trata do que está previsto na Resolução CNE/CP nº 1/2004. É uma disciplina que permite a interdisciplinaridade e a transversalidade de outros componentes curriculares.

O estudo dos Projetos Pedagógicos e de trechos do PDI da instituição que oferece o curso de pedagogia nas versões presencial e EaD elucidou elementos base para a triangulação com as informações obtidas na revisão bibliográfica e nos diálogos com os participantes. A seguir serão apresentadas as análises e reflexões decorrentes das entrevistas para, conforme

preconiza a teoria fundamentada em dados, ser possível a teorização e hipotetização por meio de triangulações dos dados observados e de referenciais estudados.

#### 4.2 Análise e reflexão sobre as percepções dos entrevistados

As entrevistas realizadas aconteceram por meio do Google Meet, pois a Pandemia da Covid-19 forçou a redefinição do formato inicial, que seria presencial. Conforme definido na metodologia, foram enviados e-mails às coordenadoras e aos estudantes do curso de Pedagogia e também de Letras, cuja intenção inicial era agregar às análises. As coordenadoras do Curso de Letras não responderam ao chamado para participar das entrevistas. Tendo em vista a previsão de que a participação é voluntária, livre e esclarecida, optou-se por focar as análises exclusivamente nos participantes dos cursos de pedagogia, versões EaD e presencial.

##### Quadro: Apresentação das coordenadoras entrevistadas por curso

Coordenação dos cursos escolhidos pela pesquisa	
Coord. 1	Curso de Licenciatura em Pedagogia (modalidade a Distância)
Coord. 2	Curso de Licenciatura em Pedagogia (modalidade Presencial)

Fonte: Elaborado pela autora

As entrevistas com as coordenadoras dos cursos de Pedagogia Presencial e a Distância, pesquisados, aconteceram em agosto de 2021, quando foram enviados a elas os links da plataforma Google Meet, por onde foram realizadas as entrevistas, por causa do isolamento por conta da Covid-19.

Por meio da assinatura do Termo de Autorização do uso de imagem, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas pela pesquisadora.

##### Quadro: Apresentação dos licenciandos entrevistados nos cursos de Pedagogia

Estudantes do Curso de Pedagogia	
Est. 1	Curso de Licenciatura em Pedagogia
Est. 2	Curso de Licenciatura em Pedagogia
Est. 3	Curso de Licenciatura em Pedagogia
Est. 4	Curso de Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às entrevistas dos licenciandos, foram entrevistados quatro estudantes que responderam ao chamado por e-mail. Como à época da entrevista, o cenário era de Ensino Remoto e devido ao total de participantes, não foi considerado relevante classificar os participantes em Presencial ou a Distância. Também devido ao isolamento da Covid-19, as entrevistas aconteceram nos mesmos moldes das entrevistas das coordenadoras.

#### **4.2.1 Análise das entrevistas com as coordenadoras**

A revisão dos textos que formam o segundo capítulo desta dissertação, a análise dos documentos dos cursos pesquisados e das entrevistas realizadas, permite-nos dizer que a questão das Cotas Raciais e Sociais nas Universidades ainda está em processo de desenvolvimento, assim como afirma a coordenadora 2 do Curso de Pedagogia Presencial, “a gente está engatinhando ainda nisso” (Coord. 2).

De acordo com essa coordenadora, a ampliação do acesso às cotas para pretos e pardos de baixa renda nas Universidades deve acontecer porque as cotas são “(...) políticas de ações afirmativas, elas são garantias de direitos...” e são realmente necessárias, tanto a racial quanto a social e que as “ações afirmativas, elas são essenciais, elas devem garantir o direito de acesso a pessoas pobres, a pessoas negras” (Coord.2).

A coordenadora 2 esclarece que as ações afirmativas vão além das cotas raciais, pois existem “(...) outras possibilidades de cotas, (...) pessoas com deficiências, pessoas LGBTQI+. Todas essas questões envolvem uma política de exclusão, (...) ela é essencial” (Coord. 2).

A mesma coordenadora, recorda que “A gente tem o PROUNI<sup>6</sup>, que também tem esse papel de acesso que garante, que também é uma dessas ações afirmativas (...) é uma política de garantia de direitos.” (Coord. 2) e que o acesso às cotas é para todos pois “(...) políticas de ações afirmativas, elas são garantias de direitos...” (Coord. 2)

Quando observados os tipos de cotas, a coordenadora 2 reafirma ser importante ambas as cotas, pois acredita que (...) só a social não resolve, porque tem uma questão racial importante no Brasil (...). (Coord. 2) A coordenadora 1, vê de um modo diferente pois, a mesma pensa ser a cota social mais eficaz, ao comentar que

(...) antes das cotas raciais (...) a questão social é muito importante...  
 (...) ela contempla outras demandas... Indígenas, pessoas com deficiências e a questão da baixa renda que eu acho que até antecede uma dívida que a gente tem meio que histórica, (...) (Coord.1).

---

<sup>6</sup> Programa Universidade Para Todos, através do qual estudante de baixa renda tem acesso ao ensino universitário brasileiro por ter cursado o ensino médio somente em escola pública, ou tenha sido bolsista em escola privada.

As divergências de pensamento sobre as cotas sociais e raciais ainda são muitas nos dias atuais. O debate sobre as cotas, tem história, pois a coordenadora 2 conta que “(...) essas discussões (...) vieram e se consolidaram (...) de 2002 para cá no governo de Lula que foram fixadas as políticas de ações afirmativas.” (Coord. 2) Porém, no governo anterior ao de Lula, aconteciam movimentos em prol das cotas “(...) eu me lembro de algumas manifestações nessa época ainda com Fernando Henrique Cardoso de fazer, de se acorrentarem lá no Congresso, de fazer manifestação lá (...) (Coord. 2).

A coordenadora 2 pensa que “Não resolve em 10 anos a história de um país que tem, é fortemente marcada pelo racismo, (...) tem que ser uma política continua mesmo.” (Coord. 2)

Sobre os pontos positivos e negativos da ampliação do acesso, a coordenadora diz que “(...) uma coisa negativa (...) é, não ser tão ampliado...” (Coord.2), o direito à cota precisa ser mais esclarecido, mais divulgado. A coordenadora 2 enfatiza seu descontentamento quanto ao acesso na seguinte fala

(...) tem uma coisa que me incomoda que é o fato de às vezes a gente não conseguir levar aquele estudante aquela estudante negra, negro que estão lá na periferia, não conseguem ainda levar a eles, a percepção que eles têm o direito de ingresso a universidade. (Coord.2).

O discurso da meritocracia também é visto como algo negativo pela coordenadora “(...) esse discurso de meritocracia (...), os jovens negros e negras (...) com receio de entrar (...), de aceitarem essa política...” (Coord.2); a maternidade, “(...) mulheres negras a questão da (...) constituição da família (...) mais empecilho para estudos e no trabalho.” (Coord.2), a fraude nas entradas da Universidade, “(...) seriedade no sentido de averiguar a autodeclaração, de verificar se de fato aquela pessoa tem esse direito... uma outra pessoa pode tirar o direito (...)

De acordo com a coordenadora 1, a ampliação para o acesso de Pretos e Pardos na universidade, aconteceu seguindo a determinação da Lei 12.711/12 “A instituição só atende uma demanda que é prescritiva. Desde 2012, (...) tem a lei de cotas, e a instituição vem cumprindo o protocolo de liberar as vagas. (...) é aquele cumpra-se.” (Coord.1) Há uma corroboração com Santos (2018) que afirma que a instituição pesquisada foi uma das três últimas universidades mineiras a ter entrada por cotas.

A coordenadora 1 pensa que “(...) a política de cotas vem tentar assegurar uma condição a mais e favorável porque são poucos para o ingresso superior...” (Coord.1). A coordenadora acredita que é no Ensino Médio que estaria a possibilidade de uma maior abrangência das ações afirmativas, mas que, na Universidade, “(...) de uma certa forma atende (...)”

Quanto aos pontos negativos da ampliação do acesso para pretos e pardos de baixa renda, de um certo modo, o pensamento das coordenadoras vai ao encontro um do outro porque em relação à entrada dos cotistas na Universidade, a coordenadora 2 inteira que “devia ser ampliado” e a coordenadora 1 pensa que “(...) esse 50% (...) tá longe de chegar a 50% das vagas porque aqueles que conseguem chegar, para disputar as cotas raciais são bem menos é ... e vão preencher bem menos essas vagas.” (Coord.1) A coordenadora 1, aponta que “(...) a gente pode ver no quantitativo das entradas da Universidade que em relação a Ampla Concorrência, é um número muito reduzido.” E prossegue: “(...) só complementando essa questão da porcentagem da referência das cotas sociais como um todo, em relação ao salário-mínimo talvez essas questões todas em alguma medida precisassem também ser revistas” (Coord.1)

Na sequência da entrevista, a coordenadora 1 reafirma seu pensamento sobre a necessidade de rever a saída dos alunos no Ensino Médio, antes de olhar a entrada deles no Ensino Superior pois, “para ampliar de fato, a gente tem que ampliar a chegada desses estudantes ao final do ensino médio para poder de fato concorrer. Chegar aos 50% das vagas então é um primeiro desafio que a gente tem ...” (Coord.1)

Além dos pontos negativos supracitados, a coordenadora 1 aponta a questão da ineficiência da política de permanência, a falta de políticas de atendimento estudantil de acompanhamento específicas para cotas raciais, e a conferência de autodeclaração, também como negativas. A coordenadora sugere “coibir a fraude, sem inibir o estudante” (Coord.1)

O ponto positivo da ampliação do acesso aos pretos e pardos, a coordenadora 1 diz ser a “(...) inclusão, né? a oportunidade que a gente tem de resgatar uma trajetória histórica de muitas dificuldades e lutas...” (Coord.1)

Quanto à percepção sobre aplicação das políticas de cotas raciais e sociais para a Educação Superior, a coordenadora 1 pensa que devam existir novas estratégias de cotas porque

É muito importante, mas, não sozinha. Ela não dá conta né? dessa garantia... é preciso que a gente pense em outras estratégias ao longo até para que a gente não perca de fato esses estudantes para o trabalho né e ... e eles consigam integralizar e tudo mais e chegar ao superior mesmo e ampará-los. (Coord.1).

Percebe-se uma grande preocupação dessa coordenadora com “entrada dos estudantes” e também com os egressos do curso.

A coordenadora 2, conta suas diferentes percepções sobre a aplicação das políticas de cotas na Universidade, ao ocupar as funções de professora, de membro da banca de heteroidentificação e de coordenadora

(...) têm três funções que eu ocupo na universidade que foram me dando percepções diferentes(...)como professora(...)não eram tantos como eu imaginaria que tivesse, (...)eu percebi (...) de fato tinha bastante gente da escola pública(...), mas ainda naqueles primeiros períodos eu senti a falta de ter mais pessoas negras.(...) E aí com o tempo isso foi aumentando, eu fui percebendo que no decorrer dos semestres isso foi aumentando até chegar ao ponto de a gente ter quase metade da turma né com pessoas negras (Coord.2).

#### Como membro da comissão de heteroidentificação

(...) eu comecei a participar da comissão de, na época não era de heteroidentificação, na época era comissão de averiguação da autodeclaração. (...) começaram a ter iniciativas nas universidades para fazer a averiguação da declaração porque havia muitas denúncias de fraudes. (...) quando eu comecei a participar dessa comissão, que aí a minha percepção se ampliou, porque até então era uma coisa mais ali de ver né, ali da quantidade de ver a participação né? desses estudantes. Mas aí na comissão me chamou mais atenção, essa questão das fraudes. (Coord.2).

A coordenadora 2 enfatiza a questão das fraudes que houve porque somente se apura se há fraude ou não, mediante denúncia. “(...) naquele momento bastava autodeclaração então... a menos (...) que alguém denuncie, a investigação não ocorre né? e isso é um problema (...)” (Coord.2).

A coordenadora 1 ao comentar sobre a heteroidentificação, demonstra um olhar bastante crítico sobre como ocorre esse processo, todavia reconhece a necessidade de haver esse procedimento

(...) eu tenho visto também muitas situações de pessoas que burlam esse sistema em busca de preenchimento dessas vagas então assim esse também é um desafio porque como é a autodeclaração eu fico pensando né se a pessoa se reconhece, se vê e até familiar às vezes eu não, mas a minha, (...) avós e como que eu julgo isso na hora de repente de uma banca (...) o que que é *conferência de uma autodeclaração*? eu acho que isso também são questões muito delicadas e eu até compreendo porque que elas existem, porque têm pessoas que se valem dessa porcentagem querendo atalhos, já que a concorrência é cada vez maior né? (...) é uma questão também a se pensar (...) como a gente consegue coibir esse tipo de prática, mas também não coibir aqueles que se reconheçam nessa dessa forma e se autodeclaram porque há uma há todo um, entre coibir e você inibir. (Coord.1).

Sobre as percepções da coordenadora 2, ela explica o que observa estando na coordenação do curso

(...) como coordenadora, eu consigo, eu acho, enfim, ter um olhar mais global né? de como isso impacta no curso como um todo e como que faz assim eu como coordenadora ser mais sensível a algumas situações né? como nesse caso, no contexto pandêmico, nós estamos com o ensino remoto, a dificuldade de que muitos estudantes, tem, de acesso né... Então aí, até voltando lá no início da primeira pergunta né, por que as políticas? porque não basta você trazer esse jovem negro, essa jovem negra para a universidade, você tem de garantir a permanência, e às vezes né, o ensino remoto, ele pode estar comprometendo todo o trabalho que foi feito né de cotas de ingresso desse estudante. (Coord.2).

A coordenadora 2 lembra que “(...) a universidade tem papel fundamental (...) para ampliação(...) universidade como um todo (...) aulas, as disciplinas, (...) os eventos, os grupos, as discussões promovidas por esses grupos, né? as mobilizações, as greves, (...)”

Aqui, a preocupação da coordenadora 2 com os alunos, no contexto pandêmico revela-se

E aí nesse momento ele não tem acesso à internet e faz como para permanecer na universidade? ele tá no contexto em que os familiares perderam o emprego, E aí ele quer abandonar a universidade para, porque ele precisa trabalhar e ajudar em casa né, então eu acho que como coordenadora eu vejo, eu tenho essa percepção mais global do curso né, não só aquela da minha turma. É isso... (Coord. 2).

No que tange à coerência entre a política de cotas e a permanência dos estudantes na Universidade, a coordenadora 1 esclarece que há políticas de permanência para os estudantes declarados vulneráveis, mas não são políticas de permanência de cunho racial.

(...) há uma tentativa né? de trazer a questão dos mais vulneráveis em evidências a partir dos programas dos PNAEs né? Moradia, bolsas, e não especificamente para cota racial, mas para cota social dos que entram e apresentam a vulnerabilidade socioeconômica, mas não especifica a questão racial. (Coord.1).

E explica que

(...) essa vulnerabilidade está atrelada também a critérios de CR coeficiente de curso e de produtividade, isso não necessariamente chega (...) àqueles que de fato necessitam porque vai depender de curso a curso né? O ponto de corte dos cursos modificam né? então não necessariamente vão chegar porque vai depender da concorrência com os outros cursos. (Coord.1).

A coordenadora 1 observa que (...), talvez precise pensar é a permanência dos demais grupos incluídos na cota social, (...) não apenas na vertente ensino médio na escola pública, (...) um olhar mais específico para quem tem necessidades especiais. (Coord.1)

Para a coordenadora 1

(...) é importante garantir a permanência, mas também é necessário que se discuta o pertencimento (...) A questão negros, pardos, indígenas, (...) não só a permanência eu acho (...) que talvez seja aquela questão da discussão do pertencimento (...) incentivar a estada ali. (Coord.1) pois muitas vezes (...) não reconhecem que têm o direito de estar ali e frequentar a estada em igualdade de condições (...) julgados pelos próprios colegas que pensam que estão tirando vaga de quem é melhor ou coisas assim (...) (Coord.1).

A coordenadora 1 chama a atenção para o cuidado que deve ter ao tratar das questões de permanência, chegada e condições para a aprendizagem e formação real, com qualidade desses estudantes. Atenta para o acompanhamento dos egressos

(...) Além disso, permanência, tem a questão dos egressos também. Da gente acompanhar esse processo aí depois de inserção no mercado (...) para que de fato isso seja uma política Social, Educacional (...) importante a gente ter esse viés. (Coord.1).

A coordenadora insiste na questão do pertencimento, do reconhecimento do direito de estada quando conta que

(...) coordeno o cursinho da instituição e eu atendo muitos estudantes do ensino médio da escola pública, (...) e aí quando eles estudam, eles falam “aí eu sou estudante da [menção ao nome da instituição].” Eu acho muito interessante essa coisa de já se reconhecer ali dentro. (Coord.1).

Muito importante esse olhar para o Ensino Médio, tão focado pela coordenadora 1 durante a entrevista. A informação e o direcionamento desses estudantes, ainda naquela etapa da Educação Básica, com certeza promove o pertencimento no mundo universitário.

Para a coordenadora 2, “(...) a política não pode ser só de acesso, ela tem que garantir que esses estudantes consigam permanecer, na universidade (...)” E chama a atenção para a responsabilidade para a aplicação dessas políticas

(...) o olhar para essa permanência, é algo que precisa ser muito valorizado e, às vezes, por condições que não é só da universidade, mas assim de um governo (...) se a gente tem um governo negligente que não olha, não coloca como prioridade, não dá orçamento para que isso seja realizado. (...) tem de ser um compromisso de governo, de pensar isso e da Universidade ter formas de fazer com que garantir, (...) ter as bolsas, ter como os equipamentos ter condições de manter esses

estudantes na universidade porque são muito vulneráveis(...) (Coord. 2).

A coordenadora 2 retorna ao ponto da pandemia quando observa que o estudante precisou arrumar trabalho para ajudar no sustento da família e isso pode ter custado a saída da faculdade, pontua também o não acesso à internet

(...) nesse contexto pandêmico, (...) muitos estudantes me relataram que estão com, tem dificuldade de acompanhar as aulas síncronas no ensino remoto, (...) porque teve que arrumar um trabalho lá numa pizzaria, lá no bar e trabalhar à noite para conseguir garantir o sustento da família, (...) tem lugar que não tem acesso à internet, né? ver que a coisa é maior (...) não é só dar o chip por exemplo, do celular ou tablet para aquele estudante, ele não tem sinal lá na casa dele, como é que ele vai acessar? (...) passa por uma democratização de acesso à internet, (...) tem questões que são pontuais na Universidade, mas você tem uma série de outros de outras que tem o seu compromisso de políticas públicas né?" (Coord.2).

E afirma que o compromisso de manter os alunos na Universidade vai além da instituição. É questão de políticas públicas que precisam acontecer para que possam realmente ser garantidas a permanência desses estudantes na academia porque para o aluno

(...) a universidade (...) sai da prioridade, porque a prioridade para ele acaba sendo viver, comer, gente... então eu acho que aí a questão da permanência, teria que ter uma preocupação maior né e isso é tanto da Universidade, mas também uma política de governo né, tem que ter dinheiro para isso, tem que ter incentivo para isso. (Coord. 2).

Comparando a dedicação dos alunos cotistas com os não cotistas aos estudos nos cursos, a coordenadora 1 fala que (...) eu acredito que haja uma necessidade mesmo deles se dedicarem a mais (...) porque (...) eu vejo que tem uma dificuldade quando a gente compara com outros cursos. (Coord. 1)

A coordenadora, volta a mencionar a questão do olhar necessário para o Ensino Médio, ao acreditar que as dificuldades dos alunos cotistas advêm de sua escolarização anterior à Universidade, e essa situação já é sentida desde o primeiro período dos cursos.

Eu vejo algumas questões assim que às vezes são extremas, eu vejo uma dificuldade muito grande desses estudantes (...) E às vezes da dificuldade já do ensino médio da escolarização mesmo anterior, e isso já se reflete mesmo nos primeiros semestres. (Coord. 1).

Quando se fala em cursos, fala-se aqui dos cursos de licenciatura, que, segundo a coordenadora, são os cursos mais acessados pelos cotistas

(...) a gente também pode perceber que a maioria ou grande parte dos estudantes das licenciaturas em geral eles são alunos que muitas vezes vieram amparados pelas cotas “(...) é porque o corte é menor, a entrada menor, ou é porque eles estão mais aproximados dessa realidade, conhece o trabalho de professor e às vezes se espelham e querem seguir(...). (Coord. 1).

Para a coordenadora 1, o motivo das licenciaturas apresentarem mais estudantes cotistas pode ser a nota de corte, que é menor que de outros cursos, ou o desejo da profissão despertado por um profissional que serviu de exemplo para esse estudante.

A origem dos estudantes de licenciaturas, sob o olhar de Gatti et al. (2019) é muito próximo do pensamento desta coordenadora, pois, para Gatti, os docentes atuais são os filhos daqueles pais que não puderam frequentar assiduamente a escola, e provavelmente esses são hoje, os cotistas (GATTI et al. 2019).

Já para a coordenadora 2, a dedicação ao curso depende muito da realidade de cada estudante pois “(...) não percebo tanta diferença na dedicação, eu percebo uma diferença nas condições que cada um tem para poder se dedicar, então por exemplo, (...) têm estudantes que não são cotistas, que só estudam, só estão na universidade” (...)

Para a coordenadora 2, os estudantes cotistas, geralmente não conseguem se dedicar ao curso porque tem vários fatores que interferem no seu ritmo de estudos.

Segundo a coordenadora, os cotistas parecem não se dedicar aos estudos porque

(...) pessoas cotistas que além de estudar precisam trabalhar, precisam auxiliar a família, e então não conseguem participar de muitos, de eventos, não conseguem fazer a seleção para uma iniciação científica, para o PIBID, porque essas bolsas, (...) as pessoas não podem ter vínculo empregatício, tem que dedicar um horário a universidade. (Coord. 2).

O pensamento da Coordenadora 2 concorda com Souza e Brandalise (2017) que veem a necessidade do trabalho como empecilho para os estudantes, pois ao ajudarem suas famílias no sustento, perdem tempo de dedicação aos estudos (SOUZA e BRANDALISE, 2017).

A coordenadora 2, enfatiza bem a questão das dificuldades encontradas pelos estudantes cotistas, dizendo que “(...) eu vejo diferença nas condições que cada um tem para conseguir desempenhar o seu papel, na universidade, no curso como um todo. Eu acho que a diferença está aí, as dificuldades que se impõem para cada um.”

Mais um momento da entrevista para se pensar na questão do discurso da meritocracia. Quando a coordenadora 2 comenta sobre a avaliação de mérito que é realizada pelos cursos, nos finais de semestre

(...) todo semestre faz aquela avaliação do mérito né? a premiação então a gente avalia lá, quanto que o estudante participou de projeto, participou de eventos, e etc. E a gente falou quando que uma pessoa né? que está nessas condições, que está em condições de vulnerabilidade, necessita trabalhar, tem só à noite para se dedicar à universidade né? E algumas vezes, no final de semana, porque têm aqueles que trabalham no final de semana... o quanto que ele vai competir esse mérito com alguém que não teve nenhum empecilho... Isso é algo que quando a gente discute cota, políticas de ações afirmativas, é importante a gente dizer, porque não é o que facilitou mas sim o que te impediu né? é o como a cor da sua pele né a sua origem de oferta para que você possa avançar (...). (Coord. 2).

A questão das interrupções nos cursos de estudantes cotistas comparando com os não cotistas, a coordenadora 1 evidencia que

(...) os cursos a distância têm uma leitura até um pouco diferente né? São, são perfis diferentes, são aqueles que muitas vezes já estão trabalhando e que às vezes não tem oportunidade de estar (...) São professores que atuam às vezes na educação infantil, às vezes nos anos iniciais, às vezes em escolas particulares, ou dentro dessa natureza profissional e que voltam para se qualificar para melhorar suas práticas e também melhorar a questão profissional e salarial né? E aí a questão das desistências, nesse contexto, (...) eu não vejo muito Impacto, que eu vejo no presencial, dessa diferenciação de entrada por cotas sociais ou não sociais porque isso não fica muito evidente né na mediação do campus. (Coord. 1).

Para a coordenadora 1, o perfil do curso a distância, colabora para que não aconteçam desistências, pois os estudantes já possuem um objetivo a ser alcançado. Seja para ter uma formação que auxilie seu trabalho, ou uma formação que compense seu numerário. Segundo ela, não fica muito claro se quem mais desiste são os estudantes cotistas ou não. (COORD. 1)

Ela vê os recursos para a realização das atividades, disponibilizados pela Universidade para cada polo, como um ponto forte para assegurar a permanência dos estudantes dos cursos em EAD

(...) tudo fica atenuado pelos recursos. E como a gente tem nos polos, quem tem mais dificuldade está no seu polo, desloca para lá e faz suas atividades. Por que os recursos estão disponíveis né? ele não tem que adquirir, comprar, então fica mais tranquilo.” (...) (Coord. 1).

A coordenadora 1 acredita que o acesso aos recursos para a execução das atividades do curso, também atenua bastante a questão das desistências, porque esses recursos são disponibilizados em todos os polos, permitindo o acesso de todos os cursistas que tiverem dificuldades em realizar suas atividades.

Ao pontuar sobre a razão de alguma desistência de algum estudante, a coordenadora observa que

E eu vejo que a grande questão de evasão, abandono é ... questões assim, muito, muito familiares de dificuldades, de doenças ou de problemas pessoais ali que impactam essa disciplina que é necessária para o curso à distância. (Coord. 1).

Pelos relatos, observa-se que os estudantes não abandonam o curso sem que haja um motivo que desestruture as condições de dedicação exigidas para prosseguir com os estudos em EAD. A disciplina na realização das atividades é imprescindível nesta modalidade de curso, assim como na modalidade presencial.

Em se tratando de evasão, a coordenadora 1 não percebe diferença entre cotistas e não cotistas pois, segundo ela, “(...) a maioria já está no mercado de trabalho, já está trabalhando e eu vejo assim ... Não relaciono também a questão de desistência a perda de emprego (...)” (Coord. 1)

Ainda em questão da desistência dos cursos, a coordenadora 1 reafirma que

(...) nos cursos a distância, por trabalhar nos dois, as pessoas dão mais valor, (...) reconhecem mais a formação, né e (...) então elas se esforçam mais, se dedicam mais para conseguir concluir porque aquilo vai impactar favoravelmente em planos de carreira (...) o comprometimento ali é maior que os mais jovens às vezes que estão ali iniciando a universidade. (Coord.1).

Aqui, a coordenadora defende que os estudantes em EAD se sobressaem aos estudantes presenciais porque possuem um objetivo, uma ideia mais amadurecida na busca de formação, enquanto que os mais jovens talvez não tenham a percepção do que é um curso universitário.

A coordenadora 2, traz um outro fator que acarretava o abandono do curso de Pedagogia, não da Universidade, mas sim do curso

(...) os motivos de saída, era principalmente daquela questão da possibilidade de transferência entre cursos (...) alguns estudantes entraram na pedagogia porque tinha uma nota de corte menor, e depois queria vir para outro curso. Então alguns iam, e aí outros que não iam mas também não tinham interesse no curso acabavam desistindo (...) (Coord. 2).

A maternidade, o trabalho, são questões pontuadas pela coordenadora 2, como motivo de desistência de alguns alunos, principalmente as mulheres

(...) de fato eu teria que olhar esses dados e analisar para dar uma resposta mais definitiva sobre isso. O que eu vejo, que afasta os estudantes, assim é a questão do trabalho, em alguns casos, a maternidade (...) na pedagogia muitos estudantes, ou trancam o curso a maioria tranca né, não desiste, mas tranca o curso por conta da maternidade (...), essas questões nesse momento da maternidade se manterem na universidade né? sem ter com quem deixar seu filho (...) (Coord. 2).

O que evidencia nesta colocação da coordenadora 2 é que não ocorre desistência, mas sim, uma pausa, através do trancamento de matrícula, e geralmente acontece por que as mulheres precisam assumir a maternidade, ou por motivo de trabalho.

#### 4.2.2 Análise das entrevistas dos estudantes

A análise dos estudantes foi realizada baseando-se na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) desenvolvida por Lefrève e Lefrève (2003, 2006).

As entrevistas aconteceram através do Google Meet, entre os meses de agosto e setembro de 2021 e sua análise a partir da técnica de DSC é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2- Análise das entrevistas com os estudantes do curso de Pedagogia.

1- Como ocorreu o processo de escolha de seu curso? Por que você escolheu esse curso?	
<p><b>Ideia Central do Sujeito Coletivo</b></p> <p>O Desejo de ser professor e a afinidade a interação com crianças motivou a escolha pela pedagogia.</p>	<p><b>Discursos</b></p> <p>“Desde criança eu já tinha essa vontade (...) eu vi os professores ensinando e comecei a ter uma paixão imensa para dar aula (...), foi meio engrandecendo esse desejo de dar aula, ensinar. “(...) a pedagogia também sempre foi um desejo meu, desejo grande de ser professor (...)”</p> <p>“Eu sempre gostei muito da educação, em especial a educação infantil (...) desde cedo, só que eu comecei a perceber que eu queria fazer pedagogia porque ela já estava presente na minha vida. (Est. 2, Est.1, Est.4)</p> <p>“No magistério, no estágio, eu apaixonei eu gostei de trabalhar com criança, (...) começou tudo por eu ter feito magistério.” (EST.3)</p>
2- Como você se sente em relação a licenciatura que escolheu?	

<p>O sentimento predominante é de realização pessoal devido à coincidência entre a motivação da escolha e o que se realiza no curso.</p>	<p>” Até que eu me sinto bastante confortável com essa área. (...) está superando minhas expectativas, (...) eu me sinto realizada eu acho que para estar 100% realizada eu quero exercer. Eu me sinto confortável com minha escolha, eu vejo que é um curso muito interessante (...)” (EST.1, EST.2, EST.3, EST.4)</p>
<p>3- Quais são, para você, os pontos positivos e os negativos do curso até o momento?</p>	
<p>Pontos Positivos:</p> <p>Atuação dos docentes, possibilidade de novos relacionamentos e qualidade do material didático.</p> <p>Pontos Negativos:</p> <p>Carga excessiva de trabalho para se desenvolver, demora de retorno do docente em relação às dúvidas e desvalorização profissional do professor no Brasil.</p>	<p>“(...) o ponto positivo é que os professores têm sido bem atenciosos (...) (EST.1, EST.2)</p> <p>(...) é por eu estar fazendo um curso que eu queria desde criança. (EST.2)</p> <p>(...) o material foi bem rico, bem explicado. (...) nós tivemos uma vasta documentação. Por conta da EAD conhecemos gente de todos os lugares, sou de Minas, tinha gente de São Paulo, (...) trocamos muita informação (...) (EST3)</p> <p>(...) é realmente eu estar me especializando na educação infantil, (EST.4)</p> <p>“(...) pontos negativos é a grande carga de leitura que tem o curso (...)” (EST1)</p> <p>“(...) por isso ser virtualmente (...)” (EST2)</p> <p>(...) e nem sempre ter um retorno do professor (...) é um retorno muito demorado ou muito acadêmico. “Também negativo foi eu não ter conhecido a [menção à instituição]. (EST3)</p> <p>(...) a pessoa meio que menospreza pelo fato de não ser bem remunerado de não ter tanta valorização do professor no Brasil. (EST4)</p>
<p>4- O que você pensa da política de cotas raciais e sociais? Quais são os pontos negativos e os pontos positivos?</p>	

<p>Equidade, Direito As cotas são um direito, favorecem a equidade e promovem reparação É preciso lutar por maior abrangência pois é preciso melhorar o ingresso e ampliar a entrada dos negros na universidade</p>	<p>“(…) é muito importante para trazer essa equidade, esse acesso à universidade para nós, povo negro que precisa muito dessa ajuda. Se não fosse eu não estaria aqui, porque minha nota foi um pouco abaixo das demais. Eu acho que é positiva, favorece muita gente(…) ‘é bem assim uma reparação tanto do índio, do negro, acho que deve existir e continuar assim ... brigando para estar favorecendo cada vez mais pessoas. (...) é válida, é uma política válida. (...) eu acho muito importante, eu acho que me ajudou de uma forma muito positiva.” (EST.1, EST.2, EST.3, EST.4)</p> <p>“O ponto positivo é essa acessibilidade, essa forma de ascender socialmente (...)a representatividade.” (...)muito positivo (...) cotas, porque me ajudou bastante (...) eu fiz por cota e se não fosse esse sistema, provavelmente eu não teria entrado na faculdade (...) (EST.1, EST.2, EST.3)</p> <p>“(…) não consegui enxergar pontos negativos nesse âmbito (...)” (EST.1)</p> <p>“(…) podia melhorar a forma de estar vendo o aluno para ingressar(...)a gente vê muitos casos de pessoas (...)que aproveitam para estar ali tomando o lugar de outra pessoa que tem necessidade. (...) devia ser mais estudado, mas revisado esta parte. “(...) as pessoas pretas são 50% da população (...) ainda falta ocupar muitos lugares. (EST.3, EST.4)</p>
<p>5- Você ingressou por meio das cotas? Você considera que isso tem alguma influência no seu processo de formação acadêmica?</p>	
<p>Ter ingressado por cota gerou reflexos emocionais, ajudou o aprofundamento sobre minha identidade e sobre a motivação para a existência das cotas</p>	<p>“Sim ingressei por meio das cotas e a influência é (...)emocional de dedicação (...) conquista (...) orgulho.” (EST.1)</p> <p>(...) acho que ajudam na formação por conta de eu ter que pesquisar mais.” “A gente sempre ouve falar de cotas, mas até entrar numa faculdade, eu não tinha me aprofundado tanto no porquê do sistema de cotas, o que ele favorece? (...) (EST.3)</p> <p>(...) me ajudou no processo de formação, nesse sentido de eu estar pesquisando mais o porquê que tem, porquê que merece ter.”</p> <p>“(…) me ajudou em relação a ter uma identidade dentro de uma universidade (...) minha turma tem 50 pessoas e pelo que eu vi até agora, acho que não tem nem cinco pessoas que são pretas.” (EST.4)</p> <p>“Não”. (EST.2)</p>
<p>6 -Ao ter acesso à universidade através das cotas, você percebeu alguma discriminação?</p>	
<p>Há situações de discriminação, mas nem sempre são percebidas.</p>	<p>“Não, não teve nenhuma discriminação. “(...) nenhum mesmo” (EST1; EST2)</p> <p>“Sim, teve uma discussão em sala de aula, durante uma disciplina(...)e foi questionado, a pessoa falou assim: não precisam ter”, (...)na sala de aula tinham duas cotistas somente, eu e mais uma(…)”</p> <p>“(…) eu acho que sim na faculdade tem discriminação sim(...) por ela estar fazendo uma Faculdade Federal e esse pensamento não é válido aqui. “(...) eu tinha o direito de estar lá, (...)” ... ah, mas foi por cota né? tentando te menosprezar porque você é cotista... Você passa por conta da cota... Você conseguiu porque você é preta...Pobre (...) (EST.3; EST.4)</p>
<p>7- Após acessar a universidade, qual foi o principal desafio que você enfrentou para permanecer em seu curso?</p>	

<p>Os desafios foram a adaptação ao estudo, conciliação com trabalho e família. Também está presente o menosprezo de pessoas pela profissão escolhida.</p>	<p>“(…) é mais esse contexto de pandemia, de Educação a Distância... acaba tornando um pouco penoso, (...), mas nessa parte da pandemia essas limitações que acabou gerando para a gente.  “Meu maior desafio foi não ter um celular bom, nem um computador, aí estava difícil. (...) o único desafio que tive, por ser virtual, tinha que ter algum meio para eu assistir às aulas. (EST.1; (EST.2)  (...)Criança pequena (...) trabalho (...) (...) professor responder naquele horário(...) a idade(...) outra etapa da vida (...) (EST.3)  “(…) eu acho que os comentários alheios em relação ao meu curso(...) (...) é muito triste a gente escutar as pessoas falando ah, você não vai arrumar um emprego, ah, seu salário vai ser muito baixo (...)”  “(EST.4)</p>
<p>8- Você consegue perceber alguma mudança positiva após a implantação das cotas? Pode citar?</p>	
<p>Houve ampliação do acesso à educação superior.</p>	<p>“Sim, bem a questão do acesso acaba facilitando um pouco (...) por causa do contexto histórico do que aconteceu no passado não tem muito acesso à educação(...) as cotas acabam aumentando nossas chances dando um jeito da gente ascender socialmente isso é muito importante.”  “(…) consegui acessar o curso mais facilmente;(…)”  “(…)tem vários pontos positivos e um deles é esse dar acesso a quem nunca tinha sonhado entrar em uma faculdade, (...)e depois, claro, a gente tem todo aquele processo de tá tentando vaga no mercado.”  (...) a inclusão. (...) pessoas que têm histórias parecidas com a minha até para motivar pessoas que parecem comigo e que não estão dentro da Universidade, mostrar para elas que elas são capazes de vir para a universidade.” (EST.1, EST2, EST3, EST4)</p>
<p>9 - Pensando que a educação é o caminho para uma sociedade mais justa e democrata, você pensa que as cotas ajudam a educação a atingir essa justiça e democracia? Como?</p>	
<p>As cotas favorecem a equidade, a diversidade e a inclusão. Elas não devem ser encaradas como facilitação, mas como direito.</p>	<p>“Sim, Com certeza procurar a equidade entre as pessoas, entre as raças assim para terem as mesmas chances. (...) não tem totalmente igual no começo do processo, mas as cotas deram um jeito de encaminhar para algo certo, para igualdade.”  “Ass cotas ajudam sim. (...) cotas para ajudarem as pessoas "inferiores" a entrarem na universidade (...) não concorrer com outras pessoas, só com elas mesmas. O pensamento da cota sim ajuda(...) eu acredito que seja válido. (...) a cota, ela ajuda no meio da inclusão, né, no meio de você se sentir incluído, no meio de você se sentir capaz... (...)a cota não está facilitando, ela tá te fazendo uma inclusão que já deveria existir ela tá te incluindo em algo que é seu por direito ela é sua...” (EST.1, EST.2, EST.3, EST.4)  “(…)teria que ter uma fiscalização um pouco maior (...)por que tira vaga de pessoas que tem mais necessidade (...)” (EST.3).</p>
<p>10- Você considera que a universidade se preparou para receber os ingressantes por cotas? Existe política de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal de Lavras? Pode citar algum ou mais fatos que demonstre aplicação prática dessas políticas?</p>	
<p>Houve preparação da Universidade e há políticas de permanência</p>	<p>“Sim, eu considero que sim(...) essa mesma entrevista é uma forma de boas-vindas  “(…) a [menção à instituição], eu só consigo estudar nela, por causa do suporte que ela me ofereceu, igual à moradia, igual o projeto de extensão.  (...)O notebook que eu estou estudando é da universidade</p>

	<p>(EST1) (...) programa (...) pró - calouro (...), empréstimo de notebook, bolsa alimentação, auxílio-moradia, (...) (EST1; EST2; EST3, EST4)</p> <p>*(EST3)          (...) eu acredito que a universidade se preparou sim(...) eu procurei informação foi somente esta do notebook (...)eu sei que elas ficam lá, mas eu não sei a regra como funciona a política(...)</p>
--	--

Fonte da autora

### 4.3 – Teorizações e Hipotetizações decorrentes da triangulação dos dados observados e analisados

As teorizações e hipotetizações apresentadas a seguir foram elaboradas a partir da leitura crítica dos PPCs dos Cursos de Pedagogia em suas modalidades a Distância e Presencial, da análise das entrevistas das coordenadoras e de estudantes do Curso de Pedagogia, bem como do estudo advindo da bibliografia apresentada no capítulo 2 – revisão da literatura.

A análise dos PPC dos Cursos de Pedagogia, possibilitou-nos saber sobre componentes curriculares, ofertas de vagas, políticas de assistência estudantil, e toda a organização de cada curso.

Nas estruturas curriculares das duas modalidades do curso de Pedagogia, são ofertados componentes curriculares que dizem respeito às exigências da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que também é uma ação afirmativa (BARRETO, 2015) que estabelece o trabalho sobre a História e a Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Na pedagogia a Distância, a DGDE – 205 História e Culturas brasileiras e Indígenas, é disciplina obrigatória; na modalidade Presencial, duas disciplinas são disponibilizadas, a GDE – 165 História e Cultura afro-brasileira e indígena, obrigatória, e a GDE – 187 Educação para as Relações Étnico-raciais: Uma análise discursiva e GDE -189 Cultura Afro e Indígena, eletivas. Hipotetiza-se ser a oferta dessas disciplinas bastante relevante para que estudantes cotistas sintam-se representados e ampliem conhecimento de assuntos da cultura e da história de seus povos. Em relação a isto, quando esta autora cursou a Pedagogia a Distância, foram confeccionadas bonecas Abayomi, o que a fez sentir representada no curso ao ver um pouco da história do povo negro sendo contada.

Em relação ao pertencimento, é uma preocupação da coordenadora 1 ao afirmar que “(...) A questão negros, pardos, indígenas, (...) não só a permanência eu acho que também (...) talvez seja aquela questão da discussão do pertencimento (...) incentivar a estada ali”, faz muito sentido, porque a universidade precisa ter em seu currículo, em suas atividades, ações que façam com que os estudantes cotistas consigam interagir com os conteúdos, com os conhecimentos

nela trabalhados. Não basta o ingresso na universidade, são necessárias políticas que permitam ao universitário cotista, seu crescimento global e aí inclui sua ideia de pertencimento, de identidade sociocultural (TRINDADE, 2016).

Entretanto, elas não foram citadas pelos estudantes de forma espontânea durante as entrevistas. Também as coordenadoras não apontaram relação direta entre componentes curriculares, atividades letivas e a ampliação da inserção dos cotistas PPI como protagonistas na formação de uma nova consciência coletiva contra o racismo estrutural, por exemplo. Observou-se centralidade de falas nos deveres e obrigações institucionais, como se a ação de geração de melhores condições de acesso e permanência sejam delegadas a outros e não um compromisso de cada pessoa envolvida. Neste aspecto, teoriza-se que a instituição de cotas favoreceu o ingresso e que há ações que favoreçam a permanência, mas isso ainda é tratado como atendimento prescritivo e não como uma tomada de consciência do papel que cada pessoa tem em relação às ações afirmativas.

Esta autora ingressou no curso de Pedagogia a Distância no ano de 2014 e representa bem o perfil de estudante de licenciatura desenhado pelas coordenadoras do curso. Mãe, professora, em busca de uma segunda graduação. Ingressou pelo Parfor- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e pela reserva de vagas para pretos. Formou-se em 2018. Pela carga de trabalho que tem, seria impossível fazer um curso presencial. A assertiva da coordenadora 1 corrobora tal perfil: “(...) os cursos à distância têm uma leitura até um pouco diferente (...). São perfis diferentes, são aqueles que muitas vezes já estão trabalhando e que às vezes, não têm oportunidade de estarem (...) ali presencialmente”.

Sem pretensão de generalizar o que foi observado, hipotetiza-se que a oferta de cursos de licenciatura pode se constituir, também, em base para políticas afirmativas de acesso e permanência, se o olhar para estes cursos se ampliar em relação ao discurso advindo do senso comum que dicotomiza a EaD e educação presencial tendo como balizador a qualidade. Com as condições apropriadas e o investimento adequado, os cursos de licenciatura a distância podem cumprir papel relevante de acesso para os que estão impedidos de cursar a graduação presencial? Esta pode ser uma questão para futuras explorações e teorizações.

Para a coordenadora 1, o perfil do estudante à Distância do curso de Pedagogia é formado por professores que trabalham em escolas sejam públicas ou particulares que voltam para a universidade para se qualificarem, aperfeiçoarem suas práticas docentes e melhorarem sua renda salarial. Neste sentido a EaD parece dar oportunidades para as pessoas que, por algum motivo, não podem estar presencialmente na universidade, e isso é uma questão social muito

importante. Sendo 50% dos estudantes da Pedagogia oriundos das cotas (GATTI, et.al. 2019), hipotetiza-se que há contribuição social no ingresso a licenciatura de Pedagogia.

Quanto à aplicação da Lei de Cotas, a universidade onde se deu a pesquisa atende o que ordenou a Lei 12.711/2012, e garante o acesso em seus cursos, à reserva de vagas para estudantes de escola pública, para pretos, pardos de baixa renda, indígenas e pessoas com deficiência. Isso fica bem esclarecido com a colocação da Coord. 1 “A instituição só atende uma demanda que é prescritiva. Desde 2012, (...) tem a lei de cotas, e a instituição vem cumprindo o protocolo de liberar as vagas. (...) é aquele cumpra-se.” (Coord.1). Colocação que vai ao encontro de Santos, (2015, p.38) que relata que a (a referida universidade) somente atendeu ao que a Lei prescrevia, sem ter quaisquer políticas de ação afirmativa anterior a ela (SANTOS, 2015). Como já mencionado, pela análise dos cursos de Pedagogia nas suas modalidades, percebe-se que ambos os cursos contemplam disciplinas que dizem respeito às Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, atendendo as DCN e à Lei 10.639/03.

No curso de Pedagogia a Distância há disciplina obrigatória DGDE205 – História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, com 60h; na Pedagogia Presencial, a GDE165 História e Culturas Afro-brasileiras, a GDE187 – Educação para as Relações Étnico Raciais: uma análise Discursiva e a GDE189 – Cultura Afro e Indígena, ambas eletivas. Esta observação permite teorizar, em triangulação com a literatura, que é importante que o povo negro tenha acesso a sua história, a sua cultura, porque os processos seletivos ainda são baseados em conteúdos que dizem respeito a culturas senão a desses povos a quem as cotas são dirigidas (SANTOS, 2015; SOUZA, BRANDALISE, 2017) sendo dessa forma, não se sentindo representado, o aluno cotista sente mais esse dessabor em sua vida acadêmica.

Quanto ao acesso dos estudantes nos cursos escolhidos por eles, as respostas dos estudantes foram positivas. O discurso do sujeito coletivo aponta para a realização de anseios e sonhos “uma vontade desde a infância”

Desde criança eu já tinha essa vontade (...) eu vi os professores ensinando e comecei a ter uma paixão imensa para dar aula (...), foi meio engrandecendo esse desejo de dar aula, ensinar. “(...) a pedagogia também sempre foi um desejo meu, desejo grande de ser professor (...)”  
 “Eu sempre gostei muito da educação, em especial a educação infantil (...) desde cedo, só que eu comecei a perceber que eu queria fazer pedagogia porque ela já estava presente na minha vida. (Est.2, Est.1, Est.4).

Para a coordenadora1, a percepção sobre a escolha dos estudantes cotistas pelos cursos de licenciatura se explica “(...) é porque o corte é menor, a entrada menor, ou é porque eles

estão mais aproximados dessa realidade, conhece o trabalho de professor e às vezes se espelham e querem seguir (...). Observa-se, nesta resposta, um contraponto em escala de prioridades. Na visão da coordenação, há uma percepção de impotência em parte dos ingressantes pois motivação da “nota de corte” para ingresso como critério de escolha de curso é uma constatação de impossibilidade de concorrer para outras profissões e não para ingresso na formação desejada. Entretanto, não foi o que se percebeu nas respostas dos estudantes.

Ao lado disso, independentemente da motivação inicial, os estudantes demonstraram-se satisfeitos com o curso escolhido por eles ao dizerem que

Até que eu me sinto bastante confortável com essa área. (...) está superando minhas expectativas, (...) eu me sinto realizada eu acho que para estar 100% realizada eu quero exercer. Eu me sinto confortável com minha escolha, eu vejo que é um curso muito interessante (...)” (EST.1, EST.2, EST.3, EST.4)

O EST.3 relata que “No magistério, no estágio, eu apaixonei eu gostei de trabalhar com criança, (...) começou tudo por eu ter feito magistério.” (EST.3). Este discurso ilustra satisfação e identidade com a formação escolhida.

Sobre os pontos positivos e negativos do curso de Pedagogia, os estudantes pareceram bem à vontade para responderem à questão. Segundo os estudantes, o ponto positivo do curso, é “que os professores têm sido bem atenciosos (...)” (EST.1, EST.2). Ainda é considerado positivo, para a estudante 2, o fato de ela estar fazendo o curso que sempre sonhou (EST.2). Para a estudante 3, o curso ofereceu uma vasta documentação, permitindo o acesso a muitas informações, e por ter sido na modalidade a Distância, permitiu-lhe conhecer pessoas de outras regiões do país. A estudante considera essa particularidade dos cursos em EAD, bastante positiva (EST.3). Para a estudante 4, o positivo do curso “é realmente eu estar me especializando na educação infantil.”

Foi interessante perceber que os estudantes consideram relevante que exista uma grande carga de leituras, porém trazem contraponto na fala, visto que um deles externa que de certo modo a quantidade de leituras requerida seja um ponto negativo (EST.1), com a justificativa de que é demandado por ser o curso virtual (EST.2). Outro ponto considerado negativo é sobre o retorno do professor “(...) e nem sempre ter um retorno do professor (...) é um retorno muito demorado ou muito acadêmico. “Também negativo foi eu não ter conhecido (no sentido de estar presente) a universidade (EST3). Sobre a última colocação da estudante, de não ter tido a oportunidade de conhecer a Universidade presencialmente, se deve ao isolamento por conta da COVID-19, que impossibilitou o convívio dos estudantes no espaço físico da instituição. Um

último ponto negativo apontado, é mais de ordem pessoal, quando a estudante 4 reclama que “(...) a pessoa meio que menospreza pelo fato de não ser bem remunerado de não ter tanta valorização do professor no Brasil (EST4).

Entre os pontos positivos e negativos considerados pelos estudantes, nota-se uma contradição em relação ao material disponibilizado e a atenção dos professores nas devolutivas das atividades, pois além dos estudantes (1 e 3) não concordarem entre si sobre a quantidade de material pedagógico do curso, pois o primeiro considera ponto negativo, e a outra, ponto positivo para o curso, há também, outra contradição em que a estudante 3 afirma que os professores explicam bem o material, mas considera negativos a demora e o nível de linguagem do professor (EST. 3). O estudante 2 também considera os professores atenciosos e pensa ser negativo, o estudo ter de ser virtual, por conta da pandemia da Covid – 19.

Sobre a escolha dos cursos, os entrevistados disseram terem o desejo de ser professor desde criança e possuem afinidade ao se inteirarem com os pequenos estudantes, o que confirma que os cotistas geralmente escolhem as licenciaturas, especialmente a Pedagogia, para se graduarem (GATTI et. al., 2019).

No que se refere às impressões sobre as políticas de permanência dos estudantes nas licenciaturas da Universidade, a política de permanência dos estudantes da Universidade está especificada com detalhes nos PPC dos cursos de Pedagogia. A moradia e o restaurante universitário (RU) são disponibilizados desde a década de 1970. É oferecida também assistência médica, odontológica, psicológica, enfim, oferece políticas que envolvem lazer, esportes, convivência. Há, segundo os documentos analisados, atendimento aos estudantes, possibilitando-lhes uma formação acadêmica, principalmente aos estudantes mais vulneráveis. A respeito dessas políticas, os estudantes entrevistados relatam sobre as aplicações delas nos cursos escolhidos por eles.

Todos os estudantes externaram que a universidade se preparou para receber os estudantes cotistas e percebem a política de permanência em seus cursos, porém, a Estudante 4 alerta que “(...) Então eu acredito que a universidade se preparou, (...) Eu acho que esse assunto deveria ser mais abordado: Cota, quando a gente entra no curso (...), mas eu acho que a universidade poderia reforçar isso, (...)” (EST.4).

O estudante 1 se emociona em dizer “Sim, eu considero que sim (...) essa mesma entrevista é uma forma de boas-vindas”, e continua (...) programa (...) pró - calouro (...), empréstimo de notebook, (EST.1) e o Estudante 2 complementa, “bolsa alimentação, auxílio-moradia, (...)” (EST.2)

A Estudante 4 se sente agradecida ao falar que “(...), eu só consigo estudar nela (na instituição em que se deu a pesquisa), por causa do suporte que ela me ofereceu, igual à moradia, igual o projeto de extensão, (...) O notebook que eu estou estudando é da universidade.” (EST.4)

Já a Estudante 3 relata que procurou informação somente para o empréstimo de notebook, e sabe que filhas de amigas ficam na (Universidade), mas quanto às outras políticas de permanência (...) eu não sei a regra como funciona, a política (...)” (EST.3)

Na entrevista, a coordenadora1 coloca a política de permanência como um ponto muito importante, mas apresenta um contraponto e teoriza que além dessas políticas, é necessário trabalhar a ideia de pertencimento nos estudantes, de modo que eles entendam a significância dessas ações.

Para essa coordenadora se deve “(...) incentivar a estada ali (...) pois, muitas vezes (...) não reconhecem que têm o direito de estar ali e frequentar a estada em igualdade de condições” e declara que muitas vezes os cotistas são “(...) julgados pelos próprios colegas que pensam que estão tirando vaga de quem é melhor ou coisas assim (...)” (Coord.1) Sobre essa questão, abordaremos mais a diante.

A coordenadora 1, insiste na questão do pertencimento ao declarar que “(...) coordeno o cursinho (da instituição), e eu atendo muitos estudantes do ensino médio da escola pública, (...) e aí quando eles estudam, eles falam ‘aí eu sou estudante da (Universidade).’ Eu acho muito interessante essa coisa de já se reconhecer ali dentro.” (Coord.1)

A mesma coordenadora defende que, a questão dos egressos merece tanta atenção quanto a permanência nos cursos, observando que

(...) Além disso, permanência, tem a questão dos egressos também. Da gente acompanhar esse processo aí depois de inserção no mercado (...) para que de fato isso seja uma política Social, Educacional (...) importante a gente ter esse viés. (COORD.1).

Algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes foram apontadas como desafios na vida acadêmica de cada um. A Pandemia do Covid-19, levou a educação a considerar o ensino remoto como alternativa para o atendimento dos estudantes. Essa realidade, provocou muitos problemas na vida de alguns sujeitos do sistema de ensino e aprendizagem, porque nem todos possuem destreza para manusear aparelhos tecnológicos, nem ao menos têm internet instalada em suas residências, ou conseguem ter disciplina para se organizarem mediante aos recursos deste modelo de ensino.

Sobre o ensino remoto, a Coordenadora 2 pontua sobre a dificuldade de acesso dos estudantes, e que por isso é necessário garantir a permanência, porque, esse ensino remoto, pode prejudicar toda a conquista de ingresso através das cotas. (COORD.2)

Essas questões foram pontuadas pelos estudantes como desafios para continuarem nos cursos

(...) é mais esse contexto de pandemia, de Educação a Distância... acaba tornando um pouco penoso, (...) mas nessa parte da pandemia essas limitações que acabou gerando para a gente. “Meu maior desafio foi não ter um celular bom, nem um computador, aí estava difícil. (...) o único desafio que tive, por ser virtual, tinha que ter algum meio para eu assistir às aulas. (EST.1; EST.2).

Esses desafios citados, foram atenuados pela política de permanência da instituição, prevista nos PPC dos cursos. Não há uma política de permanência exclusivamente racial, mas sim uma política que atende aos estudantes vulneráveis que chegam na instituição. (COORD. 1)

Outros desafios encontrados pelos estudantes dizem respeito a, dentre outras coisas, trabalho, como considera a Estudante 3 ao dizer “(...) Criança pequena (...) trabalho (...) professor responder naquele horário (...) a idade (...) outra etapa da vida (...) (EST.3). Essa estudante, já egressa, conta-nos dos desafios enfrentados enquanto fazia o curso, tendo uma criança ainda bem pequena, e se considerando em outra etapa de sua vida, casada, trabalhando fora de casa. As atividades eram feitas em um horário em que o professor já não estava disponível. Para ela, esses obstáculos foram extremamente desafiadores.

O trabalho geralmente apresenta-se como empecilho para o estudante cotista porque rouba-lhe o tempo que poderia se dedicar aos estudos. (SOUZA, BRANDALISE, 2017)

Sobre esses desafios, a Coordenadora 2, declara que

(...) de fato eu teria que olhar esses dados e analisar para dar uma resposta mais definitiva sobre isso. O que eu vejo, que afasta os estudantes, assim é a questão do trabalho, em alguns casos, a maternidade (...) na pedagogia muitos estudantes, ou trancam o curso a maioria tranca, não desiste, mas tranca o curso por conta da maternidade (...), essas questões nesse momento da maternidade se manterem na universidade né? sem ter com quem deixar seu filho (...) (COORD. 2).

A coordenadora 2, ao comentar sobre as questões de possível abandono dos cursos pelo cotista, observa que esse abandono quando ocorre é temporário, através do trancamento pelos motivos já revelados, e não um abandono definitivo.

A estudante 4 já se incomoda com os dizeres de pessoas que não a aconselha a continuar no curso de Pedagogia, e considera isso um desafio “(...) eu acho que os comentários alheios em relação ao meu curso (...) é muito triste a gente escutar as pessoas falando ‘ah, você não vai arrumar um emprego’, ‘ah, seu salário vai ser muito baixo’ (...)” (EST.4). Essa questão chama bastante a atenção para o panorama atual da educação no país.

A percepção sobre as políticas de permanência da instituição onde se deu a pesquisa é a de que a ela atende aos estudantes de forma geral, não apenas aos cotistas, através de programas, bolsas, enfim, condições não só para o estudante chegar à universidade, mas também, manter-se nela. O investimento em políticas de permanência precisa ser muito valorizado, e para isso, a universidade precisa contar com a ajuda de um governo, “porque se a gente tem um governo negligente, que não olha, não coloca como prioridade, não dá orçamento para que isso seja realizado...”, observa a Coord. 2.

Em relação aos direitos às cotas raciais e sociais, os estudantes cotistas acessam seus cursos por meio da aprovação em processo seletivo próprio da instituição e também pelo SISU, sistema de seleção unificado do governo federal. De 2013 a 2018, a matrícula dos aprovados que escolheram participar da seleção para vagas de cotas para pretos, pardos e indígenas deveriam apresentar a autodeclaração, único critério para comprovação da condição de cotista. A partir de 2019, a instituição passou a exigir que se anexasse uma fotografia digitalizada aos documentos, para a verificação da etnia/raça. Essa providência foi tomada para evitar possíveis fraudes para acesso nos cursos. O direito às cotas está explicitado na Lei 12.711/12, e desde 2013, ano subsequente à Lei, a universidade vem seguindo o que foi determinado naquela norma.

Na instituição onde se deu a pesquisa, a aplicação da lei de cotas foi progressiva, tal como determinado na lei 12.711/2012, partindo de um percentual de 12,5% em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e 50% em 2016. Em notícia recente da universidade pesquisada, o pró-reitor afirma ser a licenciatura Pedagogia, a que mais se destaca em acesso pelos cotistas, em comparação com o acesso dos candidatos da Ampla Concorrência, algo em torno de 9,5% a mais (ALVIM, 2022).

Para a coordenadora 1, a ampliação das vagas aconteceria realmente, se houvesse um socorro desde o ensino médio “para ampliar de fato, a gente tem que ampliar a chegada desses estudantes ao final do ensino médio para poder de fato concorrer. Chegar aos 50% das vagas então é um primeiro desafio que a gente tem ...” (COORD.1). Essa questão é preocupante, e é

sugerido que se tenham políticas públicas que atendam os alunos ainda naquele nível de ensino (OLIVEIRA, 2015).

A inclusão, é o ponto positivo que a coordenadora 1 percebe nessa ampliação “(...) inclusão, né? a oportunidade que a gente tem de resgatar uma trajetória histórica de muitas dificuldades e lutas...” (COORD.1)

Ambas as coordenadoras entrevistadas, pensam que a ampliação de vagas poderia ser bem maior e apontam como negativa a porcentagem de vagas atribuídas às cotas. “(...) esse 50% (...) tá longe de chegar a 50% das vagas porque aqueles que conseguem chegar, para disputar as cotas raciais são bem menos é ... e vão preencher bem menos essas vagas.” (Coord.1) e complementa “(...) a gente pode ver no quantitativo das entradas da UFLA que em relação a Ampla Concorrência, é um número muito reduzido.” A coordenadora sugere também que a questão salarial para as cotas sociais, de repente possa ser revista (COORD. 1), e a coordenadora 2 reitera “devia ser ampliado”.

Sobre essa ampliação das vagas para cotistas, em notícia recente, a universidade apresenta uma porcentagem bastante relevante de estudantes cotistas em seus cursos, um crescimento de mais de 20% de ingresso pelas cotas entre os anos de 2013 a 2021 (ALVIM, 2022). Talvez, a referida ampliação mencionada pelas coordenadoras, seja em torno de esses 50% serem destinados apenas para atenderem a cota racial, que tornou-se uma subcota, na realidade (AMADOR DE DEUS, 2022). Os números da instituição demonstram que a porcentagem destinada ao acesso dos cotistas está sendo bem aproveitada pelos estudantes, mas a intenção de difundir mais sobre o direito às cotas, ainda lá no Ensino Médio, deve ser levada em consideração. Em pesquisa realizada pela autora, em uma escola de ensino médio, 64,3% dos professores nunca mencionaram em suas aulas, sobre a legislação das políticas de cotas, mesmo achando importante falar sobre o tema. Certamente é esse um dos pensamentos das coordenadoras em relação a essa possível ampliação. A questão da ação afirmativa chegar a quem realmente precisa é um fator a se pensar, pois falta informação àqueles que concluem o ensino médio, e há também a agravante daqueles que nem chegam a concluir. Desistem, evadem deste nível de ensino. Mesmo que haja essa distorção, antes do estudante alcançar o ensino universitário, certamente, a política de cotas raciais tem feito seu papel, incluindo cada vez mais os negros às universidades.

Para a coordenadora 2, as cotas raciais e sociais são direitos de todos, “ações afirmativas, elas são essenciais, elas devem garantir o direito de acesso a pessoas pobres, a

“pessoas negras” (COORD.2). E cita as outras modalidades de cotas, lembrando que todas têm o objetivo da inclusão.

As cotas, tanto a social quanto a racial, são extremamente importantes para o povo negro porque, uma ajuda na reparação econômica, e a outra, na reparação histórica de um povo que foi escravizado e impedido de ter sua própria vida, de construir sua própria trajetória. “(...) só a social não resolve, porque tem uma questão racial importante no Brasil (...)” (COORD. 2).

O entendimento sobre cotas raciais tem percepções divergentes na opinião das coordenadoras, pois a coordenadora 1, pensa que as cotas sociais bastariam. Ela concorda que há uma dívida histórica com o povo negro, porém, acredita na eficácia da cota social

(...) antes das cotas raciais (...) a questão social é muito importante...  
 (...) ela contempla outras demandas... Indígenas, pessoas com deficiências e a questão da baixa renda que eu acho que até antecede uma dívida que a gente tem meio que histórica, (...) (COORD.1).

A luta para que as cotas raciais fossem implementadas é de longa data, luta dos movimentos sociais negros, (SANTOS, 2021). É através desta luta que observamos as conquistas de tantas outras, inclusive das demais cotas. Não me parece justo que as cotas raciais sejam colocadas com menor importância perante a cota social.

Em relação a essas lutas, a coordenadora 2 conta que “(...) eu me lembro de algumas manifestações nessa época ainda com Fernando Henrique Cardoso de fazer, de se acorrentarem lá no Congresso, de fazer manifestação lá (...) (COORD. 2). Mas a luta remonta muito antes dessa época, e ainda segue latente.

Os estudantes participantes desta pesquisa, acessaram o curso através das cotas e sentem-se muito agradecidos por isso, enxergam as cotas como garantia de direito à educação e ascensão social para o negro.

Sobre as políticas de cotas e seus pontos positivos e negativos, os estudantes dizem ser de extrema importância essas políticas, para que possa haver igualdade entre os povos

(...) é muito importante para trazer essa equidade, esse acesso à universidade para nós, povo negro que precisa muito dessa ajuda. Se não fosse eu não estaria aqui, porque minha nota foi um pouco abaixo das demais. Eu acho que é positiva, favorece muita gente (...) ‘é bem assim uma reparação tanto do índio, do negro, acho que deve existir e continuar assim ... brigando para estar favorecendo cada vez mais pessoas. (...) é válida, é uma política válida. (...) eu acho muito importante, eu acho que me ajudou de uma forma muito positiva. (EST.1, EST.2, EST.3, EST.4).

Os estudantes entendem que as cotas devem continuar a existir para ajudar cada vez mais os povos indígenas, o povo negro, pois é uma reparação para a história desses povos. Quando um dos estudantes diz que “Se não fosse eu não estaria aqui, porque minha nota foi um pouco abaixo das demais” (EST.2) nos remete à leitura de Souza e Brandalise (2017) sobre a oportunidade que ora os estudantes estão tendo para acessar o ensino superior, graças às políticas de ação afirmativa, e exemplifica a política de cotas que objetiva aumentar cada vez mais a quantidade de pretos e pardos na universidade. (SOUZA, BRANDALISE, 2017)

Os estudantes quando questionados sobre os pontos positivos das políticas de cotas, responderam que “O ponto positivo é essa acessibilidade, essa forma de ascender socialmente (...) a representatividade.” (...) muito positivo (...) cotas, porque me ajudou bastante (...) eu fiz por cota e se não fosse esse sistema, provavelmente eu não teria entrado na faculdade (...) (EST.1, EST.2, EST.3)

Mais uma vez, nota-se Souza e Brandalise, (2017) na afirmação da estudante que se não fosse pelas cotas, ela não teria acessado a faculdade que tanto almejava (EST.3)

Quanto aos pontos negativos, houve aquele que afirmou não enxergar ponto negativo nessas políticas, porém, duas estudantes, aconselharam que

(...) podia melhorar a forma de estar vendo o aluno para ingressar (...) a gente vê muitos casos de pessoas (...) que aproveitam para estar ali tomando o lugar de outra pessoa que tem necessidade. (...) devia ser mais estudado, mais revisado esta parte. “(...) as pessoas pretas são 50% da população (...) ainda falta ocupar muitos lugares. (EST.3, EST.4).

Estas estudantes corroboram com o pensamento da coordenadora 2 que aponta que “uma coisa negativa (...) é, não ser tão ampliado...” (Coord.2), e complementa que fica aborrecida de perceber que a percepção de direito às cotas, não chegam aos pretos e pardos mais vulneráveis, que moram nos arrabaldes das cidades (COORD2). Essa questão da ampliação de vagas para os negros, parece dizer respeito à falta de acesso mesmo à informação sobre o direito à cota, e não sobre a porcentagem destinada a ela, haja vista que muitos negros optam por se candidatar à vaga através da ampla concorrência. Há registro de que na instituição pesquisada, há uma expressiva ocupação das vagas reservadas para os cotistas no intervalo de 2013 a 2021 (ALVIM, 2022) isso significa que, de alguma forma esses estudantes foram orientados. Eis aqui uma questão para uma investigação ulterior.

Quanto à porcentagem destinada ao recorte racial, acabou por tornar o resultado da luta do Movimento Negro, implantado como subcota, ainda assim válida para o povo desta etnia. A

Lei fala a relação do quantitativo de pessoas negras na Unidade Federal com o quantitativo de vagas a serem destinadas à reserva. Fato esse que parece justo para cada região brasileira.

Ainda há a observação do estudante que se indigna com o fato de alguns alunos burlarem a lei de cotas e se apropriarem de um lugar que não deveriam estar. Em relação a essa questão, Santos, (2021) nos relata sobre a providência tomada pela UFLA, que a partir de 2019 passou a exigir na matrícula, uma fotografia digitalizada da pessoa candidata à cota racial, e desde 2018, adotou a banca de heteroidentificação (SANTOS, 2021.)

Quanto à banca de heteroidentificação, a Coordenadora 1 entende que...

(...) eu tenho visto também muitas situações de pessoas que burlam esse sistema em busca de preenchimento dessas vagas então assim esse também é um desafio porque como é a autodeclaração eu fico pensando né se a pessoa se reconhece, se vê e até familiar às vezes eu não, mas a minha, (...) avós e como que eu julgo isso na hora de repente de uma banca (...) o que que é *conferência de uma autodeclaração*? (...) como a gente consegue coibir esse tipo de prática, mas também não coibir aqueles que se reconheçam nessa dessa forma e se autodeclaram porque há uma há todo um, entre coibir e você inibir. (COORD.1).

Essa preocupação se justifica, porém, a heteroidentificação parece ser a melhor forma de inibir ações fraudulentas contra as cotas raciais, pois já está previsto na ADPF nº 186/2012 (BRASIL, 2009) o uso da autoidentificação e da heteroidentificação, desde que não afete a dignidade humana (SANTOS, 2021).

O alcance da equidade na educação certamente ocorrerá quando todos tiverem acesso à educação de qualidade de forma igualitária. Enquanto isso não acontece, é imprescindível a existência de políticas reparadoras para os povos sub-representados no Brasil, para que pelo menos amenize a desigualdade social.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, intitulado de Reflexos da instituição das cotas raciais e sociais nas licenciaturas de uma universidade pública brasileira foi realizado por se tratar de um tema relevante que abrange questões sociais, culturais e políticas, que correspondem à necessidade de busca de equidade para o povo negro na formação universitária brasileira. Teve como objetivo principal descrever possíveis reflexos das cotas destinadas a pretos e ou pardos, de baixa renda familiar, em cursos de licenciaturas de uma universidade pública federal. Objetivo este que foi alcançado haja vista a pesquisa ter revelado as mudanças efetivas que aconteceram na universidade após a implantação da política de cotas, principalmente no que tange à ampliação de vagas e flexibilização curricular.

Foram delineados três objetivos específicos através dos quais buscou-se analisar os possíveis efeitos das cotas direcionadas aos pretos e pardos de baixa renda familiar, nos cursos de Pedagogia Presencial e a Distância de uma universidade federal. Para tanto, procurou-se: i) Analisar Projetos Pedagógicos dos Cursos na busca por elementos que considerem o ingresso e a permanência dos cotistas; ii) Descrever a percepção de coordenadores de cursos sobre a aplicação da Lei de Cotas para o acesso ao Ensino Superior; iii) Apresentar a perspectiva de estudantes cotistas sobre o ingresso e a permanência em cursos de licenciatura.

Na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos ficou constatado que a universidade atende o que determina a Lei 12.711/12, (BRASIL, 2012) assim como todas as universidades públicas brasileiras, reservando em suas matrículas 50% das vagas da instituição para atendimento das cotas sociais e raciais determinadas. Quanto às políticas de permanência, a universidade não tem nenhum programa que atenda especificamente à questão racial, mas sim, à vulnerabilidade social. Em se tratando da estrutura curricular, a universidade atende a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) apresentando nos cursos investigados, disciplinas que contemplam a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A descrição dos pensamentos das coordenadoras de curso sobre a aplicação da Lei de cotas, que foi o segundo objetivo específico desse trabalho, confirmou que a universidade atende o que está previsto na legislação brasileira referente à aplicação da Lei de cotas, e que diferente de outras universidades, a instituição não tinha anterior ao ano de 2012, nenhuma ação afirmativa que pudesse atender a questão racial em específico. A coordenadora 1 acredita ser a cota social mais justa que a racial, mas acha válida a ideia de resgate do povo negro através das cotas raciais.

A coordenadora citada no parágrafo anterior, sobre o processo de heteroidentificação, pensa não ser certo os candidatos passarem por essa “inibição” e acredita ser difícil para se determinar quem é negro ou descendente de negro no país. Em relação às vagas reservadas nas instituições, pensa ser uma porcentagem insuficiente.

A segunda coordenadora entrevistada, diz ser necessário um olhar mais objetivo para as cotas raciais, e acredita ser o recorte racial, justo e relevante porque a história do povo negro requer uma reparação pelo seu histórico de vida relacionado à escravidão. Esta coordenadora não acredita que a cota social seja suficiente para trazer equidade ao povo negro na universidade, e assim como a primeira coordenadora, pensa que a ampliação das vagas poderia ser maior. Quanto à verificação de burla na universidade, ela acredita não ser eficiente se for feita apenas se houver denúncia. A universidade pesquisada recebeu denúncias em 2017, e a partir de 2019, exigiu autodeclaração com foto digitalizada do candidato no ato da matrícula no SISU e adotou o processo da heteroidentificação.

Os estudantes cotistas da universidade demonstraram uma perspectiva muito positiva em relação à política de ingresso e permanência em seus cursos ao declararem que se sentem felizes pela escolha que fizeram, pois, a maioria deles tinha o desejo de ser professor, além daqueles que disseram ter afinidade com crianças deixando claro o gosto em estar cursando a licenciatura Pedagogia. E pelas políticas de permanência que ajudam na estada deles na licenciatura, sentem-se agradecidos porque através delas puderam continuar a estudar no período de aulas remotas. Há quem se sinta frustrado por não conhecer a universidade, por causa do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Durante o trabalho, foram confirmadas mudanças no perfil do público ingressante da universidade e a mudança no perfil formativo, pois as licenciaturas da Pedagogia em suas modalidades, passaram por adaptações para atenderem a esse público, inclusive, na flexibilização de sua estrutura curricular, que possui disciplinas obrigatórias e eletivas referentes à História e Cultura do povo negro. Observou-se mudanças no curso de Pedagogia, em suas modalidades, curso este que acolhe um grande número de estudantes cotistas, seja pelas cotas raciais ou por cotas sociais com famílias de baixa renda.

O percurso metodológico da pesquisa foi organizado realizando análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia a Distância e Presencial, e entrevistas semiestruturadas com 2 coordenadoras e 4 estudantes de ambos os cursos, totalizando 6 entrevistados.

Por ser a entrevista dependente da vontade dos participantes em cedê-la, coloca-se a temática do trabalho ainda como um fator que provoca reação negativa nas pessoas. Ainda

existem aquelas que não se sentem à vontade para falar sobre assuntos raciais, que é polêmico na sociedade brasileira. Essa questão, foi considerada como um obstáculo muito grande pela autora. Observou-se também como dificuldade na realização da pesquisa, o fator tempo, que se torna tão pequeno quando se trata de uma questão tão relevante para se buscar a equidade na educação para os povos. Por isso, a proposta para a continuidade da pesquisa sobre o mesmo assunto, porém focando outras vertentes, na mesma universidade lócus, seria interessante.

Conforme orientação da política de cotas, os pretos e pardos de baixa renda, têm direito de disputar as vagas de uma universidade, juntamente com seus pares, ou seja, disputarão sendo observadas as mesmas condições entre esse grupo de estudantes. Note-se que a política de cotas não é essencialmente racial, já que abrange outros grupos de pessoas, conforme especificado na introdução deste documento. A Lei de Cotas é uma das políticas afirmativas destinadas à tentativa de se corrigir a desigualdade latente no país, ocasionada pelo histórico escravocrata que ele tem. Essa ação afirmativa, de caráter público, objetiva fazer chegar aos grupos de pessoas contemplados, algum meio de reparação dos danos causados em sua história, pretendendo atingir a coletividade. A sociedade vive o século XXI, mas ainda tem problemas em tratar de assuntos caros para o povo negro. Parece tão claro o objetivo das políticas de cotas, mas ainda há muito o que se fazer para serem aceitas como direito e não como ameaça a quem delas não precisam.

Como sugestão de pesquisa futura, saber se, após a aplicação da lei de cotas, ocorreu efetivo aumento do número de profissionais negros na Educação e quais as evidências na eficácia do ensino brasileiro, em razão desse possível aumento? Parece ser uma boa questão a ser investigada. Isto porque se as licenciaturas têm grande número de cotistas que as frequentam, as escolas devem ter, conseqüentemente, um número maior de profissionais negros, atualmente, pois já são dez anos decorridos da Lei de Cotas. Será que já foi tempo suficiente para nas escolas surtir o efeito da ação afirmativa? Outra questão a ser investigada, seria o motivo de mesmo existindo a Lei de Cota social, há tantas desavenças por causa das Cotas raciais? E por que existir os dois recortes, se a maioria da população negra também é pobre? Espero que este presente trabalho contribua para essas e outras investigações ulteriores.

O mestrado em Educação proporciona muitas aprendizagens, e no caso do tema trabalhado nesta dissertação, a principal delas é a percepção de que a questão racial é muito mais grave do que se imagina, a começar pelo negacionismo deste problema grave que é a existência do racismo no Brasil. Falar sobre questões raciais requer muita maturidade e coragem, porque é necessário saber o que falar, como falar ... É preciso um autoconhecimento

e muito conhecimento sobre o tema. E quando se fala em direito para uma raça, em “detrimento” de outra, o tema fica ainda mais polêmico. A conclusão do mestrado traz um sabor de descobertas muito significantes para o campo pessoal e profissional desta professora. Poder estar cursando essa pós-graduação, tem um significado muito caro, porque os textos estudados para a escrita, são reflexos de vida da população negra a qual pertence a autora. “O curso foi um reflexo muito real de minha vida, como mãe, como mulher, como negra, enfim, como pessoa que sou.” Essa sensação de pertencimento acontece durante as disciplinas estudadas e mais fortemente nos textos e entrevistas feitas para a confecção da dissertação.

Como profissional, acredita-se que todo professor deveria passar por um mestrado, por mais que seja desafiador conciliar sala de aula com formação continuada. Fossem colocadas possibilidades de se cursar um mestrado, e o professor pudesse ficar automaticamente fora da sala de aula, acredita-se que seria o ideal. Os estudantes só têm a ganhar quando o corpo docente está melhor qualificado, mas isso demanda tempo, e tempo é o que o professor da rede estadual menos tem.

Quanto ao processo de pesquisa, é algo difícil de se descrever. Desde o início, aprende-se os tipos de pesquisa que existem, é maravilhoso. Certamente é muito gratificante poder tornar-se um pesquisador profissional. Todo professor é um pesquisador, mas não dá para conciliar dois cargos de aula e pesquisa científica. Aprender que ao contatar pessoas para pesquisa é necessário que envie a elas, documento que garanta e respeite sua participação, poder ouvi-las e sentir que sua história não é única, é muito engrandecedor. Transcrição, análise, descrição... Tudo vale muito a pena.

Não obter muito retorno de pessoas para a entrevista, fez com que se aprendesse a se aproveitar ao máximo as participações que houve. Considerando-se, como já mencionado acima, a temática polêmica, e, deduzindo-se que isso tenha ajudado na decisão negativa das pessoas para participação da pesquisa, os resultados foram bem direcionados nesta investigação. De um modo geral, foi tudo muito positivo e a sensação de poder contribuir, mesmo que de modo modesto, com uma questão social tão relevante, é muito aprazível. Quisera poder refazer todo o percurso formativo com oportunidades atuais ainda na juventude...

Por fim, a conclusão do mestrado, deixa o registro de uma negra que só sente não ter tido o tempo necessário para desenvolver um trabalho da forma que essa temática merece, mas que absorveu cada aprendizado que este curso lhe proporcionou.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, Jan. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812018000100054&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100054&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVIM, Ana Eliza. Turma de calouros, recebida na UFLA na segunda-feira (25/4), é a primeira contemplada com a reserva de 50% das vagas para cotistas (estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas). São aproximadamente 1600 novos estudantes. Metade deles pertence aos grupos de cotas contemplados nos processos seletivos de ingresso. **Reportagem do Jornal UFLA, 2016**. Disponível em: <<https://ufla.br/arquivo-de-noticias/38-ascom/9410-periodo-letivo-comeca-na-segunda-254-com-numero-recorde-de-calouros-cotistas>> Acesso em: 29 jul. 2020.

ALVIM, Ana Eliza. **10 anos da lei de cotas**. 22 Junho 2022. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/ensino/15277-ufla-tem-60-de-estudantes-vindos-de-escolas-publicas-e-esta-mais-plural>. Acesso em 31 de jul. 2022.

ANDRADE, Leila Cristina Rêgo. **As Cotas Raciais na Efetivação da Educação como um Direito Social**. Dissertação. Universidade Católica de Salvador, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania. Salvador, 2019. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/829/1/DISSERTACAOLEILAANDRADE.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 39-64, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151603>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/n9DcCPYSvPJQpmwGcXTgRLv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **LEI nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. **Orientação normativa nº 3**, de 1º de agosto de 2016, Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>-

/asset\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906. Acesso em 19 de mar. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Portaria normativa nº 4**, de 6 de abril de 2018, Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <https://pgp.ufv.br/wp-content/uploads/2018/09/MPDG-PORTARIA-NORMATIVA-No-4-DE-6.4.2018-DOU-1-DE-10.4.2018.pdf>. Acesso em 19 de mar. de 2022.

CAMILLOTO, Bruno, OLIVEIRA, Rita Cristina de. Comissões de Heteroidentificação Racial: Os Desafios Políticos e Jurídicos de Implementação da Política de Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em: Comissões de heteroidentificação racial: os desafios políticos e jurídicos de implementação da política de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras | Repecult. **Revista Ensaios e Pesquisas em educação e cultura (ufrj.br)**. Publicado em 28-02-2021. Acesso em: 29 mar. 2021.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 1-6. **Sociedade e política collection**. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477-00.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. [S.l: s.n.], 2019.

GELEDÉS. **Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro**. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e-negro/?gclid=EAIaIQobChMIIsKO0u9eU3AIVix6GCh0QWwWUEAAYASAAEgLyefD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e-negro/?gclid=EAIaIQobChMIIsKO0u9eU3AIVix6GCh0QWwWUEAAYASAAEgLyefD_BwE). Acesso em: 31 mai. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos. In: **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos. 2003. p. 255-255.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, p. 517-524, 2006.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 1193-1204, 2009.

OLIVEIRA, Ramon de. Juventude negra e Ensino Médio: uma discussão para a agenda das políticas afirmativas. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 2, p. 309-330, 2015. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13715>

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**. (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, Aug. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jun. 202. <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>>

PEDROSA Renato H. L., J. DACHS Norberto W., MAIA Rafael P. , and ANDRADE Cibele Y. **Educational and Socioeconomic Background of Undergraduates and Academic Performance**: Consequences for Affirmative Action Programs at a Brazilian Research University- State University of Campinas (Unicamp), Brazil .

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. **Características Étnico-Raciais da População**: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

TCU – Tribunal de Contas da União. **Política de cotas para ingresso nas instituições federais de ensino**: impactos, resultados e desafios. YUOTUBE. 01 de Junho de 2022. 3:49:25. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=16clhY-\\_tjo](https://www.youtube.com/watch?v=16clhY-_tjo). Acesso em 01 de jun. 2022.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **As cotas raciais no país do futebol, onde muitos pardos são “gatos”**. Disponível em: Vista do as cotas raciais no país do futebol: onde muitos pardos são “gatos” (ufrj.br). Acesso em: 29 mar. 2021.

SANTOS, Adilson Pereira dos, FERREIRA, Ligia dos Santos. EDITORIAL. Repecult ISSN 2526-2742. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura** - PPGEduc UFRRJ - Portal Costa Lima – Educação. Publicado em 28/12/2020. Disponível em: Vista do Editorial (ufrj.br). Acesso em: 29 mar. 2021.

SANTOS, Adilson Pereira. Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e a Lei de Cotas, págs. 24 – 38. Otair Fernandes de Oliveira Ahyas Siss (Orgs.) **Observatório de políticas de ação afirmativa do sudeste (OPAAS)**. Cadernos do GEA, n.8, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2016/12/Cadernos-do-GEA-N8-OPAAS.pdf>. Acesso em 14 de mar. 2022.

SILVA, Eveline Pena da. **Estudantes negras cotistas**: um enfoque feminista negro de colonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191683/PICH0190-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso: 10 jan. 2021.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-206, Sept. 2019. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000300184&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300184&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 8 Jan. 2021. Epub Oct 17, 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145665>

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, June 2018

. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000300151&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300151&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 de Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095>.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. Ângela T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 515-538, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7763.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SOUZA, Márcia Regina de; BRESSANIN, Joelma Aparecida. Quem é pardo no Brasil? Uma análise dos sentidos de pardo nos modos de definir cor ou raça. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 12, n. 2, p. 75-88, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4112/3283>. Acesso em: 25 mai. 2021.

TRINDADE, Lucas Bonina. **Ações afirmativas para estudantes negros e negras no ensino superior**: estudo no Centro de Formação de Professores-CFP/UFRB numa perspectiva de raça e classe. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié. Disponível em:

<http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2017/03/Lucas-Bonina-Trindade.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

TCU – Tribunal de Contas da União. **Política de cotas para ingresso nas instituições federais de ensino**: impactos, resultados e desafios. YOUTUBE. 01 de Junho de 2022.

3:49:25. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=16clhY-\\_tjo](https://www.youtube.com/watch?v=16clhY-_tjo). Acesso em 01 de jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ufla cria cursos de graduação presenciais e a distância. **Arquivo de notícias anteriores a jan/2018** – DCOM UFLA. Dez de 2009.

Disponível em: <http://www.ufla.br/dcom/2009/12/28/ufla-cria-cursos-de-graduacao-presenciais-e-a-distancia/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Consultas cadastro da graduação – PROGRAD**. Informações sociodemográficas da graduação. Disponível em:

<https://datastudio.google.com/u/0/reporting/f0d1eba7-e0b3-4dc4-b345-b499706bee91/page/NEGdC?s=ndSNLfrtNpQ>. Acesso em 20 de jun.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia** – modalidade a distância. Lavras, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia** – modalidade presencial. Lavras, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIDIGAL, Robert. Affirmative Action Attitudes of Whites: Evidence from a List Experiment Survey in Brazil. **Bras. Political Sci. Rev.**, São Paulo, v. 12, n. 2, e0003, 2018 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-38212018000200205&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-38212018000200205&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2020. Epub July 02, 2018. <https://doi.org/10.1590/1981-3821201800020003>.

**APÊNDICE A:** Roteiros para as entrevistas a serem realizadas com os licenciandos e coordenadores de cursos da Universidade.

➤ **PERGUNTAS PARA OS LICENCIANDOS**

- 1- Como ocorreu o processo de escolha de seu curso? Por que você escolheu esse curso?
- 2- Como você se sente em relação a licenciatura que escolheu?
- 3- Quais são, para você, os pontos positivos e os negativos do curso até o momento.
- 4- O que você pensa da política de cotas raciais e sociais? Quais são os pontos negativos e os pontos positivos?
- 5- Você ingressou por meio das cotas? Você considera que isso tem alguma influência no seu processo de formação acadêmica?
- 6- Ao ter acesso à universidade através das cotas, você percebeu alguma discriminação?
- 7- Após acessar a universidade, qual foi o principal desafio que você enfrentou para permanecer em seu curso?
- 8- Você consegue perceber alguma mudança positiva após a implantação das cotas? Pode citar?
- 9- Pensando que a educação é o caminho para uma sociedade mais justa e democrata, você pensa que as cotas ajudam a educação a atingir essa justiça e democracia? Como?
- 10- Você considera que a universidade se preparou para receber os ingressantes por cotas? Existe política de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal de Lavras? Pode citar algum/ns fato/s que demonstram aplicação prática dessas políticas?

➤ **PERGUNTAS PARA OS COORDENADORES**

- 1- O que você pensa sobre a ampliação do acesso a Pretos e Pardos na UFLA por meio das políticas de cotas racial e social? Quais são os pontos negativos e positivos?
- 2- Qual é a sua percepção sobre aplicação das políticas de cotas raciais e sociais para a Educação Superior?

- 3- Você percebe coerência nessas políticas de cotas quando se trata da permanência desses estudantes nos cursos escolhidos por eles?
- 4- Como você classificaria a dedicação dos estudantes cotistas aos estudos nos cursos escolhidos por eles? E em comparação com os não cotistas?
- 5- Durante todo o curso, é notável a ocorrência de desistência de estudantes cotistas de seus cursos, se comparada aos de não cotistas? A que você atribuiria essa ocorrência?

**APÊNDICE B: PRODUTO EDUCACIONAL – SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



**MARIA GORETTI DA SILVA MARTINS JACINTO**

**COTAS RACIAIS E SOCIAIS NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE LAVRAS**

Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins

Orientador

Maria Goretti da Silva Martins Jacinto

Mestranda

**LAVRAS – MG  
2021**

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS</p>	<p><b>LABORATÓRIOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS</b></p>	 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Lavras Tel.: (35) 3829-1072</p>
<p><b>Proposta de produto educacional</b></p>		
<p><b>Nome:</b> Maria Goretti da Silva Martins Jacinto</p> <p><b>Orientador:</b> Ronei Ximenes Martins</p>		
<p><b>Título:</b> Sequência Didática: Debates sobre as Cotas Raciais e Sociais no Ensino médio. Esta sequência didática se destinará aos professores do Ensino Médio da Educação Básica, para que liderem atividades de conscientização dos alunos sobre seus direitos em relação às políticas afirmativas para o ingresso à Universidade.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar aos professores da Educação Básica, nível médio, a legislação que assegura o direito do estudante ao ingresso à Universidade através das cotas raciais e sociais, para que possam informar e orientar seus alunos a buscarem tais recursos.</li> <li>✓ Orientar os professores do Ensino Médio a trabalharem com as políticas afirmativas destinadas a estudantes pretos e /ou pardos e de baixa renda, para seu ingresso e permanência na Universidade.</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>Justificativa:</b></p> <p>A presente sequência didática é importante porque as escolas, principalmente as de Ensino Médio, necessitam de um maior esclarecimento sobre a existência da lei de cotas e a relevância de sua utilização no ingresso ao ensino superior, pois através desta lei, busca-se a equidade ao direito à educação e conseqüentemente, uma maior inserção do preto e /ou pardo de baixa renda na sociedade.</p> <p>Apesar de a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecer que se trabalhe nas escolas a História e a Cultura Afro-brasileira, e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispor sobre o acesso de pretos e pardos de famílias de baixa renda ao ensino universitário, o que se percebe é uma precária informação sobre como o estudante, especialmente do Ensino Médio, pode concorrer a uma vaga na universidade, fazendo uso destes direitos.</p> <p>Também é relevante trabalhar devidamente a História e Cultura Afro-brasileira, e a cultura indígena, para que os estudantes se sintam representados e tampouco motivados a buscarem o acesso às universidades através das cotas. Por esse motivo, ao trabalhar com a presente sequência didática, propõe-se aos professores do Ensino Médio de uma determinada escola, que seja oferecida a possibilidade de estudo e discussões sobre as leis que viabilizam o acesso de</p>		

estudantes à universidade por via de cotas não apenas raciais, mas também as sociais, que garantem aos alunos oriundos da escola pública, seu acesso aos cursos oferecidos por estas instituições.

A exibição de vídeos e a exposição de dados estatísticos, muito contribuirá para a proposta de atividades de análise e entendimento do objetivo desta sequência didática.

#### **Procedimentos:**

Preparação do material a ser utilizado, no caso, as leis, decretos, normas e portarias que rezam sobre as políticas afirmativas para o acesso às universidades e algum material midiático como vídeos, por exemplo, que tratam dessa temática.

Elaboração de sequência de atividades para orientação da aplicação de políticas afirmativas e sua relevância por meio da compreensão das cotas raciais e sociais para pretos e pardos de família de baixa renda.

As leis utilizadas para a apresentação nos encontros, através do Datashow, foram acessadas no site do Planalto. A ideia é exibi-las e conduzir debate inicial sobre o conteúdo, servindo de ponto de partida para as discussões de cada encontro. As informações estatísticas que trazem dados do site do IBGE. Estas permitirão acesso às informações básicas sobre escolaridade, evasão, analfabetismo e acesso ao ensino universitário pelos pretos e pardos. Todo o material servirá para fomentar o diálogo, e por fim, a exibição dos vídeos que reforçarão os objetivos propostos.

Na culminância dos encontros, será proposta a produção de um relato sobre as impressões que ficaram sobre o tema trabalhado.

#### **Período de realização das atividades:**

As atividades serão desenvolvidas em uma escola de Ensino Médio, no decorrer do terceiro e quarto semestres do Mestrado.

As atividades acontecerão nos encontros de módulo II de uma escola de Ensino Médio, com previsão de quatro (4) encontros (momentos) com duas (2) horas de duração cada.

OBS: Caso não haja retorno presencial às atividades escolares, a sequência didática ficará disponibilizada nos arquivos da escola para eventuais consultas.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**TEMA:** POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

**TÍTULO:** Sequência Didática sobre como trabalhar legislação sobre Cotas Raciais e Sociais na Universidade.

#### **JUSTIFICATIVA**

Esta sequência didática se destinará aos professores do Ensino Médio da Educação Básica, para que os alunos tomem conhecimento de seus direitos em relação às políticas afirmativas para o

ingresso à Universidade. A importância desta sequência didática está no fato de que as escolas, principalmente as de Ensino Médio, necessitam de um maior esclarecimento sobre a existência da lei de cotas e a relevância de sua utilização no ingresso ao ensino superior, pois através desta lei, busca-se a equidade ao direito à educação e conseqüentemente, uma maior inserção do preto e /ou pardo de baixa renda na sociedade.

#### OBJETIVOS:

- Apresentar aos professores da Educação Básica, nível médio, a legislação que assegura o direito do estudante ao ingresso à Universidade através das cotas raciais e sociais, para que possam informar e orientar seus alunos a buscarem tais recursos.
- Orientar os professores do Ensino Médio a trabalharem sobre políticas afirmativas destinadas a estudantes pretos e /ou pardos e de baixa renda, para seu ingresso e permanência na Universidade.

#### PERÍODO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:

As atividades serão desenvolvidas em uma escola pública de Ensino Médio, no decorrer do segundo e terceiro semestre do Mestrado.

As atividades acontecerão nas reuniões pedagógicas, com previsão de quatro (4) encontros (momentos) com duas (2) horas de duração cada, com participação do corpo docente e especialistas da educação da instituição escolar.

OBS: Caso não haja retorno presencial às atividades escolares, a sequência didática ficará disponibilizada nos arquivos da escola para eventuais consultas.

#### MATERIAIS A SEREM UTILIZADOS:

Datashow

Blocos de anotação

Lápis ou caneta

#### CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS:

##### Primeiro momento

- Conceito de políticas de cotas (audição e discussão sobre o tema). Tempo: 40 min.
- Origem das políticas de cotas no Brasil e no mundo. Tempo: 40min.
- Atividades. Tempo: 40min.

##### Segundo momento

- Tipos de políticas de cotas. Tempo: 30 min.
- Legislação sobre políticas de cotas (explanção e discussão). Tempo: 60 min.
- Atividades: 30 min.

##### Terceiro momento

- Leitura de um texto sobre resultados das cotas nas universidades brasileiras. Tempo: 20 min.
- Apresentação de tabelas IBGE 60 min.
- Atividade: 40 min.

##### Quarto momento

- Exibição de vídeo sobre as políticas de cotas nas universidades brasileiras. Tempo: 80 min.  
Sugestão de links e livros sobre políticas de cotas.  
Atividades: 40min

## PRIMEIRO MOMENTO

### 1 - CONCEITO DE POLÍTICAS DE COTAS

Política de cotas é uma das ações afirmativas criadas para garantir o acesso de pessoas à educação superior. As cotas podem ser raciais ou sociais, garantindo ao preto, pardo e indígena (cotas raciais) e às pessoas que estudaram em escola pública em toda sua trajetória escolar (cotas sociais) a entrada na universidade.

### 2 - ORIGEM DAS POLÍTICAS DE COTAS NO BRASIL E NO MUNDO

As políticas de cotas no mundo trazem relatos de lutas pela igualdade na Índia, Malásia e Estados Unidos. Segundo Andrade, (2019, p.16-17) “Aqui no Brasil, as discussões acerca das cotas tomaram contorno mais efetivo a partir dos anos 2000, tendo como pioneiras a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a UNEB, que implantaram a política de cotas para negros, egressos da escola pública.” Estas cotas acabam por contemplar a maioria negra porque a população pobre brasileira é também negra, pois teve como consequência da escravidão, o não desenvolvimento econômico desse povo, e por isso, a importância da existência destas cotas por uma questão de tentativa de reparação de mais de trezentos anos de impedimento de quaisquer crescimentos possíveis. Em 2012, a Lei 12.711/2012 contempla os negros e alunos oriundos das escolas públicas, com o acesso à universidade através das cotas raciais e sociais.

Atividades:

- 1- Reflexão sobre as políticas de cotas
- 2- Universidades pioneiras em políticas afirmativas
- 3- Realidade da conscientização das cotas sociais e raciais na escola pública

## SEGUNDO MOMENTO

### 3 - TIPOS DE POLÍTICAS DE COTAS

Trabalhar sobre os tipos de cotas existentes, e especificar os grupos de reserva criados para a efetivação das matrículas nas universidades e instituições técnicas de nível médio.

1 - cotas raciais: São cotas destinadas à pessoas negras, pardas e indígenas;

2 - cotas sociais: São cotas destinadas à pessoas de família de baixa renda, oriundas de escolas públicas.

Atividades:

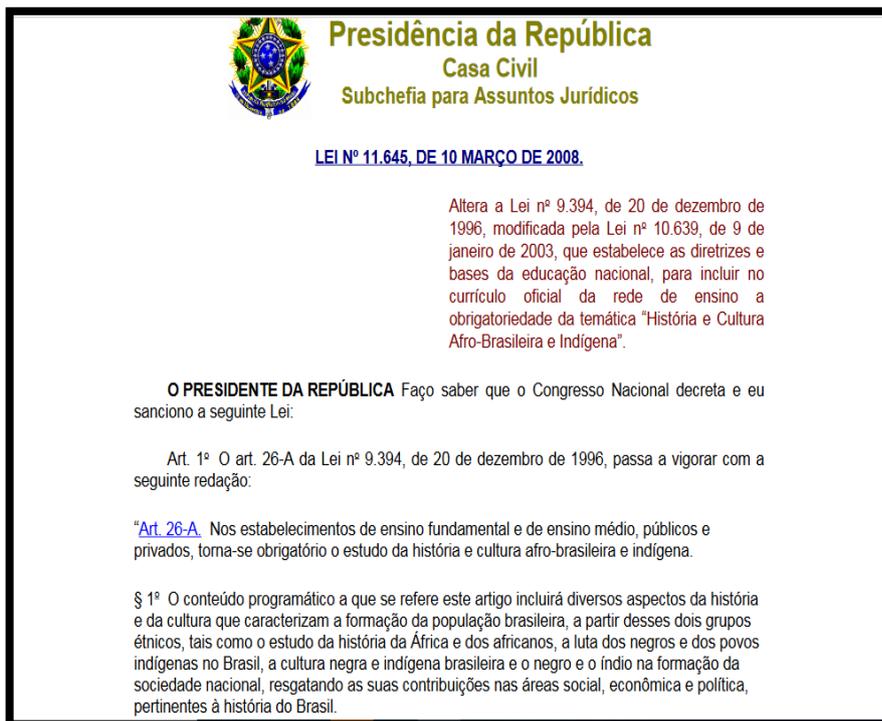
- 1- Propor pesquisa sobre relevância dos diferentes tipos de cotas

2- Discussão sobre o resultado da pesquisa proposta no item 1

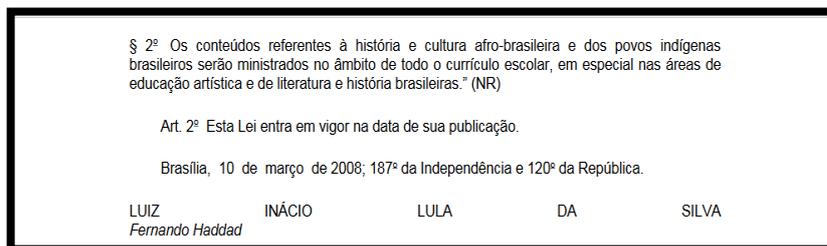
#### 4 - LEGISLAÇÃO SOBRE POLÍTICAS DE COTAS

A legislação que garante o acesso do preto e/ou pardo de baixa renda ao ensino superior é composta por leis, portaria, decretos e o estatuto da Igualdade Racial. Logo abaixo apresento essas leis para sua apreciação.

Lei nº 11645/08 (IMAGEM A)



Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>- acesso em 11 de fev. 2021.



Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>- acesso em 11 de fev. 2021.

Lei 10.639/2003 (IMAGEM B)



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

[Mensagem de veto](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

**"Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>- acesso em 11 de fev. 2021

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

**"Art. 79-A.** (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>- acesso em 11 de fev. 2021

Lei 12.711/2012 (IMAGEM C)



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**MENSAGEM Nº 385, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.**

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 180, de 2008 (nº 73/99 na Câmara dos Deputados), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências\*.

Ouvidos, os Ministérios da Educação, do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Advocacia-Geral da União, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria-Geral, da Presidência da República manifestaram-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

**Art. 2º**

“Art. 2º As universidades públicas deverão selecionar os alunos advindos do ensino médio em escolas públicas tendo como base o Coeficiente de Rendimento (CR), obtido por meio de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. As instituições privadas de ensino superior poderão adotar o procedimento descrito no caput deste artigo em seus exames de ingresso.”

**Razões do veto**

“O Coeficiente de Rendimento, formado a partir das notas atribuídas ao longo do ensino médio, não constitui critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012**

Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/> - acesso em 11 de fev. 2021

### PORTARIA Nº 18, de 11 de outubro de 2012. (IMAGEM D)

<p>colegiado, V - preparar, sob a orientação do Presidente do Comitê, a pauta de trabalho de cada reunião e providenciar a convocação dos membros do colegiado, com a antecedência mínima de quinze dias da data fixada; e</p> <p>VI - exercer outras atribuições que lhe forem determinadas pelo Presidente do Comitê.</p> <p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO III</b> <b>DAS DISPOSIÇÕES GERAIS</b></p> <p>Art. 14. Esta Instrução Normativa poderá ser alterada pelo Secretário de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto, ouvido o Presidente do COPRECOB Brasil, por iniciativa própria ou ratificando proposta apresentada ao Presidente do Comitê por qualquer um dos seus membros.</p> <p>Art. 15. Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.</p> <p>Art. 16. Revoga-se a Instrução Normativa nº 1, de 27 de maio de 2010, da Secretaria de Coordenação e Organização Institucional.</p> <p style="text-align: center;">JULIO SABOYA DE ARAUJO JORGE</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Ministério da Educação</b></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>GABINETE DO MINISTRO</b></p> <p><b>PORTARIA NORMATIVA Nº 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012</b></p> <p>Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.</p> <p>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e o art. 9º do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, resolve:</p> <p>Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <a href="http://www.in.gov.br/assessoria/legislacao">http://www.in.gov.br/assessoria/legislacao</a>, pelo código 000120121101500016</p>	<p>como critério de seleção para as vagas mencionadas neste artigo.</p> <p>Art. 4º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:</p> <p>I - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vigésimo cinco) salário-mínimo per capita; e</p> <p>II - proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.</p> <p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO III</b> <b>DAS CONDIÇÕES PARA CONCORRER ÀS VAGAS RESERVADAS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Seção I</b> <b>Da Condição de Egresso de Escola Pública</b></p> <p>Art. 5º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 3º e 4º:</p> <p>I - para os cursos de graduação, os estudantes que:</p> <p>a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou</p> <p>b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e</p> <p>II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:</p> <p>a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou</p>	<p>e) Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residente em Municípios em estado de calamidade pública ou situação de emergência; e</p> <p>f) demais programas de transferência condicionada de renda implementados por Estados, Distrito Federal ou Municípios.</p> <p>Art. 8º A apuração e a comprovação da renda familiar bruta mensal per capita tomarão por base as informações prestadas e os documentos fornecidos pelo estudante, em procedimento de avaliação sócio-econômica a ser disciplinado em edital próprio de cada instituição federal de ensino, observado o disposto nesta Portaria.</p> <p>§ 1º O edital de que trata o caput estabelecerá, dentre outros:</p> <p>I - os prazos e formulários próprios para a prestação e a comprovação dos dados sócio-econômicos pelo estudante, após a confirmação de sua classificação dentro do número de vagas reservadas para o critério de renda;</p> <p>II - os documentos necessários à comprovação da renda familiar bruta mensal per capita, observado o rol mínimo de documentos recomendados que consta do Anexo II a esta Portaria.</p> <p>III - o prazo e a autoridade competente para interposição de recurso em face da decisão que reconhecer a ineligibilidade do estudante às vagas reservadas para o critério de renda; e</p> <p>IV - o prazo de arquivamento dos documentos apresentados pelos estudantes, que será no mínimo de cinco anos.</p> <p>§ 2º O edital poderá prever a possibilidade de realização de entrevistas e de visitas ao local de domicílio do estudante, bem como de consultas a cadastros de informações sócio-econômicas.</p> <p>§ 3º O Ministério da Educação poderá firmar acordos e convênios com órgãos e entidades públicas para viabilizar, às instituições federais de ensino, o acesso a bases de dados que permitam a avaliação da veracidade e da precisão das informações prestadas pelos estudantes.</p> <p>Art. 9º A prestação de informação falsa pelo estudante, apurada posteriormente à matrícula, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, ensejará o cancelamento de sua matrícula na instituição federal de ensino, sem prejuízo das sanções penais eventualmente cabíveis.</p> <p style="text-align: right;">Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.</p>
--	--	---

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf) - acesso em 11 de fev. 2021

16 ISSN 1677-7042 Diário Oficial da União - Seção 1 Nº 199, segunda-feira, 15 de outubro de 2012

b) é de competência dos Gestores Técnicos Nacionais a elaboração de pareceres trimestrais sobre questões relativas à incidência, à prevalência e ao número de casos de HIV/AIDS e de atividades desenvolvidas pelo Programa em suas respectivas Forças Singulares, bem como a remessa desses pareceres ao Gerente-Geral do Programa de Prevenção e Controle das DST/AIDS;

c) é de competência do Gerente da Divisão de Saúde e do Gerente-Geral do Programa de Prevenção e Controle das DST/AIDS das Forças Armadas a compilação dos relatórios dos Gestores Técnicos Nacionais e a elaboração do relatório trimestral do desenvolvimento do Programa e de situação da epidemia de HIV/AIDS no âmbito das Forças Armadas; e

d) é de competência do Diretor do DESAS analisar o relatório trimestral do desenvolvimento do Programa e da situação da epidemia de HIV/AIDS no âmbito das Forças Armadas, que deverá ser apresentado ao Secretário de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto, e, a critério deste, levado à CPSSMEA para discussão de medidas para correção e aprimoramento do Programa.

**CAPÍTULO II**  
**DO FUNCIONAMENTO**

Art. 8º O COPRECOs Brasil reunir-se-á ordinariamente a cada trimestre, em data a ser fixada pelo Presidente, com no mínimo quinze dias de antecedência.

Parágrafo único. As reuniões extraordinárias serão realizadas sempre que necessário, seja por iniciativa de qualquer um dos membros do Comitê ou por solicitação do Presidente.

Art. 9º O COPRECOs Brasil somente poderá deliberar com a presença de todos os seus membros titulares, e qualquer decisão deverá ser tomada por consenso de seus membros.

Art. 10. As reuniões do Comitê serão realizadas no Ministério da Defesa ou em local sugerido por seus membros ou convidados para dela participar, mediante prévia concordância de todo o colegiado.

Parágrafo único. O Presidente do COPRECOs Brasil determinará o grau de sigilo das reuniões, de acordo com os assuntos em pauta.

Art. 11. A leitura, a discussão e a aprovação da ata da reunião anterior serão realizadas na sessão seguinte.

**CAPÍTULO I**  
**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A implementação das reservas de vagas de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio observará o disposto nesta Portaria.

Art. 2º Para os efeitos do disposto na Lei nº 12.711, de 2012, no Decreto nº 7.824, de 2012, e nesta Portaria, considera-se:

I - concurso seletivo, o procedimento por meio do qual se selecionam os estudantes para ingresso no ensino médio ou superior, excluídas as transferências e os processos seletivos destinados a portadores de diploma de curso superior;

II - escola pública, a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do art. 19, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - família, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio;

IV - morador, a pessoa que tem o domicílio como local habitual de residência e nele reside na data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

V - renda familiar bruta mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família, calculada na forma do disposto nesta Portaria;

VI - renda familiar bruta mensal per capita, a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família, calculada na forma do art. 7º desta Portaria.

**CAPÍTULO II**  
**DAS MODALIDADES DE RESERVA DE VAGAS**

Art. 3º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação - MEC que ofertam vagas de educação superior reservarão:

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

§ 1º Não poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I do caput, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput.

§ 2º As instituições federais de ensino poderão, mediante regulamentação interna, exigir que o estudante comprove ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

**Seção II**  
**Da Condição de Renda**

Art. 6º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam o inciso I do art. 3º e o inciso I do art. 4º os estudantes que comprovarem a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

Art. 7º Para os efeitos desta Portaria, a renda familiar bruta mensal per capita será apurada de acordo com o seguinte procedimento:

I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

II - calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos auferidos após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e

III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de pessoas da família do estudante.

§ 1º No cálculo referido no inciso I do caput serão computados os rendimentos de qualquer natureza percebidos pelas pessoas da família, a título regular ou eventual, inclusive aqueles provenientes de locação ou de arrendamento de bens móveis e imóveis.

§ 2º Estão excluídos do cálculo de que trata o § 1º:

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf) - acesso em 11 de fev. 2021

## DECRETO Nº 7.824, DE OUTUBRO DE 2012. (IMAGEM E)

 **Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

**DECRETA:**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

III - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017)

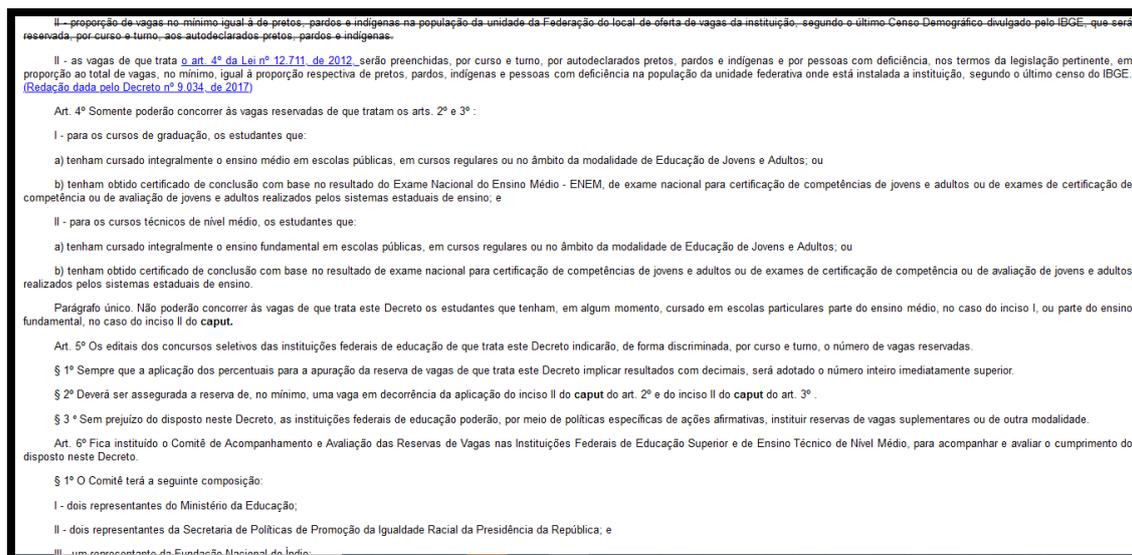
Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

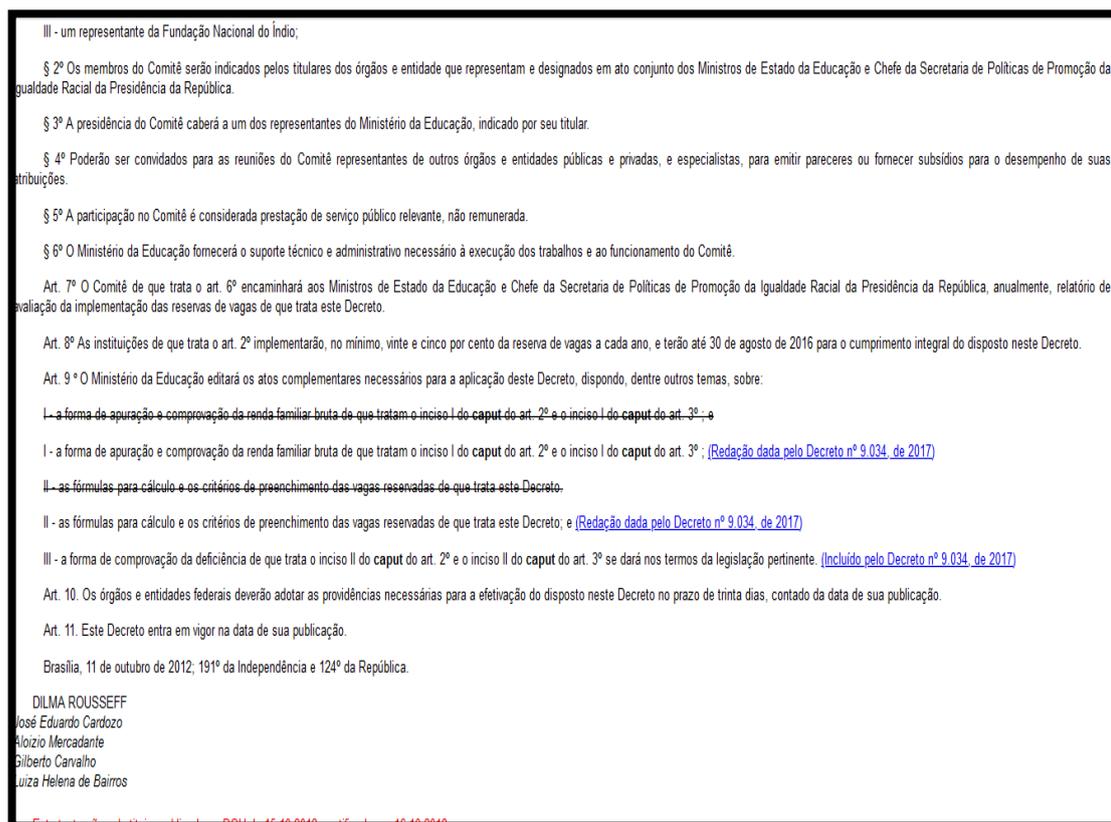
I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm) - acesso em 11 de fev. de 2021



Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm) - acesso em 11 de fev. de 2021



Obs:” Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.10.2012 e retificado em 16.10.2012

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm) - acesso em 11 de fev. de 2021.

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. (IMAGEM F)



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Vigência  
Vide Decreto nº 8.136 de 2013)

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I  
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz política

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm) - acesso em 11 de fev. de 2021.

jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, à valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

TÍTULO II  
DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS  
CAPÍTULO I  
DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

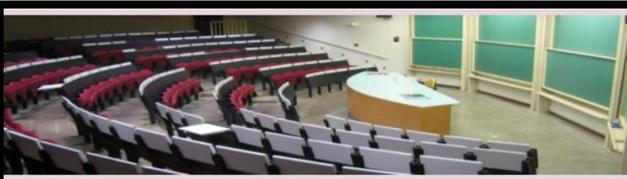
§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm) - acesso em 11 de fev. de 2021.

Atividades:



**PESQUISA: REFLEXOS DA INSTITUIÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NAS LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA.**

Esse formulário é um complemento de uma reunião pedagógica de novembro/2021, quando foram apresentadas as leis 12.711/12 e 10.639/03 aos professores do Ensino Médio. A primeira lei estabelece as Cotas raciais e sociais para a Universidade; a segunda estabelece o ensino nas escolas, da História e Cultura afro-brasileira e indígena. Ao responder a essas perguntas, você, professor, estará contribuindo com minha pesquisa de mestrado. Por isso, desde já, agradeço.

Links para acesso às leis 12.711/12 e 10.639/03:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

Sobre as leis supracitadas, pergunta-se:

1 - Você considera importante os professores conhecerem e trabalharem as legislações sobre cotas raciais e sociais para o ensino superior, com os alunos do ensino médio? \*

Sim

Não

2 - Você já havia acessado as leis aqui relacionadas para fins de ensino em sala de aula? \*

Sim

Não

3 - Você concorda com o teor da lei 10.639/03, que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas? \*

Sim

Não

4 - Você considera relevante a existência das cotas raciais e sociais para o acesso de pretos e pardos de baixa renda ao Ensino Superior? \*

Sim

Não





### TERCEIRO MOMENTO

#### 5 - LEITURA DE UM TEXTO SOBRE RESULTADOS DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

**Pela 1ª vez, pretos e pardos são mais da metade dos universitários da rede pública, diz IBGE**

**A pesquisa mostra melhoras na educação, mas ainda existe desigualdade grande, segundo o Instituto.**

Pela primeira vez, a população que se declara de cor preta ou parda passou a representar mais da metade – o número exato é **50,3%** – dos estudantes de ensino superior da rede pública, de acordo com a pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça Brasil, divulgada nesta quarta-feira (13) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (**IBGE**).

“Com democratização do acesso ao ensino superior e também com mais jovens se declarando de cor preta ou parda, atingiu-se pela primeira vez essa proporção, de mais da metade. A pesquisa mostra melhoras em geral na educação, mas existe ainda desigualdade grande”, afirmou Luanda Botelho, pesquisadora do IBGE.

Sancionada em 2012, a Lei Federal de Cotas definiu que metade das matrículas nas universidades e institutos federais deveriam atender a critérios de cotas raciais e sociais em quatro anos. Segundo Luanda, a política de cotas explica, contudo, apenas uma parcela da maior presença de negros.

Embora represente agora mais da metade dos estudantes do ensino superior, a população de cor preta ou parda permanece sub-representada, já que representa 55,8% da população brasileira. Para os indicadores educacionais, o instituto baseou-se em indicadores pesquisados em 2018.

Esse maior acesso de pretos ou pardos na educação também está presente nos primeiros anos de estudos. A frequência das crianças de até 5 anos na creche ou escola cresce de 49,1% em 2016 para 53% em 2018. O abandono escolar também diminuiu, embora ainda seja maior do que entre brancos.

Outro indicador em trajetória de melhora é a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, que passou de 9,8% em 2016 para 9,1% em 2018. A proporção com pelo menos o ensino médio completo cresceu por essa mesma base de comparação, de 37,3% para 40,3%, considerando a população com 25 anos ou mais de idade.

Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil | IBGE – Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/> - Acesso em 08 de fev. de 2021.

TABELA 1 – TAXA DE ANALFABETISMO - 2018

Tabela 4.1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, com indicação do coeficiente de variação, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões e características selecionadas - 2018							
Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade						
	Total		Cor ou raça				
			Branca		Preta ou parda		
	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	
Brasil	6,8	0,9	3,9	1,8	9,1	1,0	
Norte	8,0	2,6	5,9	5,3	8,4	2,7	
Nordeste	13,9	1,2	10,7	2,4	14,9	1,2	
Sudeste	3,5	2,5	2,4	3,8	4,7	2,9	
Sul	3,6	3,3	2,7	4,1	6,7	4,0	
Centro-Oeste	5,4	3,0	3,7	5,3	6,4	3,4	
Situação do domicílio							
Urbana	5,1	1,3	3,1	2,3	6,8	1,4	
Rural	17,5	1,2	11,0	2,2	20,7	1,2	
Sexo							
Homem	7,0	1,1	3,9	2,3	9,3	1,2	
Mulher	6,6	1,1	3,8	2,1	8,9	1,2	
Grupos de idade							
15 a 19 anos	0,6	7,1	0,5	13,1	0,7	8,6	
20 a 24 anos	1,0	6,0	0,6	12,4	1,2	6,8	
25 a 34 anos	1,8	3,0	1,1	6,0	2,3	3,5	
35 a 44 anos	4,1	2,1	2,0	4,8	5,7	2,3	
45 a 54 anos	7,4	1,7	3,4	3,8	10,8	1,9	
55 a 64 anos	10,9	1,6	4,9	3,4	16,5	1,7	
65 anos ou mais	21,5	1,2	12,3	2,4	31,8	1,2	

Fonte: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil | IBGE – Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/> - Acesso em 08 de fev. de 2021.

#### Continuação TABELA TAXA DE ANALFABETISMO

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
23 45 a 54 anos		7,4	1,7	3,4	3,8	10,8	1,9									
24 55 a 64 anos		10,9	1,6	4,9	3,4	16,5	1,7									
25 65 anos ou mais		21,5	1,2	12,3	2,4	31,8	1,2									
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento																
26 Até 20%		10,6	1,5	7,5	3,6	11,6	1,7									
28 Mais de 20% até 40%		8,8	1,6	6,0	3,2	10,1	1,8									
29 Mais de 40% até 60%		10,4	1,5	7,2	2,9	12,6	1,7									
30 Mais de 60% até 80%		4,4	2,2	3,1	3,7	5,9	2,6									
31 Mais de 80%		1,2	3,9	0,7	6,0	2,1	4,8									
32																
33	Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2018.															
34	Nota: Indígenas, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça constam no total.															
35																

Fonte: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil | IBGE – Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/> - Acesso em 08 de fev. de 2021.

#### TABELA 2- NÍVEIS DE ENSINO

2	3	Nível de ensino das pessoas de 25 anos ou mais de idade														
		Sem instrução		Fundamental incompleto		Fundamental completo		Médio incompleto		Médio completo		Superior incompleto		Superior completo		
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Cor ou raça e Grandes Regiões		Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	
5	Brasil	6,9	1,0	33,1	0,5	8,1	0,9	4,5	1,2	26,9	0,5	4,0	1,4	16,5	1,3	
6	Norte	8,6	2,8	35,6	1,2	7,0	2,6	5,1	3,1	27,0	1,4	3,7	3,4	12,9	3,0	
7	Nordeste	13,5	1,3	36,6	0,8	6,5	1,6	4,5	2,0	24,5	0,9	3,1	2,9	11,3	2,5	
8	Sudeste	3,8	2,5	29,7	1,1	8,7	1,6	4,2	2,3	29,6	0,9	4,3	2,3	19,6	2,1	
9	Sul	4,0	3,4	35,9	1,0	10,1	1,8	4,3	2,6	24,1	1,1	4,4	2,8	17,2	2,1	
10	Centro-Oeste	6,3	3,2	32,3	1,4	7,4	2,6	5,3	3,0	25,1	1,4	4,2	3,5	19,3	2,7	
11	<b>Branca</b>															
12	Brasil	4,3	1,9	28,4	0,9	8,0	1,4	3,7	1,9	27,0	0,8	4,7	1,9	24,0	1,4	
13	Norte	6,5	5,6	29,7	2,7	7,0	5,2	4,3	6,7	26,2	2,7	4,8	6,3	21,5	4,0	
14	Nordeste	10,9	2,6	30,8	1,6	6,1	3,1	3,7	4,1	26,0	1,6	3,8	4,9	18,8	3,2	
15	Sudeste	2,8	3,9	24,8	1,6	7,9	2,4	3,3	3,4	29,1	1,3	5,0	3,0	27,2	2,2	
16	Sul	3,2	4,3	34,1	1,1	9,8	2,0	4,0	3,0	24,2	1,2	4,8	2,9	19,9	2,0	
17	Centro-Oeste	4,5	5,4	28,0	2,2	6,4	4,2	4,5	5,1	24,4	2,2	4,8	5,0	27,3	3,0	
18	<b>Preta ou parda</b>															
19	Brasil	9,1	1,1	37,2	0,5	8,2	1,1	5,2	1,5	26,9	0,6	3,3	1,9	10,1	1,4	
20	Norte	9,1	3,0	37,0	1,2	7,0	2,8	5,4	3,3	27,2	1,5	3,4	3,9	10,9	3,1	
21	Nordeste	14,4	1,4	38,5	0,8	6,7	1,8	4,7	2,2	24,0	1,0	2,9	3,4	8,8	2,6	
22	Sudeste	4,9	3,0	35,6	1,0	9,6	2,1	5,3	2,9	30,4	1,1	3,6	3,2	10,5	2,4	
23	Sul	6,8	4,6	42,1	1,5	11,3	3,2	5,5	4,4	23,4	2,3	3,0	6,2	7,9	4,3	
24	Centro-Oeste	7,5	3,6	35,0	1,5	8,0	3,0	5,9	3,5	25,6	1,6	3,8	4,4	14,3	3,0	
25																
26	Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2018.															
27	Nota: Indígenas, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça constam no total.															

Fonte: [Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil | IBGE](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/) – Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/> - Acesso em 08 de fev. de 2021.

## TABELA DE INFREQUÊNCIA

Tabela 4.4 - Proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, com menos de 11 anos de estudo e que não frequentam instituição de ensino, por quintos de rendimento mensal domiciliar per capita nacional, com indicação do coeficiente de variação, segundo cor ou raça, e as Grandes Regiões - 2018														
2	3	Proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola (%)												
		Total		Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento (nacional) (1)										
		4	5	Até 20%		Mais de 20% até 40%		Mais de 40% até 60%		Mais de 60% até 80%		Mais de 80%		
Grandes Regiões		Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	
6	Brasil	24,4	1,1	41,5	1,4	30,9	1,9	20,9	2,5	14,9	3,4	5,5	6,4	
7	Norte	27,0	2,7	39,9	3,3	26,6	5,2	20,3	6,7	12,7	11,0	4,9	18,0	
8	Nordeste	28,8	1,6	40,8	1,8	30,3	2,8	18,1	4,8	9,8	9,3	5,2	19,0	
9	Sudeste	20,5	2,4	41,8	3,6	29,3	3,8	19,5	4,6	14,0	6,0	4,2	12,7	
10	Sul	25,0	2,7	51,0	4,5	40,8	4,1	28,0	4,7	19,7	5,1	7,8	9,0	
11	Centro-Oeste	23,9	3,1	43,6	5,5	35,5	4,9	24,5	6,0	18,3	6,8	6,9	13,1	
12	<b>Branca</b>													
13	Brasil	17,4	2,2	37,4	3,2	26,9	3,9	18,2	4,4	11,9	5,1	4,3	9,0	
14	Norte	22,0	6,6	38,7	9,1	25,4	12,1	18,8	15,6	8,0	24,7	6,9	26,6	
15	Nordeste	22,4	3,5	36,6	4,0	26,3	6,3	13,8	11,0	8,9	15,2	7,0	27,3	
16	Sudeste	13,6	4,5	34,7	7,7	22,5	8,0	16,1	7,9	10,2	9,7	2,2	23,1	
17	Sul	19,9	3,5	44,1	6,3	36,5	6,0	24,2	6,6	15,4	6,0	7,1	10,5	
18	Centro-Oeste	18,1	5,8	41,3	12,1	30,8	10,6	20,5	11,2	16,2	11,4	4,8	21,4	
19	<b>Preta ou parda</b>													
20	Brasil	28,8	1,2	42,6	1,6	32,7	2,1	22,5	2,9	17,8	4,4	7,6	8,8	
21	Norte	28,2	2,8	40,4	3,4	27,0	5,3	20,6	7,3	14,6	12,2	3,9	24,9	
22	Nordeste	30,6	1,7	41,6	2,0	31,2	3,2	19,5	5,2	10,1	11,2	3,6	23,9	

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

Continuação da TABELA 3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
19																	
20	<b>Brasil</b>	<b>3 982</b>	<b>1,4</b>	<b>4,9</b>	<b>5,4</b>	<b>29,6</b>	<b>2,1</b>	<b>55,6</b>	<b>1,3</b>	<b>9,9</b>	<b>4,4</b>						
21	Norte	618	2,8	6,3	10,6	34,8	3,8	46,6	3,2	12,2	8,5						
22	Nordeste	1 462	2,0	7,5	7,3	33,7	2,8	49,5	2,4	9,2	6,9						
23	Sudeste	1 296	3,0	2,4	13,7	26,1	4,9	62,2	2,4	9,2	10,1						
24	Sul	233	4,9	2,7	31,7	26,3	7,6	58,6	3,8	12,4	12,7						
25	Centro-Oeste	383	3,5	2,1	21,9	18,8	7,4	69,4	2,4	9,7	10,4						
26																	
27	Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua, 2018, segundo trimestre.																
28	Notas: Indígenas, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça constam no total.																
29	(1) Inclui especialização de nível superior, mestrado e doutorado.																
30	(2) Inclui alfabetização de jovens e adultos e educação de jovens e adultos do ensino fundamental ou ensino médio.																

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
9	Sudeste	20,5	2,4	41,8	3,6	29,3	3,8	19,5	4,6	14,0	6,0	4,2	12,7					
10	Sul	25,0	2,7	51,0	4,5	40,8	4,1	28,0	4,7	19,7	5,1	7,8	9,0					
11	Centro-Oeste	23,9	3,1	43,6	5,5	35,5	4,9	24,5	6,0	18,3	6,8	6,9	13,1					
12																		
13	<b>Brasil</b>	<b>17,4</b>	<b>2,2</b>	<b>37,4</b>	<b>3,2</b>	<b>26,9</b>	<b>3,9</b>	<b>16,2</b>	<b>4,4</b>	<b>11,9</b>	<b>5,1</b>	<b>4,3</b>	<b>9,0</b>					
14	Norte	22,0	6,6	38,7	9,1	25,4	12,1	18,8	15,6	8,0	24,7	6,9	26,6					
15	Nordeste	22,4	3,5	36,6	4,0	26,3	6,3	13,8	11,0	8,9	15,2	7,0	27,3					
16	Sudeste	13,6	4,5	34,7	7,7	22,5	8,0	16,1	7,9	10,2	9,7	2,2	23,1					
17	Sul	19,9	3,5	44,1	6,3	36,5	6,0	24,2	6,6	15,4	6,0	7,1	10,5					
18	Centro-Oeste	18,1	5,8	41,3	12,1	30,8	10,6	20,5	11,2	16,2	11,4	4,8	21,4					
19																		
20	<b>Brasil</b>	<b>28,8</b>	<b>1,2</b>	<b>42,6</b>	<b>1,6</b>	<b>32,7</b>	<b>2,1</b>	<b>22,5</b>	<b>2,9</b>	<b>17,8</b>	<b>4,4</b>	<b>7,6</b>	<b>8,8</b>					
21	Norte	28,2	2,8	40,4	3,4	27,0	5,3	20,6	7,3	14,6	12,2	3,9	24,9					
22	Nordeste	30,6	1,7	41,8	2,0	31,2	3,2	19,5	5,2	10,1	11,2	3,6	23,9					
23	Sudeste	26,3	2,6	44,6	4,0	33,5	4,1	21,9	5,4	17,8	7,4	8,8	14,5					
24	Sul	37,2	3,5	58,8	6,0	47,9	5,4	35,6	6,3	31,0	7,7	11,6	15,9					
25	Centro-Oeste	26,7	3,4	43,8	6,2	36,9	5,5	26,2	6,9	19,5	8,0	9,1	15,7					
26																		
27	Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua, 2018, segundo trimestre.																	
28	Notas: Indígenas, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça constam no total.																	
29	(1) Exclusivo as pessoas cuja condição no arranjo domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.																	
30																		
31																		
32																		

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

#### TABELA 4 – NÍVEL DE ENSINO FREQUENTADO

Tabela 4.6 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado e cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões - 2018										
Grandes Regiões	Total (1 000 pessoas)	Estudantes de 18 a 24 anos de idade								
		Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)								
		Fundamental		Médio		Superior (1)		Outros (2)		
Absoluto	CV (%)	Percentual	CV (%)	Percentual	CV (%)	Percentual	CV (%)	Percentual	CV (%)	
<b>Brasil</b>	<b>7 428</b>	<b>1,1</b>	<b>3,3</b>	<b>5,0</b>	<b>22,7</b>	<b>1,9</b>	<b>66,3</b>	<b>0,8</b>	<b>7,7</b>	<b>3,7</b>
Norte	781	2,4	5,4	10,3	31,5	3,7	51,4	2,7	11,6	7,7
Nordeste	2 032	1,7	6,4	6,7	30,5	2,7	54,9	1,8	8,3	6,3
Sudeste	2 084	2,1	1,6	12,6	18,5	4,1	73,5	1,3	6,4	8,1
Sul	1 097	2,2	1,4	20,2	17,1	4,9	74,3	1,3	7,1	7,6
Centro-Oeste	635	2,7	1,7	18,0	15,7	6,4	74,8	1,7	7,8	9,1
<b>Brasil</b>	<b>3 382</b>	<b>1,7</b>	<b>1,4</b>	<b>11,5</b>	<b>14,7</b>	<b>3,5</b>	<b>78,8</b>	<b>0,8</b>	<b>5,1</b>	<b>6,1</b>
Norte	154	5,6	2,1	31,4	18,4	11,1	70,9	3,6	8,6	18,4
Nordeste	560	3,4	3,2	15,1	21,6	5,9	69,4	2,1	5,9	12,9
Sudeste	1 565	3,1	0,8	27,6	12,5	6,8	82,5	1,2	4,2	12,2
Sul	857	2,5	1,1	26,4	14,6	5,8	78,7	1,3	5,7	9,1
Centro-Oeste	246	4,1	1,2	31,0	11,0	10,8	83,0	1,7	4,8	15,4
<b>Brasil</b>	<b>3 982</b>	<b>1,4</b>	<b>4,9</b>	<b>5,4</b>	<b>29,6</b>	<b>2,1</b>	<b>55,6</b>	<b>1,3</b>	<b>9,9</b>	<b>4,4</b>
Norte	618	2,8	6,3	10,6	34,8	3,8	46,6	3,2	12,2	8,5
Nordeste	1 462	2,0	7,5	7,3	33,7	2,8	49,5	2,4	9,2	6,9
Sudeste	1 296	3,0	2,4	13,7	26,1	4,9	62,2	2,4	9,2	10,1

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

#### Continuação da TABELA 4 – NÍVEL DE ENSINO FREQUENTADO

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

TABELA 5 TAXA DE INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR

Tabela 4.7 - Taxa de ingresso no ensino superior da população com ensino médio completo, por faixa																									
Características selecionadas	Total																								
	Rede pública																								
	Rede privada																								
	Total			18 a 24 anos			25 a 44 anos			45 anos ou mais			Total			18 a 24 anos			25 a 44 anos			45 anos ou mais			
Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)		
<b>Total</b>	<b>44,8</b>	<b>0,7</b>	<b>43,3</b>	<b>1,0</b>	<b>45,6</b>	<b>0,8</b>	<b>44,9</b>	<b>1,0</b>	<b>37,6</b>	<b>0,7</b>	<b>35,9</b>	<b>1,3</b>	<b>37,8</b>	<b>0,9</b>	<b>38,8</b>										
<b>Sexo</b>																									
Homem	42,7	0,9	40,6	1,5	42,7	1,0	44,2	1,3	34,9	0,9	32,8	1,9	34,5	1,2	37,3										
Mulher	46,6	0,7	45,6	1,2	47,9	0,9	45,4	1,0	39,8	0,7	38,5	1,5	40,4	1,0	39,9										
<b>Cor ou raça (1)</b>																									
Branca	53,2	0,8	53,0	1,2	54,9	1,0	51,6	1,1	44,4	0,8	43,2	1,6	44,8	1,1	44,7										
Preta ou parda	35,4	0,8	35,4	1,4	36,3	1,0	33,9	1,4	31,1	0,9	31,0	1,7	31,8	1,1	30,1										
<b>Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita</b>																									
Até 20%	39,4	2,0	39,3	3,0	39,3	2,4	40,0	3,5	32,9	2,0	33,1	3,5	32,0	2,6	35,1										
Mais de 20% até 40%	45,8	1,7	44,1	2,9	47,5	2,1	44,8	2,5	38,1	1,8	36,7	3,7	39,2	2,3	37,6										
Mais de 40% até 60%	46,3	1,7	45,7	2,8	46,7	2,0	46,2	2,7	40,5	1,7	39,7	3,3	40,7	2,2	40,8										
Mais de 60% até 80%	39,5	2,5	37,9	3,7	39,8	3,1	40,7	3,6	32,1	2,4	29,9	4,4	31,7	3,3	34,8										
Mais de 80%	45,3	0,8	43,8	1,2	46,1	1,0	45,4	1,2	38,1	0,8	36,2	1,5	38,2	1,0	39,3										

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

Continuação da TABELA 5 TAXA DE INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR

Tabela 4.7 - Taxa de ingresso no ensino superior da população com ensino médio completo, por faixa de idade e cor ou raça, segundo rede do ensino médio concluído - 2018																									
Faixas de idade	Rede de Ensino Médio concluído																								
	Rede pública																								
	Rede privada																								
	Total			18 a 24 anos			25 a 44 anos			45 anos ou mais			Total			18 a 24 anos			25 a 44 anos			45 anos ou mais			
Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)		
25 a 44 anos	45,6	0,8	44,9	1,0	37,6	0,7	35,9	1,3	37,8	0,9	38,8	1,1	79,8	0,5	82,9	0,9	86,6	0,6	70,3						
45 anos ou mais	42,7	1,0	44,2	1,3	34,9	0,9	32,8	1,9	34,5	1,2	37,3	1,5	78,8	0,7	81,0	1,3	84,0	0,8	71,8						
18 a 24 anos	47,9	0,9	45,4	1,0	39,8	0,7	36,5	1,5	40,4	1,0	39,9	1,2	80,6	0,6	84,7	1,1	88,8	0,6	69,0						
25 a 44 anos	54,9	1,0	51,6	1,1	44,4	0,8	43,2	1,6	44,8	1,1	44,7	1,3	82,6	0,5	85,5	1,0	89,8	0,6	73,6						
45 anos ou mais	36,3	1,0	33,9	1,4	31,1	0,9	31,0	1,7	31,8	1,1	30,1	1,5	72,5	1,0	77,4	1,7	79,0	1,1	59,8						
18 a 24 anos	39,3	2,4	40,0	3,5	32,9	2,0	33,1	3,5	32,0	2,6	35,1	3,8	79,2	1,8	79,4	3,3	86,2	1,9	67,5						
25 a 44 anos	47,5	2,1	44,8	2,5	38,1	1,8	36,7	3,7	39,2	2,3	37,6	3,0	78,8	1,2	83,4	2,4	87,5	1,3	68,5						
45 anos ou mais	46,7	2,0	46,2	2,7	40,5	1,7	39,7	3,3	40,7	2,2	40,8	2,9	83,1	1,6	84,4	2,9	87,6	1,8	75,8						
18 a 24 anos	39,8	3,1	40,7	3,6	32,1	2,4	29,9	4,4	31,7	3,3	34,8	4,1	80,7	1,7	82,7	2,9	84,3	2,3	74,3						
25 a 44 anos	46,1	1,0	45,4	1,2	38,1	0,8	36,2	1,5	38,2	1,0	39,3	1,3	79,8	0,6	83,1	1,0	86,5	0,7	70,4						

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

TABELA 6 – ESTUDANTES NÃO FREQUENTES PORQUE TRABALHAM

Tabela 4.8 - Pessoas de 18 a 29 anos com ensino médio completo, e proporção que não frequenta escola porque "trabalha, está procurando trabalho ou conseguiu trabalho que vai começar em breve" e distribuição percentual por cor ou raça, por nível de instrução, com indicação do coeficiente de variação, segundo grupos etários e sexo - 2018

Sexo e grupos de idade	Pessoas de 18 a 29 anos de idade							
	Apenas ensino médio completo							
	Total (1 000 pessoas)		Proporção que não frequenta escola porque "trabalha, está procurando trabalho ou conseguiu trabalho que vai começar em breve"					
			Total		Distribuição percentual por cor ou raça			
Absoluto	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	
18 a 29 anos	15 542	0,8	32,0	1,3	38,1	1,8	61,2	1,1
Homem	7 412	1,0	38,7	1,5	37,9	2,1	61,4	1,3
Mulher	8 130	1,1	25,9	2,0	38,4	3,0	60,8	1,9
18 a 24 anos	9 792	1,0	28,2	1,7	37,4	2,3	61,8	1,4
Homem	4 674	1,3	33,7	2,0	37,2	2,8	62,0	1,7
Mulher	5 119	1,3	23,1	2,6	37,7	3,5	61,4	2,2
25 a 29 anos	5 750	1,3	38,6	1,7	38,9	2,7	60,4	1,7
Homem	2 738	1,7	47,3	1,8	38,7	3,1	60,6	2,0
Mulher	3 011	1,8	30,6	2,9	39,1	4,9	60,1	3,2

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2018.

## TABELA 7- TAXA DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

Tabela 4.9 - Taxa de conclusão do ensino médio, com indicação do coeficiente de variação, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões e características selecionadas - 2018

Grandes Regiões e características selecionadas	Taxa de conclusão do ensino médio (1)					
	Total		Cor ou raça			
	Taxa	CV (%)	Taxa	CV (%)	Taxa	CV (%)
Brasil	67,7	0,6	76,8	0,8	61,8	0,9
Norte	60,4	1,8	70,1	3,1	58,0	2,1
Nordeste	60,6	1,2	69,4	1,9	58,0	1,5
Sudeste	73,6	1,0	81,5	1,1	66,9	1,6
Sul	68,9	1,5	74,6	1,4	55,4	3,4
Centro-Oeste	70,2	1,8	76,6	2,2	66,9	2,4
Situação do domicílio						
Urbano	71,0	0,7	79,1	0,8	65,4	1,0
Rural	46,8	1,7	56,8	2,7	42,6	2,1
Sexo						
Homem	62,4	1,0	72,0	1,2	56,2	1,4
Mulher	73,0	0,7	81,6	0,9	67,6	1,0
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita						
Até 20%	43,6	2,0	49,8	3,7	41,7	2,4
Mais de 20% até 40%	58,3	1,5	64,3	2,5	55,8	1,9
Mais de 40% até 60%	73,4	1,2	75,6	1,8	72,1	1,5
Mais de 60% até 80%	80,2	1,0	83,4	1,2	77,1	1,7

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

Continuação da TABELA 7- TAXA DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
21	Mais de 40% até 60%	73,4	1,2	75,6	1,8	72,1	1,5								
22	Mais de 60% até 80%	80,2	1,0	83,4	1,2	77,1	1,7								
23	Mais de 80%	92,9	0,6	94,5	0,7	89,8	1,2								
24															
25	Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018, segundo trimestre.														
26	Notas: Indígenas, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça constam no total.														
27	(1) Taxa de conclusão do ensino médio: proporção de pessoas com idade de 3 a 5 anos acima da idade esperada de frequência no último ano do ensino médio (de 20 a 22 anos de idade) que concluíram esse nível.														
28															

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

Atividades:

- 1- Observe as tabelas de número 1 ao 7, faça uma pesquisa recente sobre os dados das mesmas, e compare-os com o resultado atual.

#### 4º MOMENTO

Exibição de Vídeos que demonstrem a Situação dos Jovens Pretos e Pardos de Baixa Renda nas Universidades Brasileiras.

1º VÍDEO -Questões Raciais e Cotas: Ciclo de Videoaulas GDE 2012/2013.

<<https://www.youtube.com/watch?v=pJmSbwJ1PEY>>

2º VÍDEO-Antes & Depois da Lei #38 - Lei Cotas.

22 de set. de 2015 <<https://www.youtube.com/watch?v=NQfcHOkqxnM>>

3º VÍDEO - Como funciona a Lei de Cotas | Realidade em Pauta

21 de nov. de 2018.

<<https://www.youtube.com/watch?v=RrN3QesMGRs>>

4º VÍDEO - As cotas atrapalham o Brasil? | Marcelo Madureira | Mude Minha Ideia | Quebrando o Tabu. 16 de jul. de 2019.

<<https://www.youtube.com/watch?v=HFjD4atQDj4>>

Atividades:

- 1- Escolha um vídeo, assista-o, discuta com seu grupo sobre o assunto abordado;
- 2 - produza um texto argumentativo, posicionando-se a respeito do tema.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leila Cristina Rêgo. **As Cotas Raciais na Efetivação da Educação como um Direito Social**. Universidade Católica de Salvador, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania. Salvador, 2019 Disponível em:  
<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/829/1/DISSERTACAOLEILAANDRADE.pdf> - Acesso em 02 de dez. 2020.

ANTES & DEPOIS DA LEI #38 - **Lei Cotas**. YOUTUBE. 22 de set. de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NQfcHOkqxnM>> Acesso em 11 de fev. 2021

AS COTAS ATRAPALHAM O BRASIL? | Marcelo Madureira | Mude Minha Ideia | **Quebrando o Tabu**. YOUTUBE 16 de jul. de 2019. Disponível em:  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=HFjD4atQDj4>> Acesso em 11 de fev. de 2021.

COMO FUNCIONA A LEI DE COTAS | **Realidade em Pauta**. YOUTUBE. 21 de nov. de 2018. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=RrN3QesMGRs>> acesso em 11 de fev. 2021.

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS. **Ações Afirmativas**. Disponível em:< <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas> > Acesso em 11 de fev. 2021.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil** | IBGE – Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/> - Acesso em 11 de fev. de 2021.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Tabelas. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> – Acesso em 11 de fev. 2021.

QUESTÕES RACIAIS E COTAS: **Ciclo de Videoaulas GDE 2012/2013**. YOUTUBE. 16 de ago. de 2013. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=pJmSbwJIPEY>> acesso em 11 de fev. de 2021.

VALOR ONLINE -**Pela 1ª vez, pretos e pardos são mais da metade dos universitários da rede pública, diz IBGE**. 13/11/2019, última atualização. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/> . Acesso em 08 de fev. 2021.

**ANEXO A – Termo de Autorização de Uso de Imagem****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, (nome completo da pessoa filmada), portador(a) do RG n.º \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob o n.º \_\_\_\_\_, AUTORIZO a utilização de minha imagem, constante na filmagem de Maria Goretti da Silva Martins Jacinto, com o fim específico de obtenção de dados para a pesquisa Reflexos da Instituição das Cotas Raciais e Sociais nas Licenciaturas de uma Universidade Pública Brasileira.

, sem qualquer ônus e em caráter definitivo. A presente autorização abrangendo a utilização da minha imagem na filmagem acima mencionada é concedida à pesquisadora a título gratuito, abrangendo a inserção no relatório de pesquisa ou em materiais utilizados em outras formas de comunicação científica, com a garantia de que não haverá possibilidade de identificação pessoal de qualquer natureza. A autorização não se estende a qualquer outra finalidade, seja para uso comercial, de publicidade, jornalístico, editorial, didático e outros que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Núcleos curriculares da Pedagogia a Distância e Eixos Curriculares da Pedagogia Presencial

Núcleo 1- Formação Geral		
Código	Componentes curriculares	Tipo
DGDE 214	Introdução à Educação a Distância – 60h	Obrigatória
DGDE 215	Antropologia da Educação – 60h	Obrigatória
DGDE 183	Sociologia e Formação Docente – 60h	Obrigatória
DGDE 217	Filosofia da Educação I – 60h	Obrigatória
DGDE 221	Filosofia da Educação II – 60h	Obrigatória
DGDE 218	História da Educação I – 60h	Obrigatória
DGDE 223	História da Educação II – 60h	Obrigatória
DGDE 219	Psicologia da Educação I – 60h	Obrigatória
DGDE 224	Psicologia da Educação II – 60h	Obrigatória
DGDE 186	Política e Organização da Educação Básica I – 60h	Obrigatória
DGDE 187	Política e Organização da Educação Básica II – 60h	Obrigatória
DGDE 192	Gestão Educacional: Fundamentos – 60h	Obrigatória
DGDE 197	Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento – 60h	Obrigatória
DGDE 180	Currículo e Escola – 60h	Obrigatória
DGDE 206	Avaliação Educacional – 60h	Obrigatória

DGDE 188	Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares – 60h	Obrigatória
DGDE 232	Educação de Jovens e Adultos– 60h	Obrigatória
DGDE 231	Pedagogia em Ambientes não escolares – 60h	Eletiva
DGDE 189	Fundamentos da Educação Infantil – 60h	Obrigatória
DGDE 200	Fundamentos da Educação Física – 60h	Obrigatória
DGDE 198	Fundamentos da Arte – 60h	Obrigatória
DGDE 203	Fundamentos em Ciências da Natureza – 60h	Obrigatória
DGDE 208	Fundamentos de Geografia – 60h	Obrigatória
DGDE 211	Fundamentos de História – 60h	Obrigatória
DGDE 195	Alfabetização e Letramento em Matemática – 60h	Obrigatória
DGDE 190	Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa – 60h	Obrigatória
DGDE 182	Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais – 60h	Obrigatória
DGDE 202	Literatura Infante-Juvenil – 60h	Obrigatória
Carga horária do Núcleo 1680horas		

Fonte: PPC Pedagogia a Distância UFLA p. 42-43

II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Tipo</b>
DGDE 220	Didática I – 60h	Obrigatória
DGDE 176	Didática II– 60h	Obrigatória
DGDE 199	Metodologia da Arte nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias – 60h	Obrigatória
DGDE 209	Metodologia de Geografia nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias – 60h	Obrigatória

DGDE 204	Metodologia de Ciências da Natureza nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias – 60h	Obrigatória
DGDE 191	Metodologia de Língua Portuguesa nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias – 60h	Obrigatória
DGDE 196	Metodologia de Matemática nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias – 60h	Obrigatória
DGDE 201	Metodologia da Educação Física nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias – 60h	Obrigatória
DGDE 212	Metodologia de História nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias – 60h	Obrigatória
DGDE 606	Estágio I (Gestão Educacional) – 105h	Obrigatória
DGDE 706	Estágio II (Educação Infantil) – 105h	Obrigatória
DGDE 906	Estágio III (Ensino Fundamental) – 105h	Obrigatória
DGDE 406	Estágio IV (EJA) – 105h	Obrigatória
DGDE 109	Introdução a Metodologia Científica – 60h	Obrigatória
DGDE 806	Trabalho de Conclusão de Curso I – 60h	Obrigatória
DGDE 116	Trabalho de Conclusão de Curso II – 60h	Obrigatória
DGDE 216	Seminário de Pesquisa em Educação I– 60h	Obrigatória
DGDE 222	Seminário de Pesquisa em Educação II – 60h	Obrigatória
DGDE 225	Seminário de Pesquisa em Educação III – 60h	Obrigatória
DGDE 226	Seminário de Pesquisa em Educação IV – 60h	Obrigatória
DGDE 227	Seminário de Pesquisa em Educação V – 60h	Obrigatória
DGDE 228	Seminário de Pesquisa em Educação VI – 60h	Obrigatória
DGDE 229	Seminário de Pesquisa em Educação VII – 60h	Obrigatória
DGDE 230	Seminário de Pesquisa em Educação VIII – 60h	Obrigatória
DGDE 178	Linguagem, Leitura e Produção Textual – 60h	Obrigatória
DGDE 210	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – 60h	Obrigatória
DGDE 205	História e culturas afro-brasileiras e indígenas – 60h	Obrigatória
DGDE 193	Educação, Gênero e Sexualidades – 60h	Obrigatória
DGDE 207	Educação, Ambiente e Agroecologia – 60h	Obrigatória
DGDE 194	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O Lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil – 60h	Obrigatória
DGDE 213	Práticas Educativas Interdisciplinares no Ensino Fundamental – 60h	Eletiva
Carga horária do Núcleo – 2040 horas		

Fonte: PPC Pedagogia a Distância UFLA p.43 - 44

## 1 – Eixo de estudos básicos

<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Tipo</b>
GDE193	Introdução à Pedagogia	4	Obrigatória
GDE207	Filosofia da Educação I	4	Obrigatória
GDE147	Filosofia da Educação II	4	Obrigatória
GDE136	Sociologia e Formação Docente	5	Obrigatória
GDE137	História da Educação I	4	Obrigatória
GDE145	História da Educação II	4	Obrigatória
GDE148	Psicologia da Educação I	5	Obrigatória
GDE152	Psicologia da Educação II	5	Obrigatória
GDE188	Psicanálise e Educação	2	Eletiva
GDE126	Docência em Cursos de Educação a Distância	2	Eletiva

GDE127	Educação a Distância	4	Eletiva
GCH126	Teoria do Conhecimento	4	Eletiva
GDE191	Arquivos e fontes para a História do Brasil	2	Eletiva
GDE212	Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar	4	Eletiva

Fonte: PPCPP (2017, p. 46)

## 2 – Eixo de currículo e gestão democrática

<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Tipo</b>
GDE195	Política e Organização da Educação Básica I – POEB I	5	Obrigatória
GDE142	Política e Organização da Educação Básica II – POEB II	4	Obrigatória
GDE197	Gestão Educacional: Fundamentos	5	Obrigatória
GDE199	Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento	4	Obrigatória
GDE155	Escola e Currículo	5	Obrigatória
GDE202	Avaliação Educacional	5	Obrigatória

Fonte: PPCPP (2017, p. 47)

## 3 – Eixo de fundamentos das práticas educativas e diversidade

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>Tipo</b>
GDE146	Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares	5	Obrigatória
GDE165	História e culturas afro-brasileiras e indígenas	2	Obrigatória
GDE174	Educação, Gênero e Sexualidades	3	Obrigatória
GDE164	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	5	Obrigatória
GDE179	Educação do Campo	3	Obrigatória
GDE150	Educação, Ambiente e Agroecologia	3	Obrigatória
GDE205	Educação de Jovens e Adultos	3	Obrigatória
GDE204	Pedagogia em Ambientes não escolares	3	Obrigatória
GDE186	Sexualidades e Infâncias	2	Eletiva
GDE187	Educação para as Relações Étnico-Raciais: Uma Análise Discursiva	2	Eletiva
GDI103	Direitos Humanos, meio-ambiente e sustentabilidade	4	Eletiva
GDI158	Direito e Cidadania	2	Eletiva
GDE189	Cultura Afro e Indígena	2	Eletiva
GDE190	Ética e Trabalho Docente em Foucault e Nietzsche	2	Eletiva
GDE211	Cinema e Formação Cultural de Professores	4	Eletiva

Fonte: PPCPP (2017, p. 48)

#### 4 – Eixo das múltiplas linguagens

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>Tipo</b>
GDE157	Fundamentos da Educação Infantil	5	Obrigatória
GDE161	O Lúdico na Educação infantil	5	Obrigatória
GDE209	Linguagem Oral e Escrita	5	Obrigatória
GDE159	Linguagens na Educação Infantil: Arte Mídia e Corpo	5	Obrigatória
GDE151	Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais	2	Obrigatória
GDE201	Literatura Infanto-Juvenil	5	Obrigatória
GCH158	Introdução à Análise do Discurso	4	Eletiva
GDE181	Literatura, Linguagem e Indústria Cultural	2	Eletiva
GDE182	Linguagem, Leitura e Cultura Escrita I	2	Eletiva
GDE183	Linguagem, Leitura e Cultura Escrita II	2	Eletiva
GCH244	Tópicos em Língua Portuguesa I	2	Eletiva
GCH198	Aquisição da Linguagem	2	Eletiva
GDE128	Robótica Educacional	4	Eletiva
GDE125	Ciência, Tecnologia e Sociedade	2	Eletiva
GDE213	Tecnologias e Formação Docente: Princípios e Práticas	4	Eletiva
GDE210	Escrita Acadêmica	2	Eletiva

Fonte: PPCPP (2017, p. 49 - 50)

## 5 – Eixo das práticas educativas e didática

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>Tipo</b>
GDE138	Didática	5	Obrigatória
GDE171	Alfabetização e Letramento	5	Obrigatória
GDE203	Alfabetização e Letramento em Matemática	3	Obrigatória
GDE196	Metodologia do Ensino da Arte	5	Obrigatória
GDE198	Metodologia do Ensino de História e Geografia	5	Obrigatória
GDE169	Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	4	Obrigatória
GDE172	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	5	Obrigatória
GDE203	Metodologia do Ensino da Matemática	3	Obrigatória
GDE176	Metodologia do Ensino do Movimento Corporal	5	Obrigatória
GDE160	Práticas Educativas em Gestão Educacional	2	Obrigatória
GDE166	Práticas Educativas em Educação Infantil	2	Obrigatória
GDE170	Práticas em Alfabetização e Letramento	2	Obrigatória
GDE175	Práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2	Obrigatória
GDE206	Práticas Educativas em EJA ou ambientes não-escolares	2	Obrigatória
PRG136	Estágio em Gestão Educacional	50h	Obrigatória
PRG1136	Estágio em Docência na Educação Infantil	100h	Obrigatória
PRG1236	Estágio em Alfabetização e Letramento	100h	Obrigatória
PRG1336	Estágio em Docência nos Anos	100h	Obrigatória

	Iniciais do Ensino Fundamental		
PRG1436	Estágio em Docência em EJA ou em Ambientes Não Escolares	50h	Obrigatória

Fonte: PPCPP (2017, p. 51 - 52)

## 6 – Eixo de Pesquisa

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>Tipo</b>
GDE194	Linguagem, Leitura e Produção Textual	5	Obrigatória
GDE200	Metodologia de Pesquisa em Educação	5	Obrigatória
PRG336	Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC 01	2	Obrigatória
PRG536	Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC 02	2	Obrigatória
PRG736	Trabalho de Conclusão de Curso III – TCC 03	2	Obrigatória
PRG936	Trabalho de Conclusão de Curso IV – TCC 04	2	Obrigatória

Fonte: PPCPP (2017, p. 52)