

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FERNANDA CAPELA MORAES

**OS IMPACTOS DA COVID-19 PARA ESTUDANTES
COTISTAS E NÃO COTISTAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA
DA UFRJ**

Rio de Janeiro

2023

FERNANDA CAPELA MORAES

**OS IMPACTOS DA COVID-19 PARA ESTUDANTES COTISTAS E NÃO
COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Giseli Pereli de Moura Xavier

Rio de Janeiro

2023

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier
FE/UFRJ**

**Profa. Dra. Rosana Heringer
FE/UFRJ**

**Profa. Dra. Priscila Andrade Magalhães Rodrigues
FE/UFRJ**

Dedicatória

A minha mãe e minha avó, que infelizmente não podem estar presentes fisicamente neste momento, a meu pai, à Laysa, ao Rafael e ao Bóris que me acompanharam na finalização desta etapa como estudante.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui. Em seguida, aos meus pais, que tanto batalharam para me proporcionar as melhores oportunidades como pessoa, estudante e profissional. Principalmente a minha mãe, que sempre me apoiou e esteve sempre ao meu lado em vida e, ainda, me acompanha diariamente. E a toda a minha família, inclusive ao Rafael, meu irmão, por todo o apoio e motivação.

A Laysa e ao Bóris, meus parceiros de vida, que tanto me deram amor nos momentos mais difíceis e me acompanharam nesse momento.

Aos meus amigos que de alguma forma colaboraram para a realização dessa pesquisa e finalização desta etapa como estudante, e incentivaram a enfrentar todas as dificuldades com as quais me deparei pelo caminho. Aos meus colegas de trabalho, que sempre me apoiaram na construção dessa pesquisa.

A todos os professores que acreditaram em mim, do maternal ao ensino superior. Sem a participação deles em meu processo de ensino e aprendizagem, nada disso seria possível.

A minha orientadora, Giseli Pereli de Moura Xavier, que me acolheu no percurso de escrita deste trabalho e me apoio, incansavelmente, nesse processo.

“A educação é o único caminho para emancipar o homem. Desenvolvimento sem educação é criação de riquezas apenas para alguns privilegiados.”

Leonel Brizola

Resumo

Moraes, Fernanda Capela. **Os impactos da covid-19 para estudantes cotistas e não cotistas do curso de pedagogia da UFRJ.** 2023. Monografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2023.

A pandemia foi um momento que assolou todo o mundo, em virtude da disseminação da COVID-19, afetando diretamente as áreas da saúde, economia, política e educação e, conseqüentemente, o ensino superior. O período pandêmico, provocou profundas mudanças nos sistemas de ensino universitário, sendo a mais relevante delas, a suspensão das aulas presenciais e o advento do ensino remoto. Em função desse contexto e baseando-se nos estudos de Heringer (2014, 2018), Féres Júnior (2002, 2011), Moehlecke (2002) e Ristoff (2014), esta pesquisa buscou compreender como o ensino remoto, consequência do momento vivenciado, impactou a vida estudantil de alunas/os cotistas e não cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como metodologia foram aplicados questionários a uma amostra voluntária das/os estudantes do curso de Pedagogia que haviam vivenciado os períodos pré-pandêmico, durante o auge da pandemia e o retorno ao ensino presencial. A escolha do recorte realizado entre as/os estudantes que ingressaram por alguma modalidade de ação afirmativa e aqueles que não ingressaram por nenhuma, foi definida a partir da hipótese que esses estudantes estariam sendo afetados por formas diferentes ao longo destes últimos anos. Os dados coletados nos questionários informaram que diversos foram os impactos para a vida acadêmica dos/as alunos/as cotistas e não cotistas, perpassando por pontos positivos e negativos, segundo aos grupos pesquisados. Além disso, se pode notar apontamentos relevantes, como a avaliação das disciplinas, que ocorreram durante o período remoto; impacto dos auxílios para a permanência de um grupo de estudantes; relação com espaço universitário a partir das atividades não obrigatórias do curso, por exemplo, a pesquisa e como é necessário progredir cada vez mais em aspectos de acolhimento e acompanhamento desses discentes ao longo do curso, de forma a viabilizar uma experiência boa no ambiente da universidade e na formação acadêmica. Por fim,

embora tenhamos observado impactos para ambos os grupos, a pesquisa, devido às suas limitações, não nos permitiu afirmar que o grupo de estudantes cotistas foram mais afetados/impactados do que os não cotistas.

Palavras-chave: pandemia da COVID-19, alunas/as cotistas, alunas/os não cotistas, ensino remoto e ensino presencial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Discriminação da distribuição de vagas a partir da Lei 12.711/2012	22
Figura 2 - Definição do ensino presencial para as/os estudantes cotistas	76
Figura 3 - Definição do ensino presencial para as/os estudantes não cotistas	76
Figura 4 - Definição do retorno das aulas presenciais para as/os estudantes cotistas	77
Figura 5 - Definição do retorno das aulas presenciais para as/os estudantes não cotistas	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Adesão da Lei de cotas das universidades públicas brasileiras	23
Gráfico 2 - Número de matrículas por cor/raça de 2001 a 2014 - Brasil	27
Gráfico 3 - Renda familiar per capita dos licenciandos - FE/UFRJ	37
Gráfico 4 - Condições pessoais dos licenciandos para realizar as atividades remotas - FE/UFRJ	38
Gráfico 5 - Condições do ambiente para desenvolver as atividades remotas - FE/UFRJ	38
Gráfico 6 - As condições de vida dos estudantes permitem que participem das atividades remotas - FE/UFRJ	39
Gráfico 7 - Disponibilidade semanal para realizar as atividades - FE/UFRJ	40
Gráfico 8 - Qual seu ano e período de ingresso no curso de Pedagogia da UFRJ	43
Gráfico 9 - Gênero dos respondentes do curso de Pedagogia	44
Gráfico 10 - Estado civil declarado pelos respondentes	45
Gráfico 11 - Autodeclaração de cor/raça dos respondentes	46
Gráfico 12 - Renda familiar dos estudantes	47
Gráfico 13 - Tipo de ingresso na universidade	48
Gráfico 14 - Tipo de Ações Afirmativas dos respondentes	48
Gráfico 15 - Turno dos estudantes cotistas, respectivamente, origem e o atual	49
Gráfico 16 - Turno dos estudantes não cotistas, respectivamente, origem e o atual	50
Gráfico 17 - Relação com o trabalho durante e posterior à pandemia - estudantes cotistas	51
Gráfico 18 - Relação com o trabalho durante e posterior à pandemia - estudantes não cotistas	52
Gráfico 19 - Relação com as bolsas assistenciais ao longo da sua trajetória - estudantes cotistas	53
Gráfico 20 - Relação com as bolsas assistenciais ao longo da sua trajetória - estudantes não cotistas	54
Gráfico 21 - Relação com bolsa acadêmica ao longo da sua trajetória - estudantes cotistas	55
Gráfico 22 - Relação com bolsa acadêmica ao longo da sua trajetória - estudantes não cotistas	56
Gráfico 23 - Condição de estudo remoto - estudantes cotistas	57
Gráfico 24 - Condição de estudo remoto - estudantes não cotistas	58
Gráfico 25 - Impactos do auxílio remoto para a permanência dos estudantes cotistas no ensino remoto	59
Gráfico 26 - Impactos do auxílio remoto para a permanência dos estudantes não cotistas no ensino remoto	60
Gráfico 27 - a avaliação dos encontros síncronos das disciplinas - estudantes cotistas	62
Gráfico 28 - a avaliação dos encontros síncronos das disciplinas - estudantes não cotistas	62
Gráfico 29 - Nível de exigência das disciplinas no período remoto - estudantes cotistas	64
Gráfico 30 - Nível de exigência das disciplinas no período remoto - estudantes não cotistas	65
Gráfico 31 - Mudança da rotina de estudos devido ao período remoto - estudantes cotistas	66
Gráfico 32 - Mudança da rotina de estudos devido ao período remoto - estudantes não cotistas	66

Gráfico 33 - Mudança da rotina de estudos devido ao retorno das aulas presenciais - estudantes cotistas	67
Gráfico 34 - Mudança da rotina de estudos devido ao retorno das aulas presenciais - estudantes não cotistas	68
Gráfico 35 - Impacto do ensino remoto para a formação acadêmica - estudantes cotistas	69
Gráfico 36 - Impacto do ensino remoto para a formação acadêmica - estudantes não cotistas	69
Gráfico 37 - Exclusão do espaço universitário - estudantes cotistas	72
Gráfico 38 - Exclusão do espaço universitário - estudantes não cotistas	72
Gráfico 39 - Impacto do ensino remoto correlacionando raça e renda familiar - estudantes cotistas	73
Gráfico 40 - Impacto do ensino remoto correlacionando raça e renda familiar - estudantes não cotistas	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A LEI DAS COTAS NA UNIVERSIDADE	16
1.1 Um breve histórico	16
1.2 Ações Afirmativas: perspectiva do Ensino Superior	20
1.3 Perfil dos estudantes nas universidades brasileiras: taxas de acesso, permanência, sucesso e inclusão das/os alunas/os cotistas	24
2. A PANDEMIA DA COVID-19, O ENSINO REMOTO E OS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	30
2.1 A pandemia e seus reflexos dela na educação	30
2.2 Ações da Universidade Federal do Rio de Janeiro frente a esse novo contexto	33
3. QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISES E DESDOBRAMENTOS	41
3.1 Apresentação dos caminhos metodológicos	41
3.2 Análise do questionário dos estudantes do curso de Pedagogia	43
CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	85

INTRODUÇÃO

A pandemia foi um momento que assolou todo o mundo, em virtude da disseminação da COVID-19, afetando diretamente as áreas da saúde, economia, política e educação e, conseqüentemente, o ensino superior. Contextualizando, brevemente, é possível afirmar que os anos de 2020 e 2021, que se caracterizaram pelo ápice do período pandêmico, provocaram profundas mudanças nos sistemas de ensino universitário, sendo a mais relevante delas, a suspensão das aulas presenciais. Essa nova configuração no processo de ensino modificou as formas de aprendizagem, alterou a estrutura física dos espaços familiares e impactou o processo de aprendizagem de diferentes formas para diferentes grupos.

Como parte desse contexto deflagrado em março de 2020, a Universidade Federal do Rio de Janeiro também teve que se ajustar a essa nova realidade. Para tanto, iniciou todo um movimento de debates em torno do momento vivenciado naquela época. A princípio, foi definido a suspensão das atividades acadêmicas por 15 dias, para averiguar como o sistema de saúde e demais espaços iriam comportar essa nova demanda. Porém, ao final de março, foi decidido pela suspensão indeterminada das aulas como forma de segurança, uma vez que o intuito também era reduzir a circulação do Coronavírus em todos os espaços comuns.

Dessa forma, em julho de 2020 (CONEXÃO UFRJ, 2020), o Conselho Universitário aprovou o estabelecimento do Período Letivo Excepcional (PLE) para a graduação e pós-graduação, sendo sua adesão facultativa. Além disso, a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis iniciava o movimento de abertura de editais para a possível adesão daquelas/es que não possuíam acesso à internet ou qualquer equipamento tecnológico para a participação nas aulas no formato remoto.

Como a instauração do período letivo remoto na UFRJ foi posterior à abertura de editais e distribuição dos equipamentos para as/os estudantes, a configuração das aulas, após o primeiro período, foi definida como sendo de adesão facultativa. Inicialmente, foram disponibilizadas algumas disciplinas com um número de vagas inferior ao presencial. Nesse momento, os períodos remotos não foram contabilizados para o histórico estudantil. Com o passar do tempo e visto que ainda nos encontrávamos em estado de atenção mediante à pandemia, tivemos o ensino

remoto se consolidando. A UFRJ passou por quatro semestres no formato remoto, totalizando assim, dois anos de ensino remoto.

Considerando o cenário anteriormente exposto, esta pesquisa busca compreender como o ensino remoto, consequência do momento vivenciado e ainda atual da pandemia da COVID-19, impactou a vida estudantil de alunas/os cotistas e não cotistas¹ do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A escolha do recorte foi dividida entre as/os alunas/os que ingressaram por alguma modalidade de Ações Afirmativas² e aquelas/es que ingressaram por ampla concorrência, pois acredita-se que essas/es estudantes estariam sendo afetadas/os de formas diferentes ao longo destes últimos anos e por esta pesquisadora ser uma aluna advinda das Ações Afirmativas e vivendo a experiência também do ensino remoto.

Ao mesmo tempo, o ano de 2022 foi marcado pela revisão da Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), que trata da alteração na forma de ingresso em universidades federais e institutos federais que atendem estudantes do ensino médio, havendo inúmeras discussões na câmara dos deputados sobre, como por exemplo, o debate para a aprovação do projeto de Lei 1788/2021³ (BRASIL, 2021), que tem por objetivo alterar o processo de revisão da lei, que deixaria de acontecer a cada 10 anos, passando a cada 30 anos. Ao mesmo tempo, considera-se relevante a realização desta pesquisa, uma vez que 2022 foi um ano marcado por diversas turbulências em relação a lei de cotas e pelas consequências da pandemia, que impulsionou o desenvolvimento de um novo formato de ensino – o ensino remoto -, em que foi necessária a utilização de novas tecnologias, metodologias e didática, e que se acredita tenha modificado a forma de ensinar e aprender.

Sendo assim, esta pesquisa, inicialmente, realizará uma análise sobre o processo de implementação e desenvolvimento do sistema de cotas nas

¹ Com o objetivo de simplificar e auxiliar na leitura do texto, estudantes que ingressaram por Ações Afirmativas foram nomeados ao longo do texto por “cotistas” e os que ingressaram pela modalidade de ampla concorrência por “não cotistas”.

² Com base na resolução Nº 18/2012, deferida pelo Conselho Universitário da UFRJ ocorre a aplicabilidade da lei 12.711/2012 e, posterior, ocorre a vigência da lei 13.409/2016, dispondo sobre a reserva de vagas para estudantes com deficiência, sendo inserida nos editais de seleção de estudantes dos cursos de graduação.

³ O projeto de lei dispõe de forma direta a alteração de revisão do prazo da lei 12.711/2012. Atualmente, ainda se encontra em processo de análise.

universidades públicas, por meio da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), responsável pelas Ações Afirmativas e da Lei 13.049/2016 (BRASIL, 2016), que inclui sujeitos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência nas Ações Afirmativas; procurando evidenciar o seu histórico e analisar o impacto causado nas universidades; discutindo os reflexos destas leis e questões de acesso, permanência, inclusão e sucesso que envolvem a trajetória de as/os alunas/os que ingressaram por Ações Afirmativas. Em um segundo momento, a pesquisa focalizará a Pandemia da COVID-19, sua relação com o ensino remoto e os seus impactos na educação superior. Para os dois momentos, o estudo contou com a colaboração de autores como Heringer (2014, 2018), Féres Junior (2002, 2011), Moehlecke (2002) e Ristoff (2014).

Para dar continuidade e aprofundar a discussão proposta, o terceiro momento desta pesquisa trará os resultados da aplicação de um questionário voltado para estudantes cotistas e não cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desta forma, o questionário é a principal ferramenta de coleta de dados do estudo. Ela foi desenvolvida pela pesquisadora em questão, tendo como referência o “Questionário do Estudante” aplicado pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante - Enade (BRASIL, 2021), com o intuito de analisar mais a fundo, a experiência das/os estudantes ao longo da pandemia, sendo aquelas/es que vivenciaram as atividades acadêmicas durante o período pré-pandêmico, no auge da pandemia no formato remoto e o retorno do formato presencial. *Pari passu*, serão utilizados os estudos que buscam mapear qual o perfil das/os estudantes do período selecionado do curso de Pedagogia, como foi a experiência das/os mesmas/os ao longo do ano de 2020 e 2021, analisando e comparando a experiência no presencial anterior e a posterior à pandemia.

O questionário foi enviado no dia 7 de dezembro de 2022, tendo o seu fechamento após 15 dias, isto é, em 23 de dezembro de 2022. O período de escolha foi selecionado por ser antes do recesso das/os estudantes, com o objetivo de obter um maior número de respostas, sendo enviado por e-mail. Ele foi destinado, inicialmente, para as/os alunas/os do curso de Pedagogia que ingressaram no período de 2019.1 e 2019.2. No entanto, como as respostas recebidas não contemplaram uma amostra significativa dos anos selecionados, a pesquisa se

debruçou na análise de todas as respostas, totalizando 23 devolutivas. Dessa forma, permanecendo no propósito inicial de abarcar aquelas/es que adentraram antes da pandemia, a vivenciaram e estão acompanhando o retorno das aulas presenciais, além de visualizar como foi a experiência para as/os estudantes em diferentes turnos.

O questionário foi constituído por questões que perpassam pela trajetória estudantil da/o aluna/o, buscando compreender como tem sido sua relação com a universidade nestes dois últimos anos. Dessa forma, neste estudo buscou-se levantar o perfil das/os estudantes; se ingressaram por alguma modalidade de Ações Afirmativas; como foi sua experiência no período remoto e como está sendo sua vivência com o retorno das aulas presenciais no espaço universitário; como a adoção do ensino remoto alterou sua rotina e/ou espaço físico e se usufruiu de algum dos auxílios disponibilizados pelas universidades durante esse momento.

Ademais, a partir da análise do perfil socioeconômico (RISTOFF, 2013) dessas/es estudantes cotistas e não cotistas será possível verificar se o ensino remoto impactou de forma diferente esses dois grupos ao longo da pandemia, tendo como base o cruzamento de informações que permitam verificar se em algum momento a/o estudante foi ou sentiu-se excluída/o da universidade durante a pandemia. E, por fim, realizar uma breve reflexão sobre a experiência destes sujeitos ao longo do período remoto.

1. A LEI DAS COTAS NA UNIVERSIDADE

1.1 Um breve histórico

O termo Ação Afirmativa surge na década de 60 nos Estados Unidos, em torno de discussões e reivindicações por uma sociedade mais democrática e que visavam a melhoria das condições para a população negra, uma vez que existiam diversas leis segregacionistas vigentes no país. A partir da instalação da Comissão por Oportunidade Iguais de Emprego, no governo do presidente John Kennedy, o termo popularizou-se sendo reconhecido e utilizado em diversos debates na época e em outros territórios.

Segundo Moehlecke (2002), baseando-se na organização que se iniciava nos Estados Unidos, com a mobilização da população em busca de condições melhores e pressionando cada vez mais o Estado, começaram a emergir movimentos semelhantes em diversos outros países, principalmente na Europa Ocidental, na década de 60, sendo esse país um dos primeiros a implementar as Ações Afirmativas. No Brasil, o processo se fortalece a partir das organizações sociais em busca da redemocratização do país, influenciados diretamente por políticas já existentes em outros países.

Por todo contexto histórico das Ações Afirmativas é possível visualizar o advento de uma perspectiva social, fundamentada em disposições redistributivas ou assistentes contra a pobreza (MOEHLECKE,2002). Isto significa dizer que as cotas são pautadas, ao longo da história, em pelo menos um dos três seguintes argumentos: reparação, justiça distributiva e diversidade. Feres et al. (2018) discorre sobre esses três conceitos – justiça distributiva, reparação e diversidade –, quando comenta sobre as ações afirmativas na Índia:

A tipologia das justificações da ação afirmativa na Índia não é idêntica à proposta por nós (reparação, justiça distributiva e diversidade), mas a convergência das categorias é significativa. A proteção aos segmentos sociais mais fracos pode ser compreendida como uma forma de reparação ou mesmo de justiça distributiva, dependendo de como a justificação é substantivamente articulada. A igualdade proporcional, por seu turno, pode ser também expressa em termos de justiça social, isto é, a sub-representação persistente de grupos em posições de prestígio e poder pode certamente ser interpretada como uma forma de distribuição viciada, produto de mecanismos de discriminação que operam contra alguns grupos sociais. Por fim, tanto a proteção dos segmentos discriminados quanto o

princípio da igualdade proporcional podem ser traduzidos em termos de diversidade, um elemento importante de nossa tipologia, ainda que essa possibilidade de tradução dependa em grande parte da maneira como definimos diversidade, dado que o termo é empregado com significados diversos. (FERES et al., 2018, p.29)

No Brasil, os prenúncios das ações afirmativas podem ser notados em 1968 - no contexto da ditadura militar - a partir do movimento do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho na formulação de uma lei que obrigaria as empresas privadas a terem uma porcentagem mínima de empregados “de cor” (segundo nomeação da época), visto que havia inúmeras denúncias de discriminação na seleção de vagas. Esta permaneceu somente no papel e, quinze anos depois, tivemos o projeto de Lei 1.332 de 1983, surgindo como uma ação compensatória, que também não foi aprovada pelo congresso. O projeto de lei tinha o intuito de reservar 20% das vagas no serviço público, em bolsas de estudos, etc., para homens e mulheres negras.

Moehlecke (2002) afirma que diversas manifestações aconteceram em território brasileiro na década de 80 do século XX. As manifestações ocorreram em prol da democracia racial, voltadas para ascensão social da população negra e como forma de pressão ao poder público. Dentre essas manifestações destaca-se a que se sucedeu em 1988, por causa do Centenário da Abolição, em comemoração aos 100 anos do fim da escravidão, ocorrendo em 13 de maio de 1888, e das políticas públicas já existentes, embora havendo diversos movimentos em todo território brasileiro para denunciar toda opressão e desigualdade que a população negra ainda vivia, além de reivindicações por novas políticas públicas para esse grupo.

Com a promulgação da Constituição de 1988 podemos ver pequenas modificações em comparação com a Constituição anterior, como a proteção do mercado de trabalho para as mulheres e a existência de reserva de vagas no mercado de trabalho para a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, é possível verificar um reconhecimento, ainda que incipiente, sobre a existência da discriminação racial, étnica, de gênero e das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

No início da década de 90 temos alguns marcos históricos que se destacaram: a criação da Lei 8.213/91, que estabelece um número mínimo de pessoas com deficiência em empresas privadas; o estabelecimento de garantia de

30% das vagas dos partidos políticos para mulheres, por pressão dos movimento feminista; e a pressão do movimento negro sobre poder público, com a criação de um documento com diversas pautas e enviado em de 20 de novembro de 1995, para o Fernando Henrique Cardoso, presidente da República na época. Nessa mesma data foi instaurado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁴, que seria responsável por desenvolver políticas voltadas para a valorização da população negra.

Moehlecke (2002) descreve que em 13 de maio de 1996, foi estabelecido pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos⁵, o Programa Nacional de Direitos Humanos tendo como um dos objetivos, a elaboração de políticas de Ações Afirmativas voltadas para uma maior inserção dos grupos negros às universidades e aos cursos profissionalizantes. Além disso, alguns seminários pautados nesse tema ocorreram no mesmo ano com o intuito de promover uma informatização e divulgação da temática.

Segundo Moehlecke (2002), ao longo do tempo, muitos foram os movimentos voltados a pressionar o poder público brasileiro, inclusive com a participação do Brasil em convenções nas quais o país se comprometeu em estruturar políticas para atender a grupos étnicos e raciais, principalmente no que envolve o mercado de trabalho. Como exemplo temos o caso da Convenção nº111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual o país pactuou desenvolver e investir na formulação e implementação de políticas que visassem a igualdade de oportunidades e o mesmo tratamento perante o mercado de trabalho. Outro evento importante, que difundiu a necessidade de combate ao racismo e a outras intolerâncias nas grandes mídias, foi a Conferência de Durban em 2001, que abordou as desigualdades que os grupos negros vivenciavam, possibilitando grandes debates e até mesmo a elaboração de documentos na época.

No âmbito do Poder Legislativo Nacional, na década de 90, algumas propostas de Emendas Constitucionais foram encontradas, muitas delas voltadas para a ideia de reparação, garantia de igualdade e oportunidade e de ascensão

⁴ O Grupo de Trabalho Interministerial foi instituído com o intuito da valorização da população negra, que culminou em diversas discussões, inclusive sobre as ações afirmativas, elaborando 46 propostas nas mais diversas temáticas, como: educação, saúde, trabalho (MOEHLECKE, 2002). Contudo, o decreto foi revogado em 2019 (BRASIL, 2019).

⁵ Segundo Ballestrin em seu artigo “Direitos Humanos, Estado e Sociedade Civil nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)”, a Secretaria de Direitos Humanos foi, em parte, criada com o intuito de atender o Programa Nacional de Direitos Humanos. Somente em 1997 foi criada a esta mesma Secretaria no Ministério da Justiça (BRASIL, 1997).

social, com vistas ao desenvolvimento do país, e das quais destacamos: a indenização financeira para os grupos negros que foram escravizados; a concessão de bolsas de estudos; a alteração na forma de ingresso às universidades públicas e a garantia da presença deste grupo nas escolas. Todas as emendas possuíam critérios raciais/étnicos ou sociais, incluindo a população indígena. Alguns dos projetos citam grupos de pessoas “carentes” ou oriundos de escola pública. Contudo, até o final da década de 90, infelizmente, nenhum dos projetos foi implementado ou até mesmo aprovado.

No entanto, de acordo com Moehleck (2002), em 2001 foram aprovadas as políticas de Ações Afirmativas para a população negra, tendo como base as propostas anteriormente já apresentadas ao Poder Público Brasileiro, como por exemplo os projetos de Lei nº. 13 e 14 de 1995, da então senadora Benedita da Silva. Estes dispunham, respectivamente, da cota mínima para vagas em instituições brasileiras voltadas para sujeitos ocupando espaço de vulnerabilidade; e com o mesmo escopo, a de nº14, voltada para aqueles que fizessem parte de grupos étnico-raciais. Em 1998, também ocorreu a apresentação dos projetos de Lei nº 4.567 pelo deputado federal Luís Alberto, que dispunham sobre a criação de Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDA). A concepção das Ações Afirmativas era pautada de forma que esses grupos estivessem inseridos nas diversas esferas da sociedade.

Assim, foi possível observar alguns movimentos como o do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que assinou uma portaria concedendo 20% de vagas em sua estrutura para grupos negros, e ocorrendo da mesma forma no Ministério da Justiça, sendo que neste caso, foram incluídas a reserva de 20% também para mulheres e 5% para pessoas com deficiência. O mesmo aconteceria com empresas que prestassem serviços para qualquer órgão federal.

A partir desta breve contextualização histórica, é importante pontuar que este trabalho monográfico irá utilizar o conceito de Ações Afirmativas a partir do que é descrito no livro “Ações afirmativas: Conceito, história e debates”, que nos traz seguinte significado: "Considerar 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” (FERES et al., 2018, p.14).

Nesse sentido, estão vinculados às políticas afirmativas:

Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES et al., 2018, p.14)

Feres et al. (2018) nos mostram que as ações afirmativas se encontram em diversos programas, não só dentro de espaços educacionais, mas podem ser vistas, por exemplo, na gratuidade dos transportes públicos voltados para pessoas idosas, visto que este seria considerado um grupo desfavorecido, sendo uma política de discriminação positiva, que busca a promoção do Estado de Bem-Estar Social desses indivíduos. Embora tenhamos inúmeras políticas que se encaixem nessa definição, essa pesquisa irá centrar-se somente no âmbito educacional, mais especificamente no ensino superior.

Dessa forma, é importante pontuar alguns marcos no ensino superior com relação às cotas, a partir dos anos 2000. Após a aprovação das cotas em 2001, no Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) tornou-se a primeira universidade brasileira a adotar o sistema de cotas em 2003. Já em Brasília, a Universidade de Brasília foi a primeira universidade federal a aderir a mesma política em 2004, embora tenha sido aprovada em 2003.

Em 2002 e 2003, também houve modificações com relação a legislação diretamente ligada ao ensino superior. No Rio de Janeiro, ocorreu a aprovação de 50% de reserva de vagas dos cursos de graduação ministrados nas universidades estaduais para pessoas oriundas de escolas públicas por meio do SADE (Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio). Outros estados, como o Paraná, realizaram o movimento de reserva de vagas no mesmo ano. Com os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), as demandas pelas ações afirmativas e o debate em torno da temática tornou-se mais forte e cada vez mais desigualdades e formas de discriminação foram assuntos debatidos pelos governos (FERES et al, 2018).

1.2 Ações Afirmativas: perspectiva do Ensino Superior

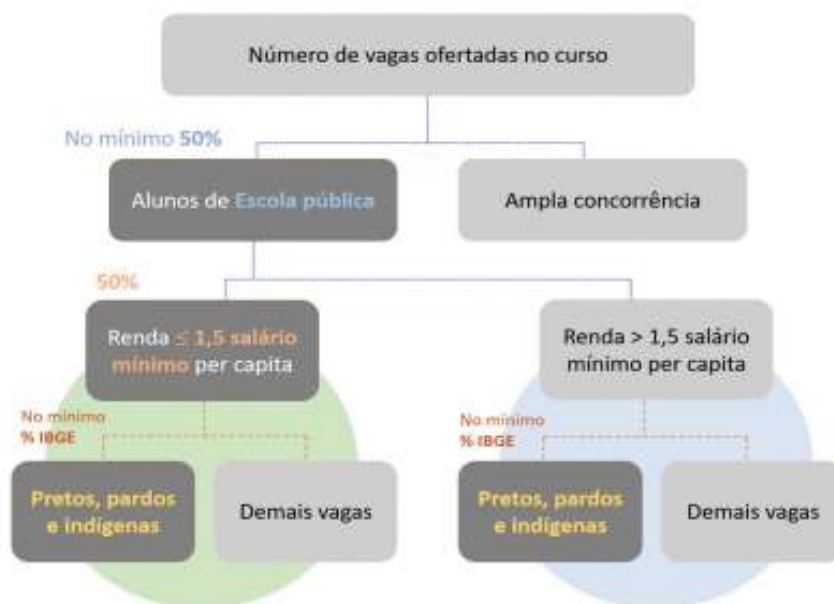
Conforme foi afirmado no subitem anterior, a UERJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e UNEB (Universidade Estadual da Bahia) foram as primeiras

estaduais a adotarem um sistema de cotas e a UNB (Universidade de Brasília) a primeira federal a adotar as cotas raciais em seu processo seletivo de ingresso na graduação (UNESP, 2022). Nesse primeiro momento, segundo o levantamento de dados realizados Grupo de Estudos Multidisciplinaridades de Ações Afirmativas (GEMAA)⁶, das 101 universidades federais e estaduais brasileiras, apenas 2 não adotaram as cotas, sendo elas: Universidade Federal do Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA). No entanto, segundo a análise, duas universidades, apesar de terem uma legislação voltada para a ação afirmativa, tiveram um número de vagas irrisórias para toda universidade, com apenas 6 vagas para indígenas, são elas: a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Na trajetória da implementação das Ações Afirmativas, podemos considerar como um segundo marco a aprovação das Leis Federais nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, que implementaram a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos de ensino técnico médio e em cursos superiores em universidades federais (BRASIL, 2016). Sendo assim, inicialmente iremos nos debruçar sobre a Lei nº 12.711/2012 e a maneira como as universidades brasileiras se organizaram para aderir às cotas raciais e sociais. Para tanto, a figura a seguir demonstra como as vagas ficaram organizadas a partir desta nova legislação, segundo Feres et al (2018).

⁶ Grupo de estudo inscrito na CNPq, voltado para pesquisas sobre a temática de Ações Afirmativas, sediado no IESP-UERJ.

Figura 1 - Discriminação da distribuição de vagas a partir da Lei 12.711/2012



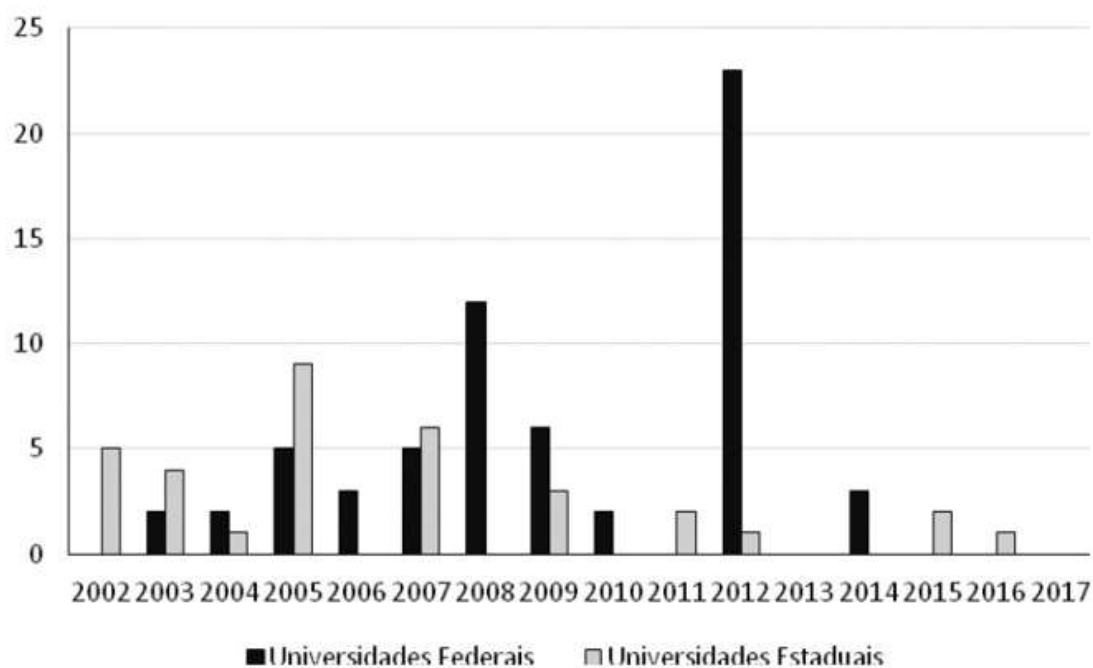
Fonte: Feres et al (2018, p. 93).

Com base nessa nova legislação, metade das vagas dispostas em cada um dos cursos seriam destinadas às/aos alunas/os oriundos de escolas públicas e a outra metade para as/os alunas/os das demais escolas (privadas). A partir disso, metade das vagas para escola pública seria dividida entre aquelas/es que possuíssem renda inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo per capita e aquelas/es que teriam uma renda per capita acima deste valor. Por fim, novamente estes dois grupos seriam subdivididos entre aquelas/es que se autodeclararem pretas/os, pardas/os e indígenas e os demais indivíduos, sempre considerando a soma mínima do último censo demográfico realizado pelo IBGE de pretos, pardos e indígenas. Para fins de comprovação do direito à cota, ficou estabelecido que aquelas/es que optassem por vagas de escola pública teriam que levar documentações para a comprovação.

É importante destacar, segundo a pesquisa mencionada e informações pontuadas por Feres et al. (2018), que das 70 universidades públicas, destas 44% eram estaduais e 56% federais e já se encontravam estruturadas antes desta nova legislação ser aplicada, devido o decreto 6.096 de 24 abril de 2007 que instaurou o

Reuni⁷, que submetia as universidades a se comprometerem a ofertar igualdade de acesso e permanência a todas/os que ingressarem nas instituições. O gráfico a seguir, elaborado por Feres et al. (2008), nos mostra o pico de incidência de adesão das universidades públicas brasileiras até o ano de 2016.

Gráfico 1 - Adesão da Lei de cotas das universidades públicas brasileiras



*Total = 97 universidades.

Fonte: Feres et al. (2018, p. 94).

Feres et al. (2018) pontuam que algumas universidades aderiram às vagas para Ações Afirmativas por conta de leis estaduais. Contudo, boa parte da anuência aconteceu a partir dos conselhos universitários, muitas vezes pressionados por movimentos sociais, organizações docentes, pelos questionamentos da ausência de diversidade dentro do espaço universitário e da aprovação da Lei de Cotas, como demonstra o gráfico. Outra questão descrita por Feres et al. (2018), se refere à adoção feita pelas universidades de outras políticas para a seleção de pessoas, por exemplo, oriundas de zona rural e de origem quilombola.

⁷ Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, tendo como principal objetivo auxiliar na permanência e ampliação de acesso às universidades brasileiras, além de melhor aproveitamento dos espaços das universidades e dos recursos humanos (BRASIL, 2007)

No entanto, apesar de nas 97 universidades pesquisadas, 92 possuírem políticas para indivíduos provenientes de escola pública, seguidas de 82 com políticas raciais, ainda assim, as/os maiores beneficiados com as vagas para Ações Afirmativas são as/os alunas/os egressas/os de escolas públicas.

Em relação à Lei 13.409/2016, ela instituiu que a partir deste momento, as cotas deveriam ser reservadas também às pessoas com deficiência, modificando mais uma vez a forma de ingresso às universidades. Ou seja, o sujeito poderia possuir renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo ou maior que esta faixa salarial, podendo ou não se autodeclarar preto, pardo, indígena e com deficiência ou somente se declarar com deficiência.

É necessário mencionar que em 2022, a Lei de cotas contabilizou 10 anos de vigência, sendo um ano de suma importância, visto que muitos foram os movimentos para alterá-la ou incluir novas políticas, como por exemplo o projeto de Lei 1.676/2021 do Rogério Carvalho, que modificaria a lei 12.711/2012 como permanente e não sendo mais necessária a revisão a cada 10 anos, como discriminado na mesma. Na contramão, temos projetos de lei que buscam a retirada do critério racial das reservas de vagas nas universidades e ensino técnico de nível médio, sendo o caso do Projeto de Lei 1.531/19, elaborado pela então deputada Dayane Pimentel. Para além das buscas constantes de alteração do texto, sendo incluído ou eliminando partes do original, a Lei de cotas, desde sua sanção, tem alterado o perfil das/os estudantes que começaram a ingressar nas universidades brasileiras, sendo este cada vez mais diversos.

1.3 Perfil dos estudantes nas universidades brasileiras: taxas de acesso, permanência, sucesso e inclusão das/os alunas/os cotistas

Como vimos em momentos anteriores, muitas universidades tiveram uma maior adesão às cotas em 2008 a partir do Reuni e, principalmente, em 2012 com a Lei de cotas. Tendo em vista que desde a vigência dessa legislação já se passaram 11 anos, torna-se pertinente analisar se houve uma alteração do perfil dos estudantes que estão ingressando nas instituições federais e estaduais, articulando questões que envolvem as taxas de acesso, permanência, sucesso e inclusão dos estudantes que entraram pelas ações afirmativas.

Heringer (2018), apresenta uma informação de grande valia em seu artigo embasado nos estudos de Menezes Filho e Oliveira (2014): o ingresso no ensino superior permite ascensão social na sociedade brasileira, sendo uma das suas principais formas de mobilidade. *Pari Passu*, Baker (2014) apud Heringer (2018) descreve que acessar a educação superior é significativo, uma vez que não serão somente ampliadas informações da área estudada, mas também permitirá o compartilhamento de diversas visões de mundo no espaço da instituição.

Dessa forma, é importante inicialmente, detalharmos a expansão de matrículas no ensino superior nos últimos anos. Por muito tempo o ensino superior brasileiro foi ocupado pelas grandes elites, sendo seletivo e excluindo a maior massa da população, ou seja, indivíduos de menor renda e em sua maioria, pretos e pardos (HERINGER, 2018). A partir de 1960 é possível constatar um aumento do número de matrículas. Por pressão das grandes massas, o governo brasileiro se viu obrigado a incentivar as instituições privadas a atender a essa demanda emergencial, embora muitas/os não tenham sido incluídas/os, visto que teriam que financiar esses cursos. Nos anos que se sucederam houve a manutenção desse modelo. No entanto, como descrito anteriormente, a busca da população pela democratização da educação, principalmente da educação superior, possibilitou um maior acesso aos espaços de ensino.

Alguns eventos foram importantes para possibilitar essa expansão do acesso, tais como: criação de universidades federais, no período entre 2003 e 2014, assim como a ampliação das já existentes; a criação do ProUni⁸ (Portal Único de Acesso ao Ensino Superior); o crescimento do Financiamento estudantil; a criação e ampliação das instituições federais voltadas para o ensino técnico e a criação das Ações Afirmativas.

A partir disso, é importante observarmos como tem ocorrido o acesso ao ensino superior. Heringer (2018) nos descreve que, entre 2003 e 2017, o número de matrículas nas instituições passou de 4 milhões para 8,3 milhões, sendo esse número mais expressivo nas instituições particulares, que foram responsáveis por aproximadamente 75% desse aumento. Nas instituições federais de educação superior (IFES), o número de matrículas em 2003 era de 600 mil, já em 2017 esse

⁸ Programa desenvolvido para incentivar o acesso de estudantes ao ensino superior, ofertando bolsas de estudos nas instituições privadas (BRASIL, 2022).

valor passou para 1,3 milhões de inscrições. Quando analisado o número de inscrições de jovens de 18 a 24 anos nas universidades, comparando de 2011 com 2017, houve um aumento de 19,7%, tendo um avanço significativo, contudo não foi atingida a meta de 30% descrita no Plano Nacional de Educação. Assim, podemos notar que houve um aumento no número de inscritas/os no ensino superior, e embora não tenha sido atingida a meta, ele foi relevante. Além disso, é necessário compreendermos quem são essas pessoas que passaram a adentrar nas instituições.

A tabela abaixo, descrita por Heringer (2014), nos permite visualizar como houve um aumento no número de jovens entre 18 a 24 anos, oriundos de escola pública e frequentando o ensino superior, tanto para o grupo de pessoas brancas como para o de pretos e pardos, sendo mais significativo para os indivíduos brancos. Além disso, é possível notar uma diminuição de pretos e pardos dessa mesma faixa etária no fundamental regular, sendo um aspecto positivo, embora tenha tido um aumento desse grupo no ensino médio.

Tabela 1 - Distribuição percentual dos estudantes, entre 18 a 24 anos, por nível de ensino frequentado, segundo a cor ou raça – Brasil – 2001/2011

Nível de ensino frequentado	Brancos		Pretos e pardos	
	2001	2011	2001	2011
Fundamental regular	11,9	4,5	32,2	11,8
Médio regular	34,3	24,1	43,9	45,2
Superior ¹	39,6	65,7	10,2	35,8
Outros ²	14,1	5,6	13,7	7,2

1. Inclusive mestrado e doutorado.

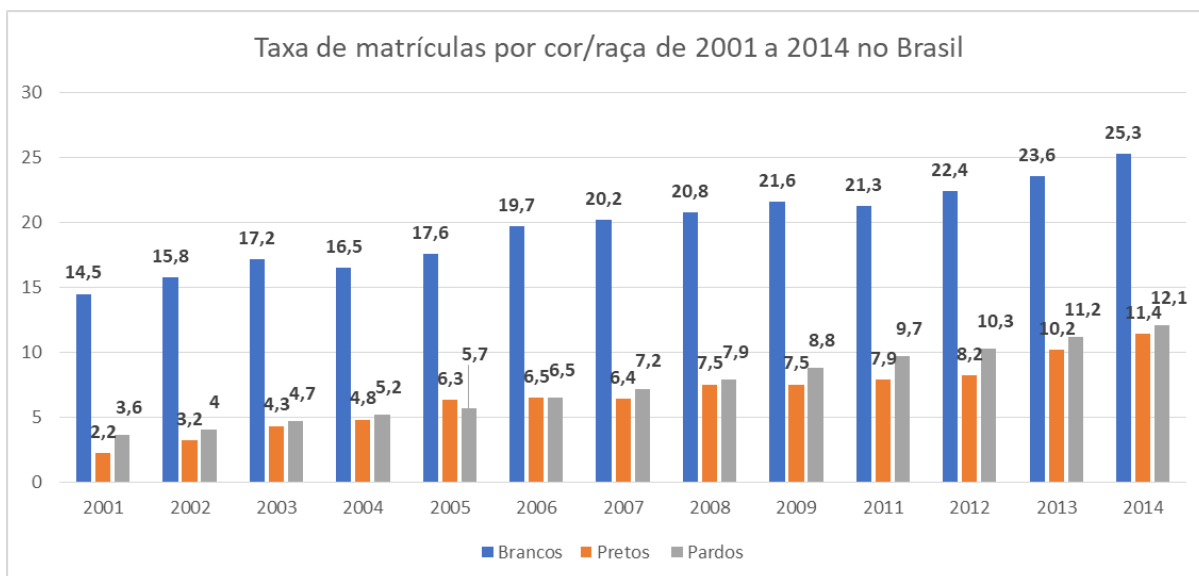
2. Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2012, IBGE.

Fonte: Heringer (2014, p. 20)

Logo abaixo, podemos verificar no Gráfico 2, a partir dos dados disponibilizados por Heringer (2018), um aumento expressivo de matrículas de pretas/os e pardas/os na universidade, o que condiz com os dados da tabela acima. Embora, ainda temos como maioria brancas/os ingressando nesse espaço com o passar dos anos.

Gráfico 2 - Número de matrículas por cor/raça de 2001 a 2014 - Brasil



Fonte: Elaboração da autora baseada em Heringer (2018, p.10).

A partir do gráfico anterior podemos concluir que desde 2001, os números de inscrições de jovens pretas/os e pardas/os entre 18 a 24 anos já aumentava, por mais que fossem pequenas as elevações. A partir de 2008, esse aumento torna-se mais significativo, provavelmente pela existência do Reuni. Em 2012, temos a sanção da Lei nº 12.711/2012, onde o número torna-se mais expressivo. No entanto, o número de inscrições de brancas/os ainda permanece muito superior comparado aos demais grupos. Nesse sentido, Heringer (2018) aponta que as políticas afirmativas estão na direção certa, visto que se está cada vez mais democratizando o acesso a diversos grupos, muito embora ainda tenhamos muito o que fazer antes de nos nomearmos como uma sociedade democrática e igualitária.

Heringer (2014) apresenta alguns desafios com relação a permanência e inclusão desse novo perfil que está ingressando: a existência de um público que não está adentrando após a formação no ensino médio, devido à grande concorrência para entrar em uma universidade pública ou até mesmo são advindos de outras universidades e cursos. Esse grande fluxo também, ao ingressar, traz demandas consigo, principalmente postas pelas/os estudantes de origem popular ou pretas/os e pardas/os, necessitando de uma maior atenção das instituições com relação a auxílios como alimentação e transporte, ou seja, de auxílio estudantil. O que tem exigido das universidades um processo de (re)organização, ainda que de modo lento e gradativo, em busca de atendimento a essas novas questões.

Buscando contemplar as novas reivindicações desses atores foi aprovado o decreto de nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que criou o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), com os seguintes objetivos:

Art. 2º - São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

(BRASIL, 2010 apud HERINGER, 2014, p.26)

E ainda tem como discriminação no seu texto o seguinte trecho:

O PNAES busca auxiliar na permanência, inclusão desses sujeitos e, principalmente, busca a redução da taxa de evasão, o que tem como consequência o alavancamento de concluintes e o sucesso deste na universidade. Assim, ele perpassa por pontos de atenção, como: moradia, saúde, assistência digital, apoio educacional (educação infantil) para aqueles estudantes que possuem filhos e de aprendizagem a pessoas com deficiência. (BRASIL, 2010 apud HERINGER, 2014, p. 26-27).

Heringer (2014) pontua que os recursos voltados para PNAES tem aumentado com o passar dos anos, quando analisado de 2008 a 2013⁹, entretanto muitas/os estudantes questionam que ainda não é o suficiente para atender a todas/os. O Censo de Educação Superior de 2010, descrito no artigo de Heringer (2014), nos mostra que somente 18,3% das/os estudantes que ingressaram por Ações Afirmativas recebiam algum tipo de assistência estudantil e para as/os demais alunas/os esse número era apenas 9%. Assim, esses dados nos informaram que essa política para esses grupos já existe, contudo, a demanda ainda está longe de ser satisfatória, uma vez que atende a um pequeno público, implicando diretamente na permanência e sucesso dos mesmos.

Heringer (2014) destaca que além desse tipo de política, há uma relação direta com a cultura simbólica existente no espaço universitário que interfere na permanência daquelas/es que ali ingressam por cotas, ou seja, a forma que os sujeitos são vistos pelos outros nesse local, sendo alvo de preconceitos e de distinção, mostra que estes não cabem e não fazem parte do espaço universitário.

⁹ Algumas medidas com o mesmo objetivo já eram realizadas antes do decreto do PNAES. O decreto de nº 7.234 somente formalizou (HERINGER,2014).

Esse movimento prejudica diretamente a inclusão desse grupo nas instituições, sendo fundamental a existência de políticas que deem conta da questão financeira, quanto do acolhimento e do respeito à pluralidade que está se ampliando neste local.

É importante ressaltar que já há levantamentos realizados por algumas universidades que comprovam que estudantes que ingressaram pela política de cotas e aquelas/es que foram por ampla concorrência possuem um desempenho muito similar em determinados cursos. Essa taxa também está diretamente vinculada à evasão dessas/es estudantes. O livro “10 Anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas” (HERINGER; CARREIRA, 2022) nos mostra que as/os alunas/os que entraram pelas cotas nas universidades federais entre 2010 a 2013, possuem taxa de evasão muito similar aos ingressantes de ampla concorrência. No primeiro ano de curso, esse número, de modo geral, reduz, apontando que os não cotistas evadem mais que os cotistas. Sendo assim, não é possível descrever que a entrada desses estudantes pela lei de cotas interfere no sistema a ponto de gerar incapacidade do mesmo.

2. A PANDEMIA DA COVID-19, O ENSINO REMOTO E OS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 A pandemia e os seus reflexos dela na Educação

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19. Em março tivemos o primeiro marco histórico, a declaração realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) relatando que se iniciava a pandemia. A partir desse momento, os sistemas de saúde mundiais começaram a receber grandes demandas, devido ao avanço acelerado da doença e muitos não estavam preparados, sofrendo grande impacto, e em consequência disso, muitas organizações de saúde entraram em crise. Para evitar maior propagação da doença, muitos locais adotaram medidas de isolamento social e muitas empresas aderiram ao chamado *home office* para evitar grande circulação de pessoas em um ambiente comum (CASTIONI et al., 2021).

Além disso, algumas leis foram sancionadas na época em prol da garantia de segurança e saúde da população, como por exemplo a Lei 13.979, a partir da qual foram instituídas diversas medidas para o controle do vírus no Brasil, sendo uma delas, o uso obrigatório de máscara em espaços comuns, públicos ou privados (BRASIL, 2020).

Outra questão que foi gerada em decorrência dessa situação foi a interrupção das atividades não essenciais para as instituições em todos os níveis da educação, da básica ao ensino superior. Castioni et al. (2021) descreve que, até meados de 2020, segundo o Ministério da Educação (MEC), das 69 universidades federais, em relação aos cursos na graduação, 53 tinham interrompido as aulas, 10 estavam fazendo uso de tecnologias para realizar atividades remotas, 6 tendo atividades parciais, sendo remotas e presenciais, e as universidades estaduais paulistas não paralisaram suas atividades. Esse movimento era necessário para evitar uma maior circulação do vírus, principalmente em relação aos espaços educacionais.

Muitos países, na tentativa de minimizar o prejuízo à aprendizagem de todas/os que estavam inseridas/os no sistema educacional, migraram de forma rápida para o ensino remoto, como foi o caso dos Estados Unidos. Contudo, o mesmo não ocorreu com o Brasil (CASTIONI et al., 2021). Heringer et al. (2022) relatam que devido à falta de agilidade do MEC, mediante a situação de emergência,

os estados e municípios ficaram incumbidos da responsabilidade de elaborar estratégias que melhor se ajustassem ao momento. Com base nisso, as instituições privadas adequaram-se de forma ágil, usufruindo da educação remota. Por outro lado, as universidades públicas precisaram se ajustar e desenvolver novas estratégias, mesmo já tendo a existência do decreto 5.800/2006¹⁰ (BRASIL, 2006), uma vez que ambas as entidades já estavam com todo um planejamento para o semestre, pois o ano letivo já havia iniciado.

É de grande valia mencionar que a educação a distância (EAD) já existia. Ela era realizada através de correspondência que logo foi ampliada com a existência dos rádios e televisões, mas tomou maiores proporções com a existência da internet e, portanto, logo popularizou-se (CASTIONI et al., 2021), embora esse novo contexto tenha permitido ganhar maior visibilidade. Assim sendo, foi fundamental a regulamentação da mesma. Atualmente temos alguns decretos vigentes, como o decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), que estabelece diretrizes gerais para a educação a distância e o decreto nº 9.235/2017 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, de graduação e pós-graduação, na modalidade presencial e remota.

No entanto, faz-se necessário diferenciar a Educação a distância (EAD) do ensino remoto, em virtude da existência de legislações para ambas as modalidades e por estarem em consolidação na educação brasileira. Embora essas modalidades façam o uso de tecnologias e utilizem de recursos digitais, elas possuem aspectos diferentes. Para tanto, usaremos a definição de Moore e Kearsley (2007) apud Charczuk (2020) para definir a EAD. A EAD é constituída para ser um espaço voltado para uma gestão e organização dos pressupostos didáticos pedagógicos para esse cenário, onde o professor se encontra em um espaço e o aluno em outro, e todo relacionamento e troca de conhecimento (ou grande parte) ocorre por meio de uso de tecnologia da informação. Já o ensino remoto possui outra vertente, ele é a transposição do ensino presencial para o espaço virtual, permanecendo com a mesma organização desenvolvida, ou seja, mantém-se a didática, a duração de aula e as atividades. Ambas as modalidades são viáveis para o ambiente virtual, sendo

¹⁰ O decreto 5800/2006 instituiu o Sistema de Universidade Aberta com o objetivo de ampliar a oferta de cursos superiores, capacitação e licenciatura, formação continuada e programas no formato da educação a distância em todo território brasileiro (BRASIL, 2006).

esta última modalidade a que foi vivenciada por muitas universidades brasileiras durante o período pandêmico.

A partir dessa evidência é necessário analisarmos como foi a busca, a realização de estratégias e o surgimento de desafios na tentativa das instituições de ensino superior de se acomodarem a esse novo modelo. Para isso, utilizaremos de alguns pontos relevantes elencados por Castioni et al. (2021), com base no estudo desenvolvido pelos pesquisadores Reimers e Schleicher (2020).

Como relatado anteriormente, o primeiro movimento das instituições de ensino superior diante da pandemia foi suspender as atividades acadêmicas presenciais e conseqüentemente, alterar o formato do ensino para uma educação não presencial, (CASTIONI et al., 2021). Dessa forma, houve uma maior resposta das instituições que já estavam habituadas a esse modelo de ensino ou de educação à distância, o que ainda assim, seria um novo desafio, pois teriam que atender a todas/os, além de evidenciar problemáticas já existentes, como a evasão. No entanto, esse movimento tornou-se ainda mais desafiador para aquelas que não estavam familiarizadas.

Simultaneamente, vimos uma movimentação do MEC na tentativa de respaldar as universidades, aprovando portarias como a de nº 343, em 17 de março de 2020, permitindo a troca das aulas presenciais pelo uso de tecnologias de informação e comunicação por 30 dias. Para mais, decorreram outros decretos com o mesmo conteúdo no intuito de estender o prazo estabelecido anteriormente. Por fim, em 16 de junho de 2020, a portaria de nº 544 autorizou o uso de meios digitais enquanto durasse a pandemia e o Conselho Nacional de Educação reduziu o número de dias letivos para aquele ano.

Foi criado também, pelas instituições de ensino superior, comitês nos mais diversos âmbitos, todos associados à Covid-19. Além disso, foram iniciadas investigações para compreender como esse novo contexto impactaria as/os discentes e docentes, seguido da tentativa de contemplar todas/os as/os estudantes, aquelas/es que necessitassem de algum tipo de assistência estudantil, de forma a incluí-las/os nesse novo modelo. Para tanto, muitas universidades realizaram pesquisas próprias, utilizando-se, por exemplo, de ferramentas como os formulários tipo *Survey*, para que as/os estudantes pudessem descrever o que seria inerente

para subsidiar esse novo formato de ensino e as perguntas estratégicas para guiar esse novo planejamento (CASTIONI et al.,2021).

Nesse período, a maior parte das universidades já fazia um levantamento do grupo de estudantes que iria necessitar de suporte para ser incluído nesse novo sistema. Contudo, somente em julho, o MEC divulgou que faria uma contratação emergencial de pacote de dados móveis, por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, que contemplaria as Instituições Federais de Ensino Superior, Institutos Federais, Colégio Pedro II e Cefets (CASTIONI et al.,2021). É preciso destacar que na pesquisa realizada por Arruda (2020), ele no relata que, segundo os dados IBGE/PNAD, em 2018 menos de 2% dos estudantes de ensino superior se encontrariam sem acesso à internet ou equipamento para auxiliá-los , no entanto, quando considerado o levantamento de informações feito pela ANDIFES¹¹ (2018), analisando apenas os Institutos Federais de Ensino Superior, 10% das famílias não possuem acesso à internet, e quando observado o uso de equipamentos, no caso computadores, há o aumento para 13%.

A partir dessa conjuntura, muitas universidades iniciaram o movimento de abertura de editais para bolsas, como por exemplo, a liberação de um valor para a compra de equipamento/recursos ou convênio com as operadoras telefônicas, para disponibilizar planos de internet com valores populares para estudantes e professoras/es, como foi o caso da USP (ARRUDA, 2020). Assim, o desenvolvimento das políticas públicas poderia possibilitar que todas/os que estivessem incluídos no ensino superior participassem do novo formato de educação devido a COVID-19 e se aproximaria cada vez mais, a passos lentos, de uma equidade de acesso (ARRUDA, 2020).

2.2 Ações da Universidade Federal do Rio de Janeiro frente a esse novo contexto

Fundamentado na descrição do tópico anterior, este estudo busca explicar e discriminar como foi a ação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em meio

¹¹É a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Ela mantém o vínculo entre universidades e governo federal, tendo representado as mais diversas associações, como a de professores e técnicos administrativos (MEC, 2016).

esse contexto, tendo como foco a Faculdade de Educação, visto que um dos cursos ministrado pela mesma é o de pedagogia, objeto de pesquisa deste trabalho.

A UFRJ, em 11 de março de 2020, realizou como um dos primeiros movimentos a divulgação de um documento que continha recomendações de contingência, além disso suspendeu todas as atividades extracurriculares, como é o caso de eventos, por exemplo, além da criação de um site para divulgação de maiores informações sobre esse novo cenário. Posteriormente, tivemos a suspensão das aulas na instituição por 15 dias e, por fim, a paralisação das atividades por tempo indeterminado (HERINGER et al, 2022).

Além disso, a universidade manteve continuidade das pesquisas que já estavam em desenvolvimento (HERINGER et al.,2022) e realizou aberturas de novos auxílios pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis da UFRJ (PR7), que foram: o Auxílio Emergencial COVID-19, no valor de R\$460,00, para as/os estudantes da graduação que estavam alocadas/os nas residências estudantis da UFRJ; o Auxílio Emergencial Covid-19 A, no valor de R\$200,00, para estudantes da graduação que já possuíam a gratuidade dos bandejões e com matrículas ativas; o Auxílio Emergencial Covid-19 B, no valor de R\$250,00, para estudantes da graduação do campus de Caxias e Macaé que recebiam auxílio transporte, com matrícula ativa; o Auxílio Emergencial Covid-19 C, no valor de R\$400,00, para estudantes da graduação que já possuíam auxílio transporte intermunicipal, destinados às/aos com matrícula ativa e o Auxílio Emergencial Entrega de Refeições, com entrega de refeições às/aos estudantes de residência estudantil (CONEXÃO UFRJ, 2020). Todos tiveram vigência até o retorno do período das atividades presenciais acadêmicas e foram necessários para a permanência de todo grupo de estudantes da graduação.

Segundo Heringer et al. (2022), é importante enfatizar que o movimento citado no tópico anterior ocorreu também na UFRJ, isto é, a partir da suspensão das atividades, a instituição começou a se preparar para esse novo formato de ensino – o ensino remoto –, muito embora houvesse uma certa resistência apoiada na possibilidade de mercantilização da educação pública que esse modelo pudesse acarretar. No entanto, ainda assim, foram iniciadas as primeiras ações para aderir a esse novo formato.

Para isso, foi realizada a aplicação de um formulário, desenvolvido pela Superintendência de Tecnologia de Informação e Comunicação, de forma a exercer o movimento de dar voz ao maior grupo de prejudicados com o fechamento da universidade, o corpo de discentes. Tal ação possibilitou coletar informações para verificar se todas/os teriam condições de aderir e participar desse novo modelo. A pesquisa apurou que, das/os estudantes com matrículas ativas, 92%, aproximadamente, teriam acesso à internet. Desse mesmo grupo 85,9%, com renda até 1,5 salário-mínimo, declarou que o acesso seria por algum dispositivo de smartphone e 75% por computadores, já os com renda superior a 1,5 salário-mínimo¹², a porcentagem foi de 90% para ambos os casos (CONEXÃO UFRJ, 2020). Com base nesses dados, a UFRJ desenvolveu estratégias em prol da permanência desses indivíduos na universidade.

Como plano estratégico foram propostos novos auxílios, além dos já criados automaticamente pela PR7 com a suspensão das atividades. Houve a abertura de novos editais para a graduação e pós-graduação, que contemplavam diferentes medidas, tais como a liberação de cartões e modem para que as/os estudantes pudessem ter acesso à internet e um valor de R\$1.000,00 para a compra de equipamentos, em junho de 2020.

Conforme informado anteriormente, o MEC, na época, aprovou portarias para o fechamento das instituições e a utilização de tecnologias de informação para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Assim, temos também, em agosto de 2020, o início do Período Letivo Excepcional (PLE) na UFRJ, com o intuito de: reduzir a disseminação da doença, dar continuidade à formação dos estudantes e, principalmente, observar como seria a adaptação desse grupo. Vale ressaltar que, esse primeiro momento, não foi um período obrigatório, sendo mais um movimento de teste. Como consequência dele, mais a frente, temos a UFRJ, no intuito de dar continuidade a formação das/os suas/seus estudantes, aderindo ao ensino remoto. A partir desse momento os períodos seriam contabilizados para a integralização dos cursos (HERINGER et al, 2022).

Em 2020, a Faculdade de Educação da UFRJ, implementou o Grupo de Trabalho Planejamento e Organização das Ações da FE/UFRJ (GT), que foi organizado a partir da nova conjuntura vivenciada, sendo composto por

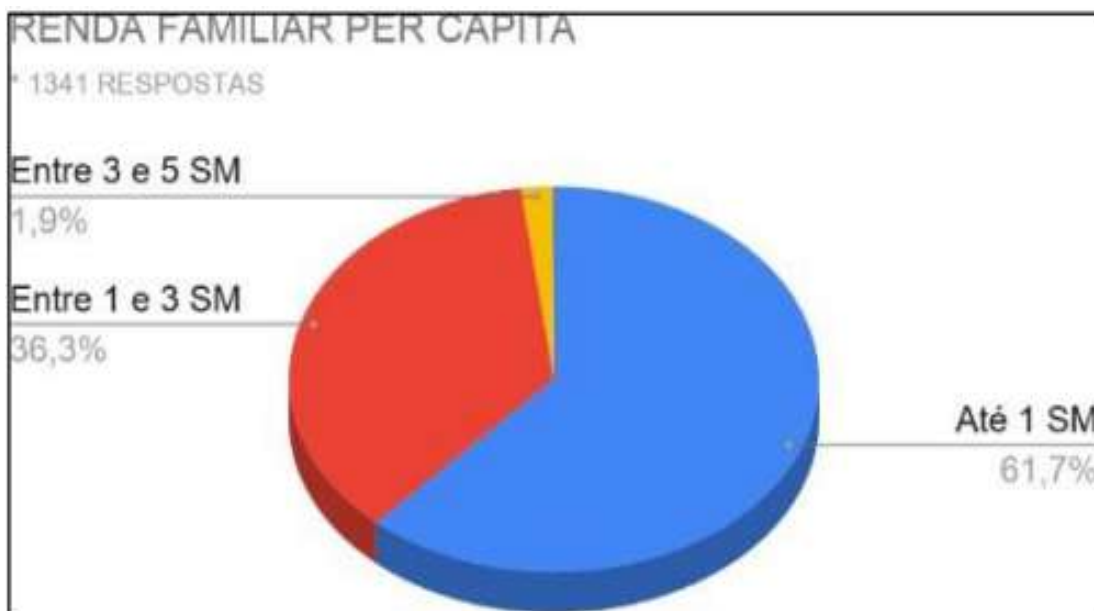
¹² Na época, o valor do salário mínimo correspondia a R\$1.040,00 reais.

representantes da direção, coordenações de licenciatura, pedagogia, extensão, monitorias e demais coordenações. O grupo em questão elaborou um questionário que permeava pontos de impacto como o ensino remoto, estrutura do espaço, além de buscar compreender como o quadro de técnico, estudantes e professoras/es da Faculdade de Educação estavam lidando com essa nova circunstância, sendo estes os principais focos de análise. Ele foi aplicado no ano de 2020, tendo um total de 1341 respondentes. Com base nesse questionário, amplamente divulgado pelos meios de comunicação digital, foram estruturadas algumas informações que configuraram esse novo contexto na época, e que são significativos para esse trabalho de pesquisa, já que norteiam como as/os estudantes estavam se adequando aos parâmetros impostos pela COVID-19, sendo um dos objetos de estudo que será analisado.

Abaixo, veremos alguns gráficos que foram importantes para nortear as estratégias desenvolvidas pela Faculdade de Educação e que são relevantes para essa pesquisa, visto que eles auxiliaram na configuração dos períodos remotos. O primeiro gráfico contém informações sobre a renda familiar das/os estudantes¹³; o segundo, se as/os estudantes possuíam boas condições, sendo de caráter pessoal, de realizar o ensino remoto; o terceiro, se havia um espaço adequado para realizar as atividades remotas; o quarto, se havia tempo hábil para atividades nomeadas por não presenciais pelo GT; e, por fim, o quinto descreve quantidade de dias que os estudantes teriam para as mesmas atividades não presenciais.

¹³ É preciso salientar que o público-alvo eram os estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que são os cursos atendidos pela Faculdade de Educação da UFRJ.

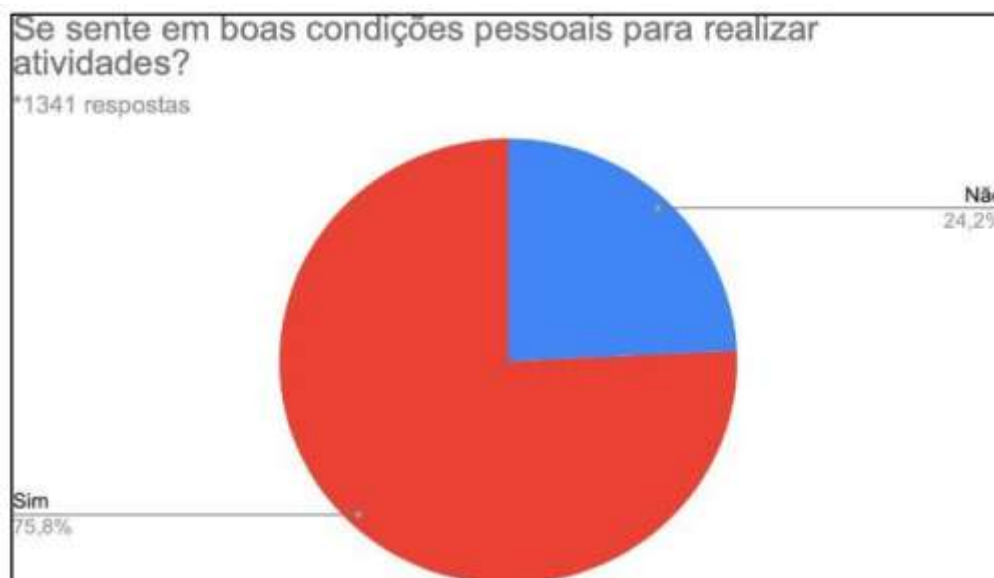
Gráfico 3 - Renda familiar per capita dos licenciandos - FE/UFRJ



Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho Planejamento e Organização das Ações da Faculdade de Educação da UFRJ no contexto de COVID-19, 2020 apud Heringer, 2022, p. 122.

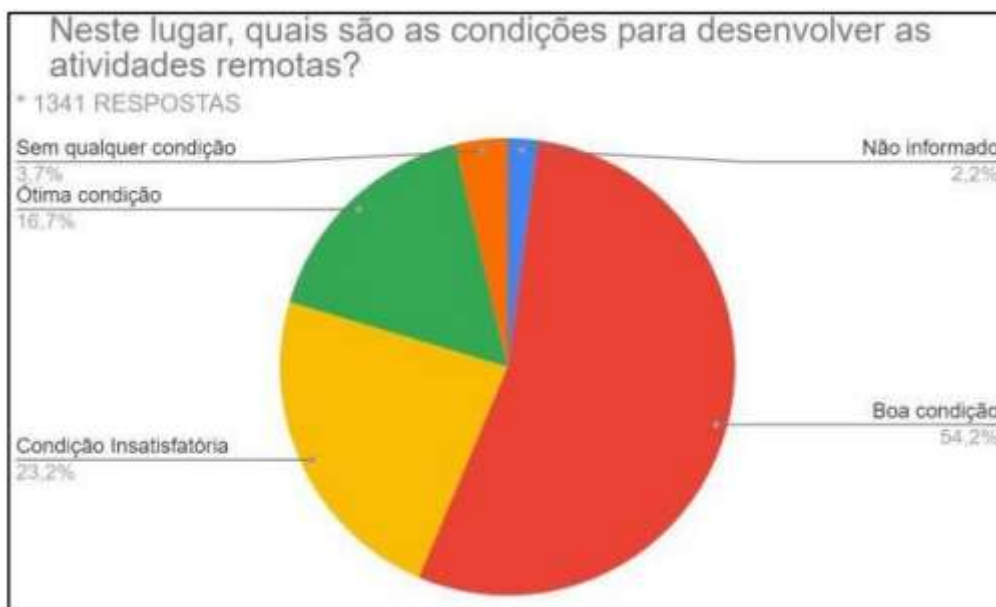
É possível observar que o maior grupo de respondentes, sendo 61,7%, possuía até 1 salário-mínimo, na época no valor de R\$1.040,00 reais. Heringer et al. (2022) nos mostram que esse retorno está dentro do padrão, já que outras pesquisas apontam que esse perfil é comum para os cursos de pedagogia e licenciatura.

Gráfico 4 - Condições pessoais dos licenciandos para realizar as atividades remotas - FE/UFRJ



Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho Planejamento e Organização das Ações da Faculdade de Educação da UFRJ no contexto de COVID-19, 2020 apud Heringer, 2022, p.123.

Gráfico 5 - Condições do ambiente para desenvolver as atividades remotas - FE/UFRJ



Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho Planejamento e Organização das Ações da Faculdade de Educação da UFRJ no contexto de COVID-19, 2020 apud Heringer, 2022, p.125.

No Gráfico 5 visualiza-se que a maioria das/os estudantes declararam ter boas condições para realizar as atividades acadêmicas, lembrando que essa resposta foi de caráter pessoal e cada aluna/o avaliou o seu momento. Outra questão fundamental é que no momento da abertura do formulário para resposta, as aulas já se encontravam suspensas. O Gráfico 6 nos revela informações sobre se as/os estudantes teriam disposição de espaço para executar atividades remotas. Nesse caso, mais de 50% informaram que teriam boas condições de realizá-las. No entanto, quando somado à porcentagem de “sem qualquer condição” e “condição insatisfatória”, temos o número de 26,9%, sendo um ponto de atenção para o desenvolvimento de estratégias de inclusão desse grupo e a permanência delas/es no ensino remoto.

Gráfico 6 - As condições de vida dos estudantes permitem que participem das atividades remotas - FE/UFRJ



Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho Planejamento e Organização das Ações da Faculdade de Educação da UFRJ no contexto de COVID-19, 2020 apud Heringer, 2022, p.125.

Gráfico 7 - Disponibilidade semanal para realizar as atividades - FE/UFRJ



Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho Planejamento e Organização das Ações da Faculdade de Educação da UFRJ no contexto de COVID-19, 2020 apud Heringer, 2022, p.126.

Por fim, o Gráfico 7 nos mostra que mais da metade das/os estudantes não conseguiriam participar sempre das atividades que necessitassem ser remotas. Por outro lado, quase 70% das/os estudantes teriam 5 dias ou mais disponíveis para se dedicar às demandas pedagógicas não presenciais.

A partir desses dados, podemos analisar possíveis desafios que seriam enfrentados com a inserção do ensino remoto naquele momento e, claramente, a necessidade de construir estratégias, além dos auxílios já criados, para lidar com a permanência dessas/es alunas/os. Sendo assim, é possível concluir que se fazia necessário um acompanhamento pelas/os docentes ao longo das disciplinas somado ao acolhimento e engajamento das/os discentes, o que consequentemente contribuiria para a permanência desse grupo.

No próximo capítulo, iremos analisar, a partir de uma amostra de dados, como foi a experiência das/os estudantes do curso de Pedagogia ao longo do ensino remoto, abarcando as políticas estudantis desenvolvidas e a concretização do retorno do ensino presencial para as/os estudantes.

3. QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISES E DESDOBRAMENTOS

3.1 Apresentação dos caminhos metodológicos

O contexto desta pesquisa discorre a partir da vivência da pesquisadora em questão, visto que ela se encontrava em meio a pandemia e experimentando um novo contexto, o ensino remoto. A partir desse momento, as inquietações e problemáticas surgiram: será que o ensino remoto está impactando da mesma forma todos os/as estudantes de Pedagogia cotistas e não cotistas? Quais são as principais questões? Houve aproveitamento do ensino remoto? Quais são os pontos negativos e positivos? A partir desse cenário foi desenvolvido o questionário dos estudantes.

O questionário foi desenvolvido tendo como base outro já aplicado aos estudantes universitários, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). É uma ferramenta importante, visto que permite avaliar os cursos em diversos aspectos da universidade, sendo um bom indicador para avaliar a qualidade da educação, a partir da experiência dos estudantes.

Sendo assim, inicialmente foi definido que o recorte de sujeitos para o qual seria aplicado esse questionário, seriam os/as estudantes do curso de Pedagogia que tivessem ingressado no ano de 2019, ou seja, 2019.1 e 2019.2, pois assim seria possível ter a perspectiva do/a estudante que adentrou na universidade no modelo de ensino presencial antes do ensino remoto, e que posteriormente passou pela experiência do ensino remoto e que agora se encontra estudando novamente no modelo de ensino presencial.

Com base nisso, o questionário foi estruturado nas seguintes seções: perfil estudantil, trajetória acadêmica e ensino remoto. No primeiro momento o questionário aborda perguntas que permitem construir um perfil dos respondentes como gênero, raça e renda familiar. Na segunda seção buscamos compreender a modalidade de ingresso (cotista ou não cotista; tipo de cota), qual turno que cursa, se trabalha e até mesmo se receberam algum tipo de bolsa. Por fim, na última seção abordamos a experiência do ensino remoto buscando compreender como era o espaço de estudo, caso tivesse, a disponibilização de equipamentos e também

analisando como foi a experiência das aulas, buscando comparação com o antes da pandemia, o período pandêmico e o “pós” período pandêmico¹⁴.

O questionário (APÊNDICE A) foi elaborado em um formulário do *Google Forms*, contendo ao todo 28 questões, com 3 perguntas abertas e as demais fechadas, tendo sido o link disponibilizado para respostas via SIGA pela Coordenação de Pedagogia¹⁵, ficando aberto do dia 08/12/2022 e ao dia 22/12/2022, durante 15 dias, totalizando 23 respostas.

Como retorno, obtivemos uma pequena amostra composta por respondentes de diferentes períodos do curso de Pedagogia, o que exigiu uma alteração na seleção da amostra para a pesquisa. Embora a proposta inicial tenha sido trabalhar somente com as respostas dos/as alunos/as de 2019.1 e 2019.2, o retorno foi diverso, tendo um número considerável de respostas de outros períodos. Dessa forma, com o objetivo de endossar a pesquisa e buscar compreender os impactos do ensino remoto, optamos por analisar todas as respostas.

No processo de análise dos dados, inicialmente, apresentamos os dados do perfil dessas/es respondentes e sua trajetória acadêmica, e no segundo momento analisamos esses desdobramentos e os possíveis cruzamentos com a perspectiva do ensino remoto e os seus impactos para alunas/os cotistas e não cotistas do curso de Pedagogia da UFRJ.

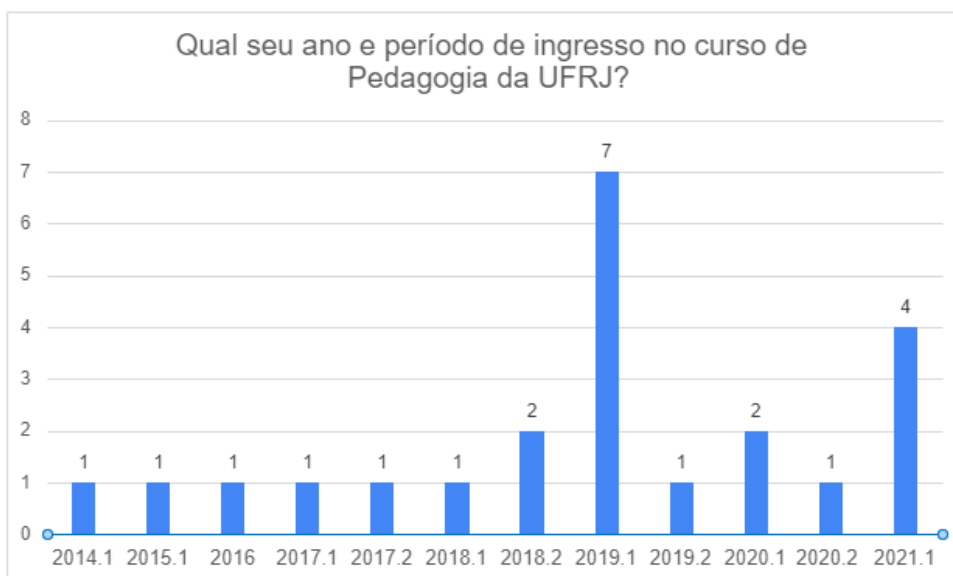
3.2 Análise do questionário dos estudantes do curso de Pedagogia

Conforme informado no item anterior, o questionário obteve um total de 23 respostas das/os alunas/os do curso de Pedagogia. Os períodos foram um ponto de atenção, pois a diversidade de respostas por semestre de ingresso no curso impactou diretamente na escolha do recorte de público para essa pesquisa. No entanto, a partir das respostas é possível perceber que o maior número de respondentes por período ainda é o que ingressou, somando-se os dois períodos, em 2019.1 e 2019.2, como pode-se verificar no gráfico abaixo:

¹⁴ Embora a pandemia oficialmente não tenha finalizado, a OMS já declarou que a COVID-19 não é mais uma emergência mundial. Além disso, o ensino presencial da UFRJ já retornou desde o início de do ano 2022.

¹⁵ Agradecimento à Coordenação de Pedagogia da UFRJ, por auxiliar nesse momento se dispondendo a divulgar o link do questionário para o preenchimento.

Gráfico 8 - Qual seu ano e período de ingresso no curso de Pedagogia da UFRJ



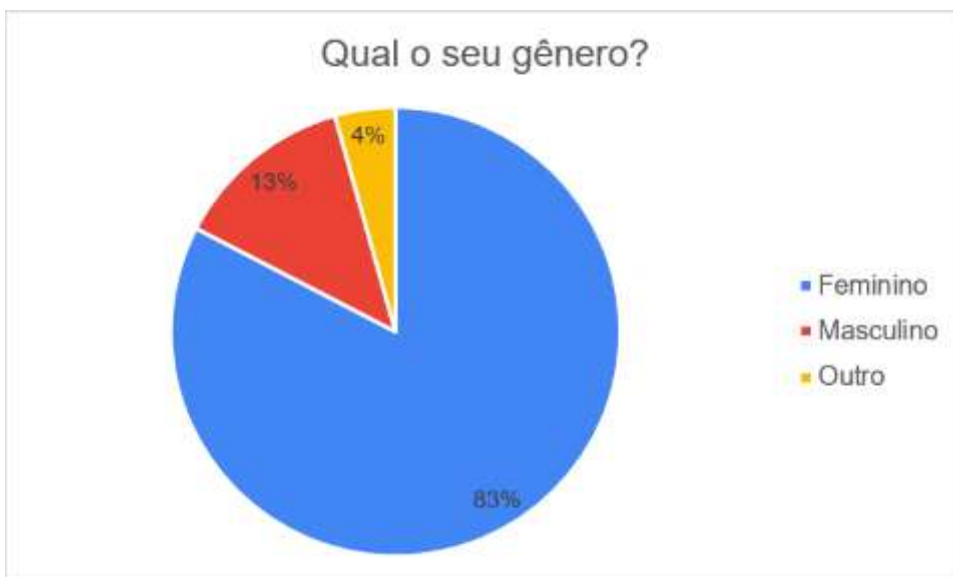
Fonte: elaboração da autora (2023).

É possível observar que o maior número de ocorrência de respostas é para o período de ingresso em 2019.1 no curso de Pedagogia e se ainda somarmos com o de 2019.2, totalizam 8 estudantes, o que corresponde em torno de 34,7% das respostas. Isso ocorre em virtude do recorte do formulário, inicialmente, ser voltado para os/as alunos que tivessem adentrado na universidade no ano de 2019, visto que como citado anteriormente o objetivo seria observar o grupo que vivenciou o espaço universitário antes da pandemia, durante a mesma e o retorno das aulas presenciais. Esse fato possivelmente afetou maior diversidade de respondentes, uma vez que essa informação estava descrita no questionário, contudo ele foi enviado para todas/os as/os estudantes do curso de Pedagogia.

No entanto, se totalizarmos as demais respostas temos 15 respondentes distribuídos em diferentes períodos e que dá aproximadamente 65,2% do total de 23 respostas, totalizando o maior número de respostas, e que corroboram para atingir o principal propósito da pesquisa, ou seja, a análise do impacto da pandemia e do retorno do presencial. Além disso, é relevante destacar que o questionário obteve ao todo 7 respostas de estudantes que não vivenciaram o período do ensino presencial pré-pandêmico. Dessa forma, toda a pesquisa irá perpassar por todos os retornos do formulário.

A questão 3 versava sobre a autodeclaração de gênero pelos/as estudantes do curso de Pedagogia.

Gráfico 9 - Gênero dos respondentes do curso de Pedagogia



Fonte: elaboração da autora (2023).

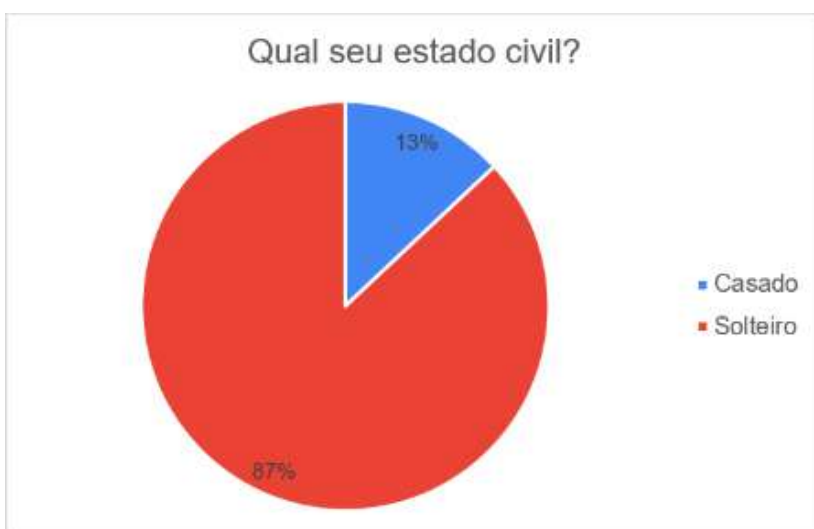
Quando analisamos o gênero da amostra é possível observar que 83% (19 respondentes) são do gênero feminino, enquanto 13% (3) são gênero masculino e 4% (1) autodeclararam outro. Esse resultado só destaca e confirma o que já apontado por diversos outros estudos (DERMATINE; ANTUNES, 1993), que o magistério é permeado pelo contexto histórico da feminização, isto é, há maior ocorrência do gênero feminino do que de outros gêneros.

Campos (1989) (apud DERMATINE; ANTUNES, 1993) nos mostra que a ocorrência do gênero no curso se deve, historicamente, além da existência de muitos órfãos no início do século XX, à construção de hipóteses baseadas na ideia de que as mulheres possuíam uma predestinação biológica à maternidade e logicamente, vinculada aos cuidados com as crianças, principalmente aquelas do gênero feminino. No entanto, o autor nos mostra que a principal justificativa foi a desvalorização financeira da profissão, visto que os homens conseguiam trabalhar em outros diversos espaços com melhor remuneração, modificando seu emprego. Ao mesmo tempo, a existência de vagas sobressalentes no curso de magistério, que

inicialmente tinha a duração de 3 anos, fazia com que a docência fosse considerado o único lugar que uma mulher poderia atuar, além do espaço familiar.

Nas questões 4 e 9 foi solicitado às/aos respondentes, respectivamente, que declarassem seu estado civil e se o curso de Pedagogia era a sua primeira graduação. Em virtude, de toda as devolutivas da questão 9 terem sido positivas, sem exceção, o gráfico não foi inserido na pesquisa.

Gráfico 10 - Estado civil declarado pelos respondentes

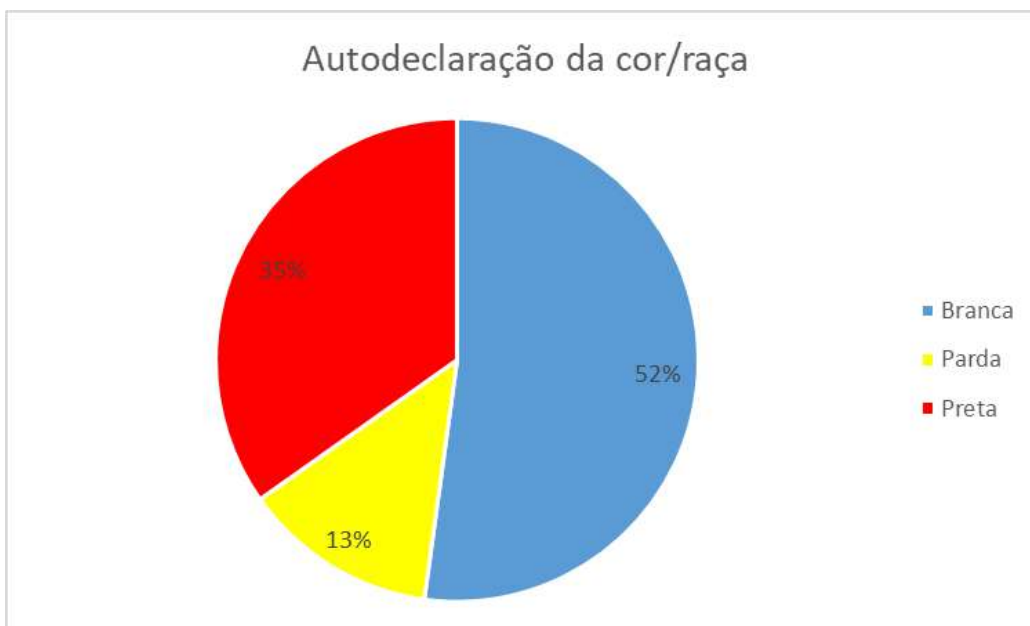


Fonte: elaboração da autora (2023).

Para corroborar na construção do perfil daqueles que preencheram o formulário, foi realizada a pergunta com relação ao seu estado civil, auxiliando visualizar como se autodeclaravam os/as respondentes. Podemos analisar que 13% assinalaram a resposta casada/o e mais de 85% se declararam como solteiras/os. Mostrando que mais da metade dos respondentes encontram-se no grupo de solteiras/os. Além disso, quando analisamos a questão se o curso de Pedagogia, foi o seu primeiro curso, todos as/os 23 estudantes responderam que sim.

A questão 5 solicitava aos/às respondentes que autodeclarassem sua cor/raça.

Gráfico 11 - Autodeclaração de cor/raça dos respondentes

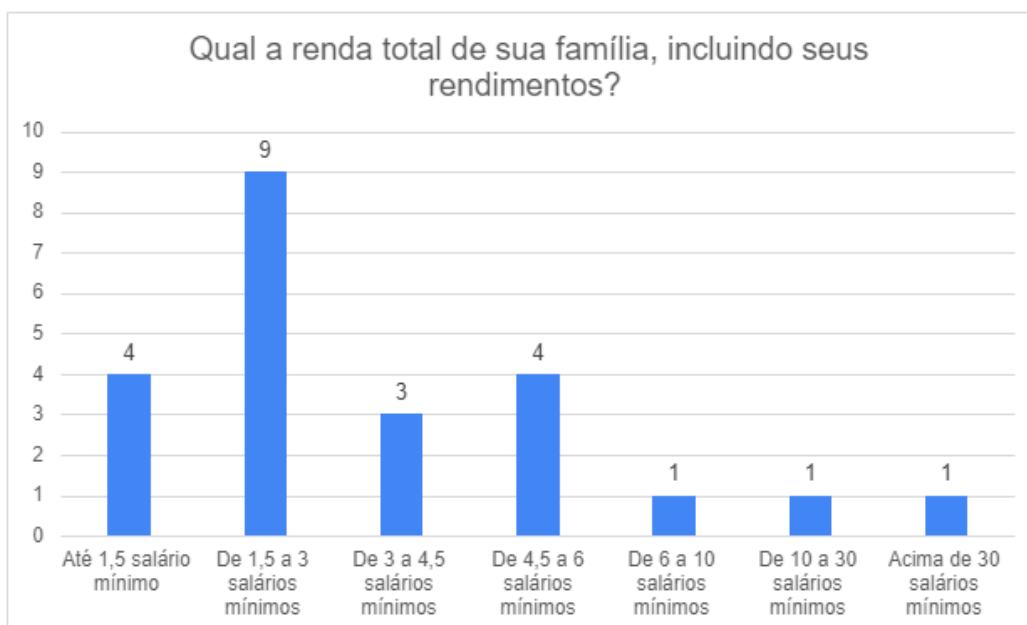


Fonte: elaboração da autora (2023).

No gráfico acima podemos ver dados relevantes que se coadunam com o perfil de cor/raça no curso de Pedagogia apresentado por outros estudos. Como afirmado por Ristoff (2014) na sua pesquisa realizada com base no questionário do Enade (1991-2012), analisando somente os 3 ciclos, diversos cursos são predominantemente brancos, como o caso de medicina e da psicologia, embora o número reduza quando é visualizado o segundo ou terceiro ciclo. Contudo, a Pedagogia historicamente é um curso que se acentua por perfis pretos, possuindo um número mais elevado de pretas/os no curso, sendo um total de 10%, do que a representação de pretos na sociedade, que na época era de 8%. Segundo Ristoff (2014), a incidência que ocorre no curso de Pedagogia é comum também nas demais licenciaturas. No entanto, com relação ao grupo de pardas/os, o autor nos mostra que não há nenhum curso que esse grupo esteja representado de forma igual ou superior ao da sociedade.

Neste estudo, somando a autodeclaração de pretos e pardos, as/os respondentes totalizam 48%, quase a metade do grupo. Ao mesmo tempo, é possível verificar que a maior parte dos respondentes (52%) se autodeclarou como branco. Contudo é importante salientar que, por ser uma amostra voluntária, ela apresenta um pequeno recorte e pode não mostrar toda a realidade do curso.

Gráfico 12 - Renda familiar dos estudantes

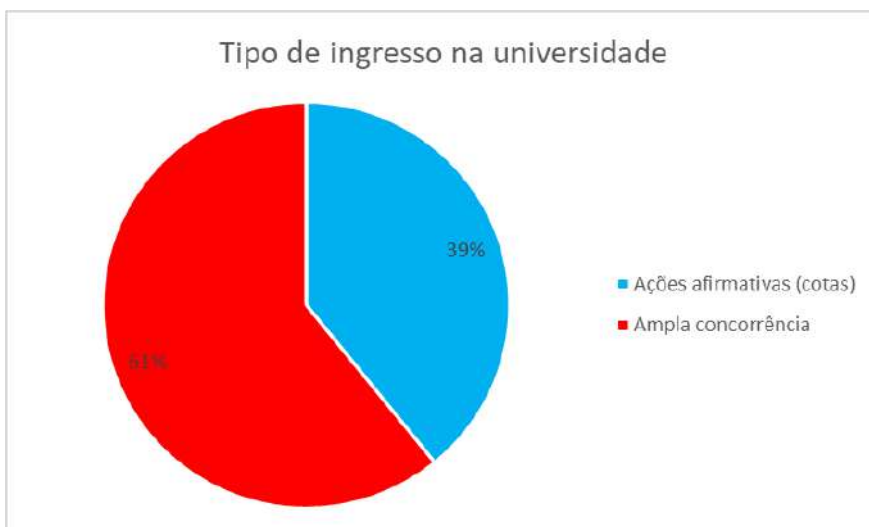


Fonte: elaboração da autora (2023).

Quando observamos a renda dos respondentes, mais de 50% dos respondentes declararam ter uma renda familiar de até 3 salários mínimos e menos de 9% desse grupo recebem até 10 salários mínimos, já estamos muito acima da média salarial do brasileiro (AGÊNCIA BRASIL, 2023). Uma realidade muito comum, segundo Ristoff (2014), quando descreve em sua análise que o curso de Pedagogia recebe percentual de ricos inferior ao comparado com o curso de Medicina, psicologia e principalmente ao da população. Além disso, ele descreve que, quando observado o terceiro ciclo do Enade, há em torno de 48% de estudantes no curso de Pedagogia que possuem renda familiar de até 3 salários mínimos, sendo esses dados próximos do que nos mostra o gráfico 12.

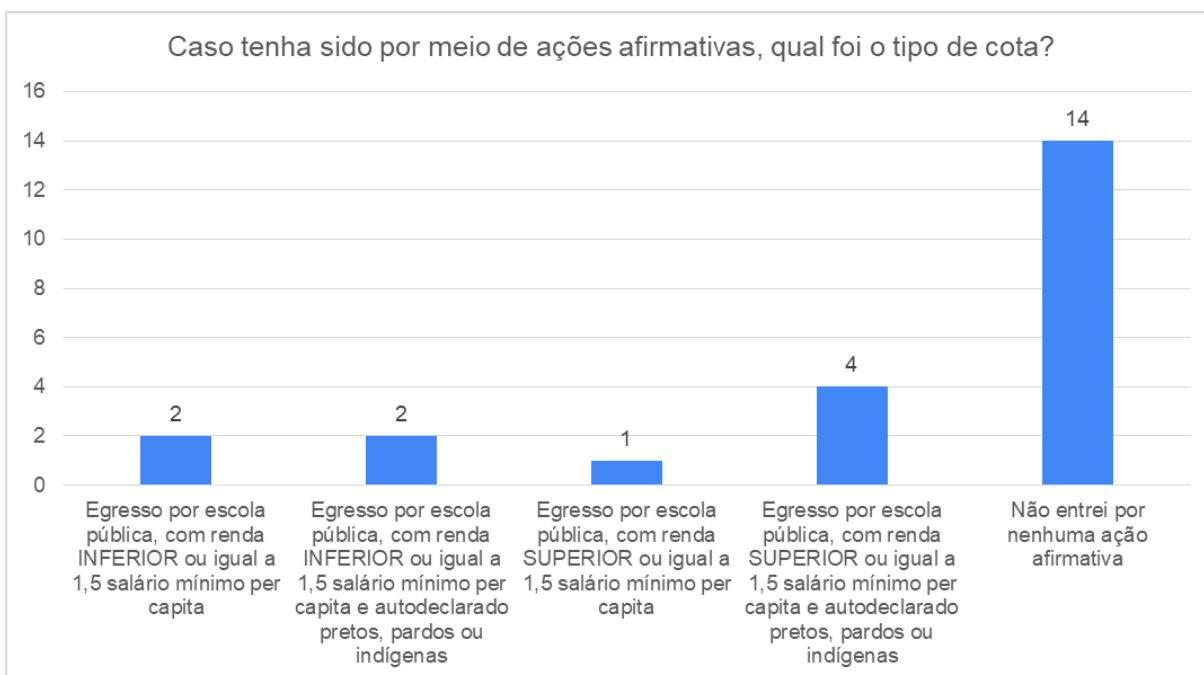
As questões 7 e 8 se relacionavam, respectivamente, ao tipo de ingresso na universidade e se o tipo de Ação Afirmativa dos respondentes ou se foi pela ampla concorrência

Gráfico 13 - Tipo de ingresso na universidade



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 14 - Tipo de Ações Afirmativas dos respondentes



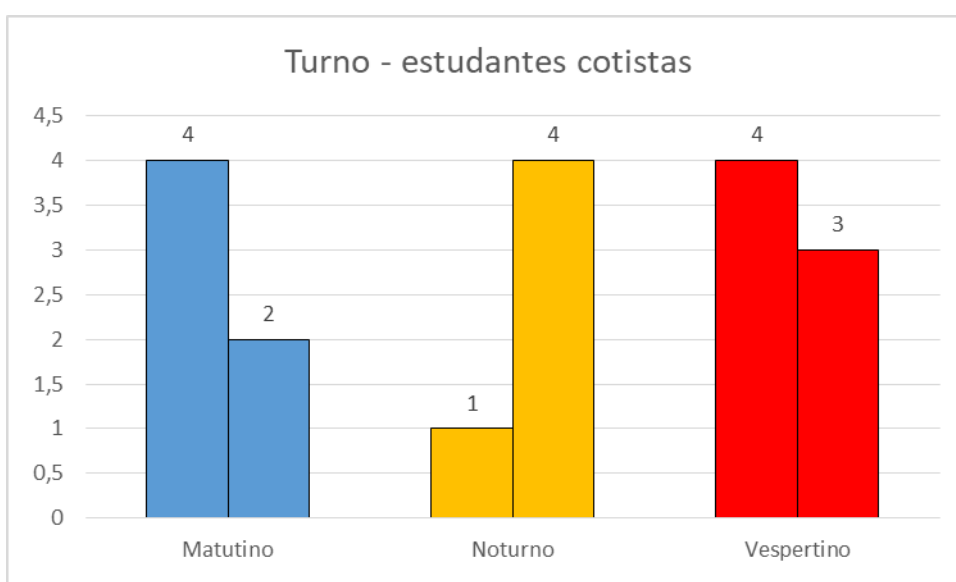
Fonte: elaboração da autora (2023).

O gráfico 13 nos mostra que mais de 60% das/os respondentes ingressaram por ampla concorrência, fato que é corroborado pelo segundo gráfico, no qual 14 dos/as estudantes que responderam afirmaram que não ingressaram por nenhum tipo de Ação Afirmativa, correspondendo a porcentagem em torno de 60%. No

entanto, 9 ingressaram por alguma Ação Afirmativa, correspondendo a porcentagem do gráfico 13, sendo 39% do total de 23 respondentes. O tipo de Ação Afirmativa variou, sendo todas/os egressas/os de escola pública, tendo renda variável, podendo ser autodeclarado preto, pardo ou indígena ou não se incluir em nenhum desses grupos.

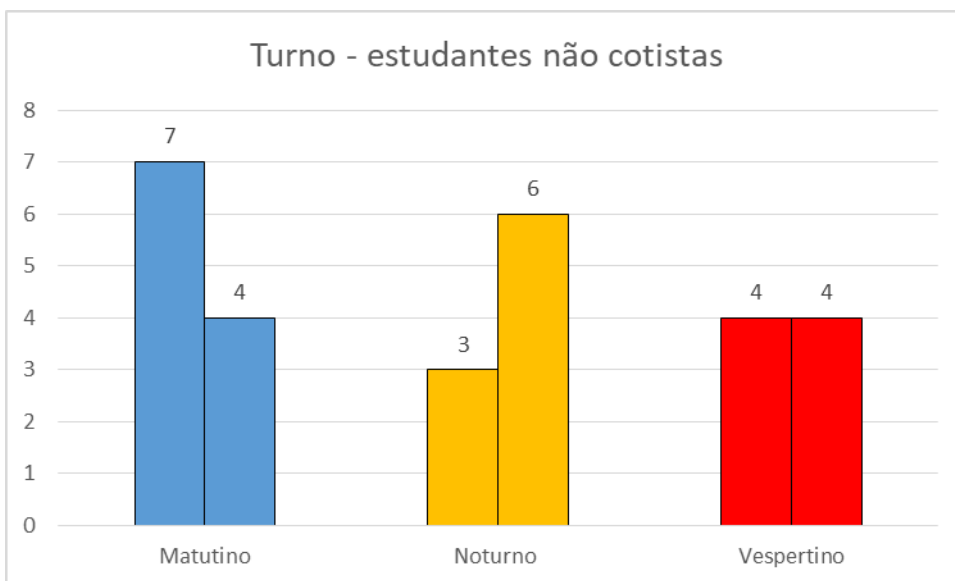
Os gráficos seguintes apresentam os resultados da análise das respostas dos dois grupos diferentes, as/os cotistas e as/os não cotistas. O objetivo dessa análise é verificar os aspectos socioeconômicos e acadêmicos que os caracterizam e a ocorrência de impactos, sejam eles da vivência da pandemia ou de experiências que corroboram para isso, para ambos os grupos.

Gráfico 15 - Turno dos estudantes cotistas, respectivamente, origem e o atual



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 16 - Turno dos estudantes não cotistas, respectivamente, origem e o atual



Fonte: elaboração da autora (2023).

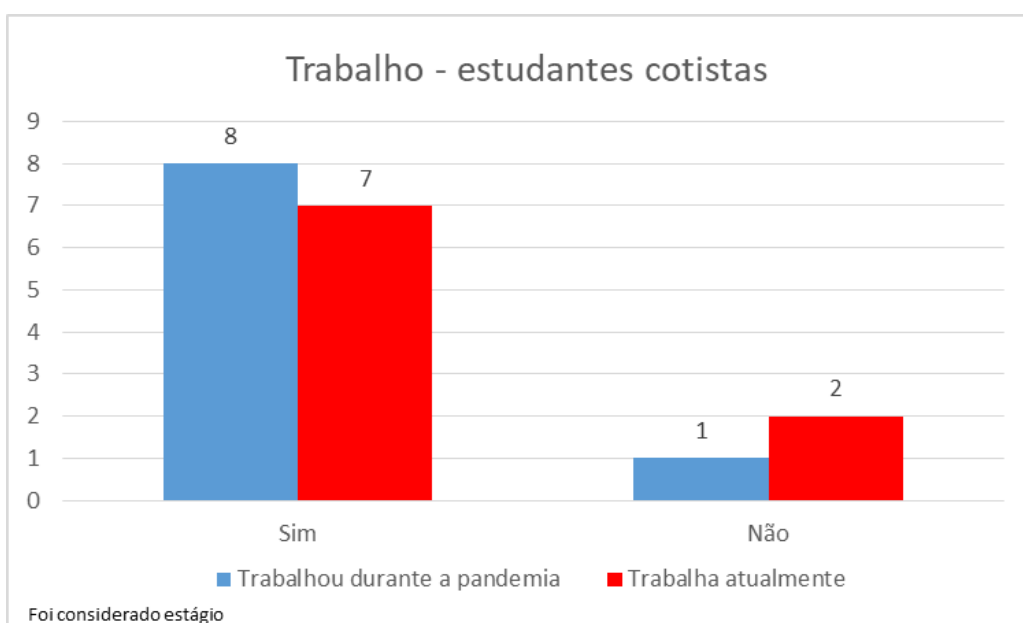
Podemos observar que tanto os grupos de estudantes cotistas e não cotistas realizaram o movimento de transferência de turno se comparado ao de origem ao turno atual, sendo a maior transferência para o período noturno. Essa é uma prática muito comum, visto que o curso de Pedagogia permite a construção da sua grade individual disponibilizando disciplinas nos diversos horários gerando uma mobilidade entre os turnos, embora cada universidade e curso possui critérios para que o/a aluno/a consiga a vaga na disciplina pleiteada.

Originalmente o período noturno de estudantes cotistas contava somente com uma pessoa cursando disciplinas no horário noturno, porém quando visualizamos o turno atual, houve um aumento de mais de 100% de estudantes inscritos em disciplinas nesse turno, contando com uma redução pela metade de alunos/as que realizam disciplinas no matutino e um pequeno aumento no período vespertino. Quando observamos o grupo de não cotistas o cenário permanece similar, um aumento de 100% de estudantes cursando majoritariamente disciplinas no horário noturno, redução deste grupo no turno matutino e mantendo o número de pessoas no período vespertino. Podemos inferir que essas migrações podem ocorrer por inúmeros fatores, desde motivos pessoais e até mesmo por questões de empregabilidade, em virtude do/a aluno/a universitário/a necessitar estar em um

espaço de trabalho nos horários da manhã e/ou tarde. Poderemos nos ater a essa última motivação nos dois gráficos a seguir.

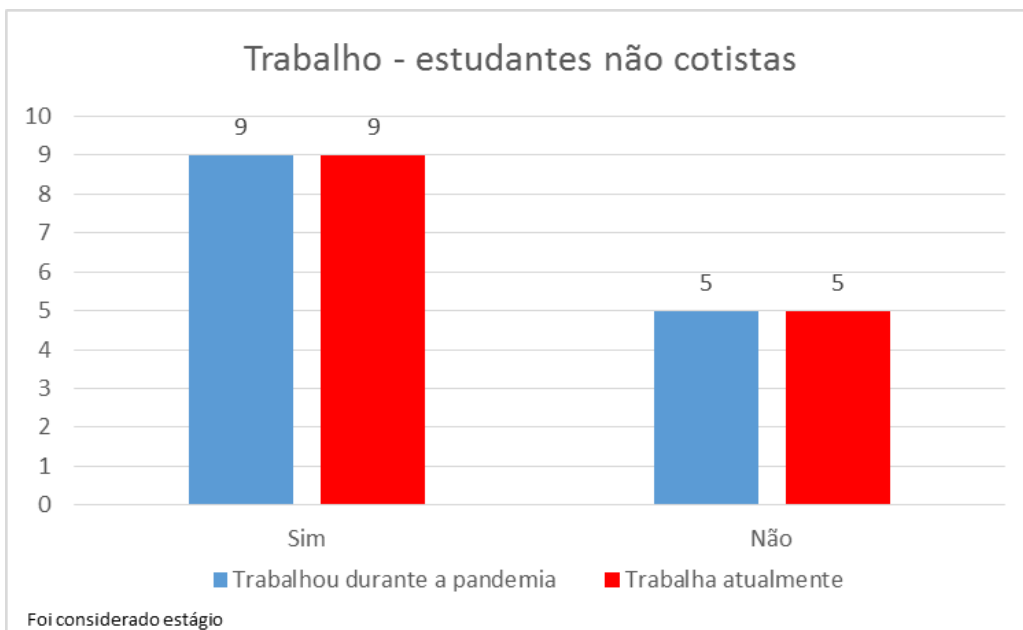
As questões 12 e 13 solicitaram às/aos respondentes que marcassem uma das opções relativas, respectivamente, ao trabalho durante o período da pandemia e ao trabalho atualmente.

Gráfico 17 - Relação com o trabalho durante e posterior a pandemia - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 18 - Relação com o trabalho durante e posterior a pandemia - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

No gráfico 17 podemos visualizar a relação da/o estudante cotista com o trabalho. Nesse grupo 8 das/os 9 respondentes trabalharam durante a pandemia, atualmente 7 trabalham, ou seja, respectivamente, mais de 85% das/os respondentes se encontravam vinculadas/os a um emprego e atualmente mais de 75% estão em algum tipo de trabalho. Quando observamos esses dados com relação aos não cotistas, a relação com algum tipo de trabalho permanece, no entanto, tendo uma ocorrência menor de estudantes trabalhando, isto é, 9 estudantes trabalharam durante o contexto da COVID-19 e o mesmo número de estudantes permanece trabalhando atualmente, esse valor corresponde quase 65% do total de respondentes, um número mais baixo, no entanto significativo, pois podemos verificar que ambos os grupos possuem uma relação com o trabalho, podendo ser informal ou não.

Rabello (1973) ¹⁶(apud CARDOSO; SAMPAIO,1994) traz, em sua pesquisa sobre o perfil universitário do Brasil, dados que nos ajudam a compreender a relação do trabalho com o turno das/os estudantes universitários e o porquê é um relacionamento recorrente entre as/os estudantes que cursam Pedagogia, estarem

¹⁶ Embora a fonte seja antiga, a situação atual ainda é similar com a do ano em questão.

inseridas/os em um espaço de trabalho. Em seu estudo, a autora mostra que dos grupos que trabalham 93,4% estão inseridos em cursos não integrais, aqueles que conseguem cursar em período parcial, sendo que deste grupo 66,4% são estudantes do noturno. Além disso, é pontuado que os cursos que se encontram em áreas de Humanidades e de Ciências Sociais Aplicadas, as/os estudantes são em maioria trabalhadoras/es e, segundo Rabello (1973), o curso de Pedagogia é o segundo maior, tendo 71,3% de alunos/nas envolvidos com algum tipo de prestação de serviço, sendo 63,7% cursando no período noturno. Por fim, Rabello (1973) também traz um dado intrigante, quando analisado as/os estudantes que trabalham, se estas/es recebem ajuda da família, se mantêm/ajuda, mantêm-se ou sustentam a família, o curso de Pedagogia foi dos que mais tiveram ocorrência de respostas de alunas/os que trabalham para se manter e ajudam a família.

A questão 15 solicitou às/aos respondentes que marcassem uma ou mais das opções relativas ao recebimento de algum tipo de auxílio ao longo da sua trajetória acadêmica

Gráfico 19 - Relação com as bolsas assistenciais ao longo da sua trajetória - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 20 - Relação com as bolsas assistenciais ao longo da sua trajetória - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023)

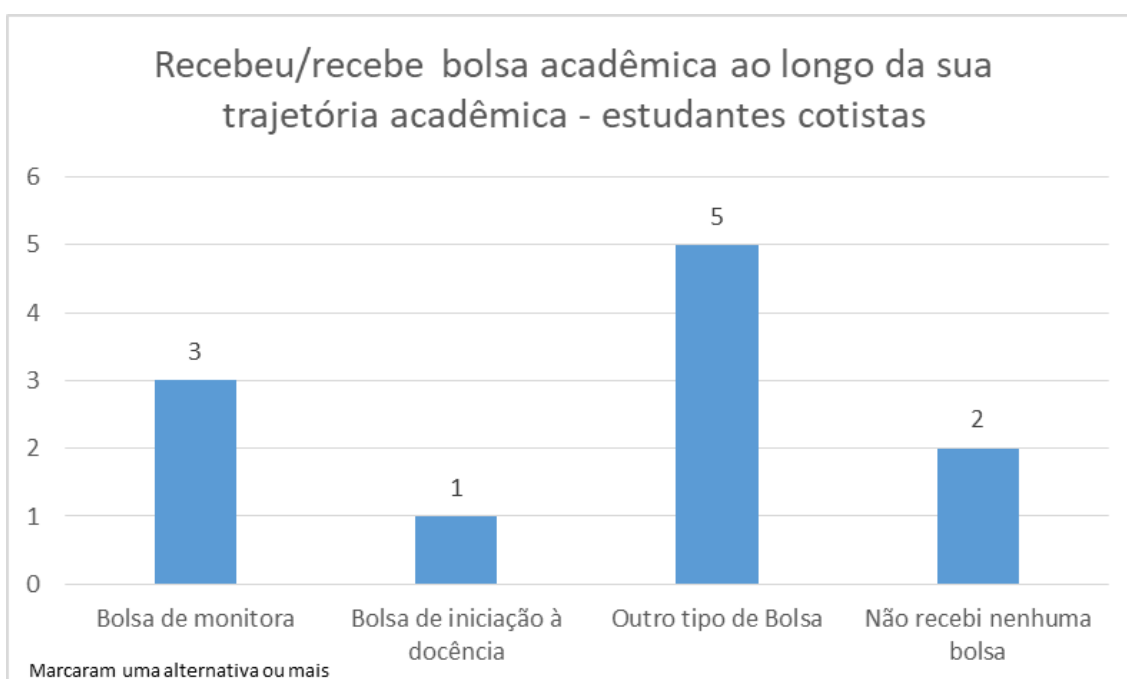
Honorato (2015) conceitua que as bolsas assistenciais (descritas nos gráficos acima como auxílios) são medidas utilizadas para evitar a evasão de alunas/os das camadas menos privilegiadas do ambiente universitário e a viabilizar que as/os mesmas/os permaneçam na universidade. Esse movimento assistencial ocorre em virtude das políticas desenvolvidas nos anos 2000, em busca de uma maior democratização do ensino superior. Sendo assim, torna-se fundamental olharmos para as políticas de assistências e a forma como corroboram para a continuidade dos estudos desses grupos.

Podemos analisar no gráfico 19 que das/os 9 respondentes, 5 receberam algum tipo de auxílio (inclusive durante o contexto da pandemia), isto é, mais de 50% do grupo de estudantes cotistas. No entanto, quando visualizamos o gráfico 20 (não cotistas), 11 não receberam nenhum tipo de auxílio, sendo aproximadamente 78% do grupo que respondeu, embora 3 estudantes tenham recebido auxílio. Sendo, portanto, as/os estudantes cotistas as/os maiores beneficiadas/os com as bolsas assistenciais. É importante salientar que os estudantes tiveram a opção de marcar

mais de uma opção, por isso temos ao todo 11 respostas no Gráfico 19 e 17 respostas no gráfico 20.

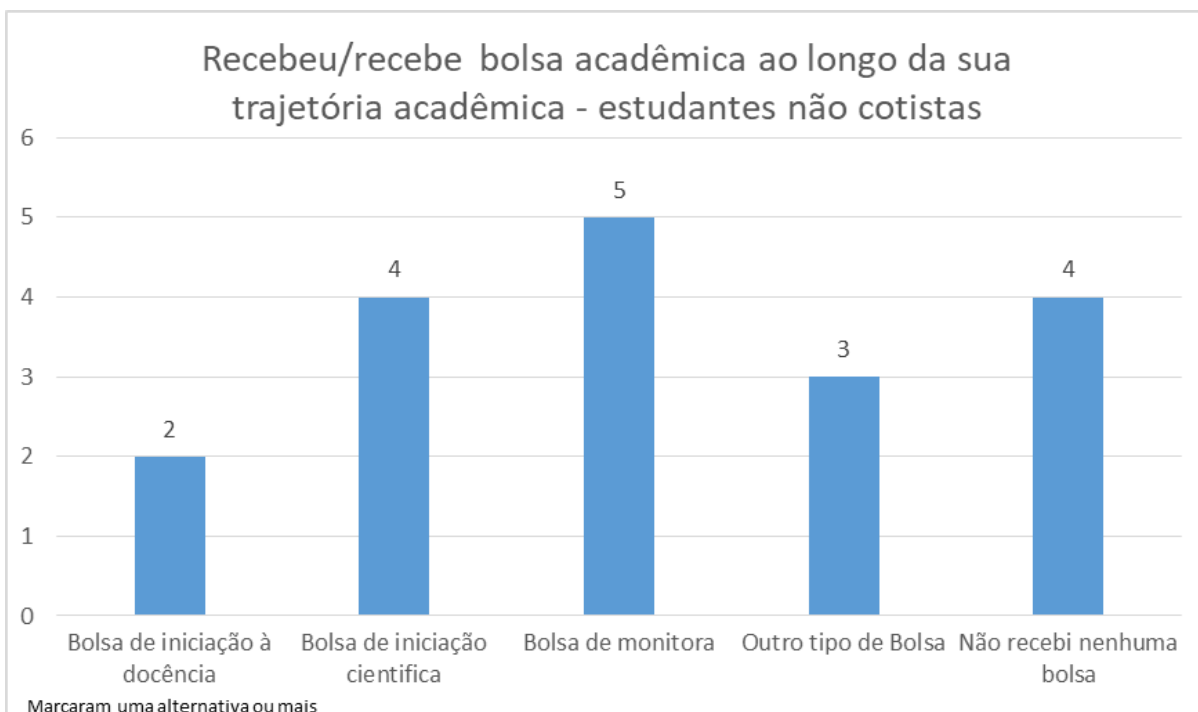
A questão 14 solicitou às/aos respondentes que marcassem uma ou mais das opções relativas ao recebimento de algum tipo de bolsa ao longo da sua trajetória acadêmica

Gráfico 21 - Relação com bolsa acadêmica ao longo da sua trajetória - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 22 - Relação com bolsa acadêmica ao longo da sua trajetória - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

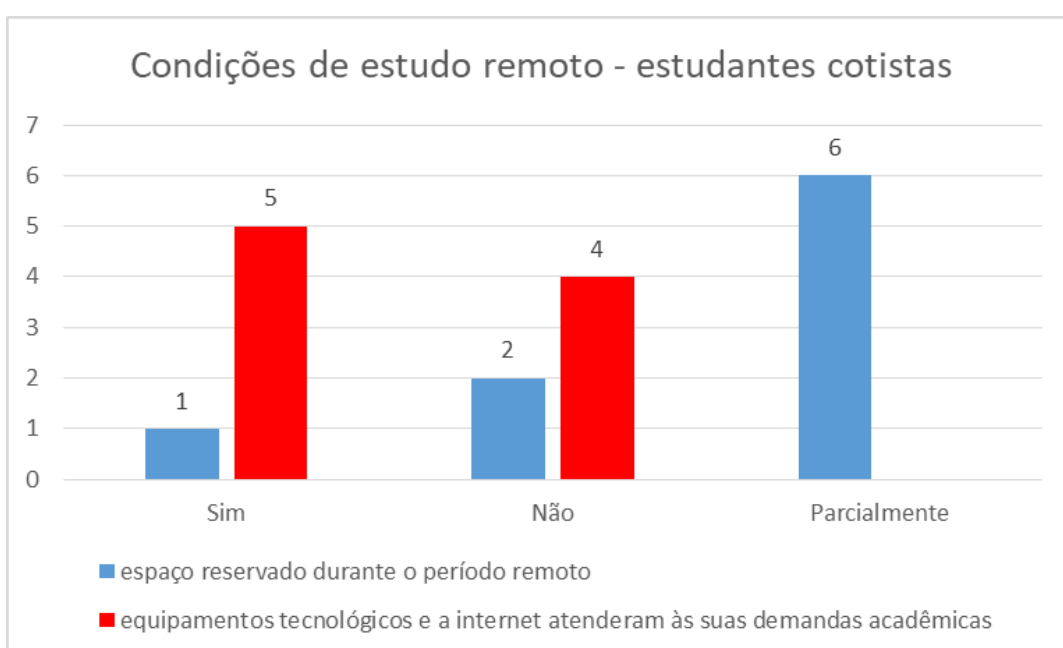
Honorato (2015) descreve também a importância das bolsas, afirmando que elas teriam o papel de concretizar a permanência dos/as estudantes, a fim de garantir a inserção dessas/es no espaço universitário, construindo cultura e vivências únicas. Além de gerar competências, garantindo a conclusão do curso e a inserção no mercado de trabalho, destacando que há pesquisas que apontam que estudantes que participam de atividades extracurriculares, como caso de monitoria e pesquisa, adquirem maior compromisso com relação a conclusão do curso, satisfação com toda experiência que o ambiente da universidade pode prover e o sentimento de pertencimento ao local.

Partindo desses pressupostos, os gráficos relatam um pouco da trajetória acadêmica das/os estudantes cotistas e não cotistas. No gráfico 21 nota-se que 7 das/os 9 respondentes receberam pelo menos algum tipo de bolsa, isto é, mais de 75%, considerando que algumas/uns receberam mais de uma bolsa ao longo do decorrer da sua história acadêmica. Quando observamos o Gráfico 22, o cenário é muito similar, pelo menos 10 de 14 discentes receberam ao menos uma bolsa, um

pouco mais de 70% das/os respondentes. O que nos faz refletir que a maior parte de ambos os grupos se envolveu em algum momento da sua vida universitária com atividades voltadas para políticas de permanência.

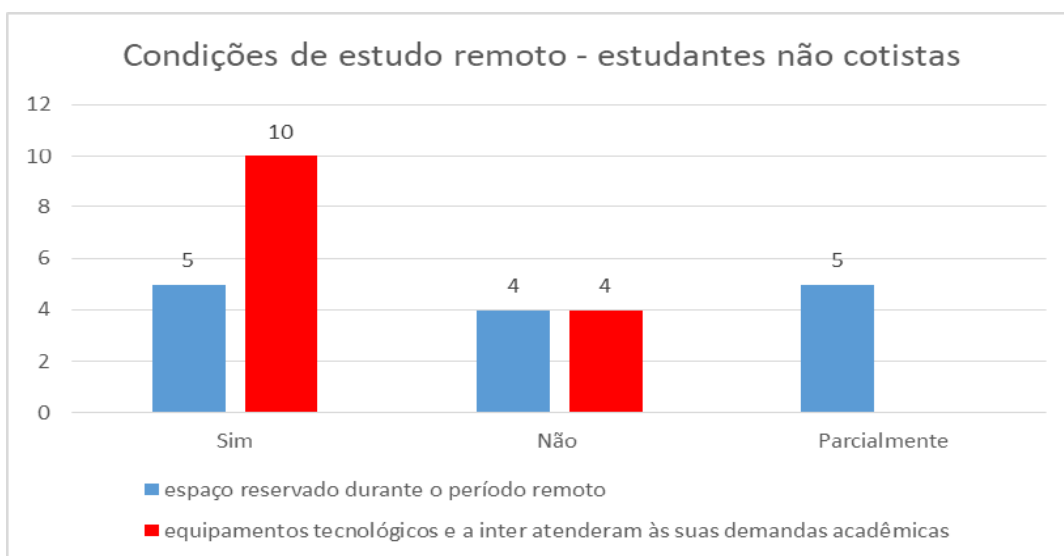
As questões 16 e 17 solicitaram aos/às respondentes que marcassem uma das opções relativas, respectivamente, a disponibilidade de espaço reservado durante o período remoto e a disponibilidade de equipamentos tecnológicos e internet para a suas demandas acadêmicas neste mesmo cenário.

Gráfico 23 - Condição de estudo remoto - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 24 - Condição de estudo remoto - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023)

Como mencionado nesta pesquisa, uma das medidas realizada para viabilizar o acesso das/os estudantes ao ensino remoto foi a disponibilização de cartões e equipamentos tecnológicos, com objetivo de acesso à internet e a participação nas aulas no formato remoto, além da realização das atividades acadêmicas. Podemos analisar que 4 das/os 9 estudantes, o que corresponde um pouco mais de 40% dos cotistas relataram que os equipamentos tecnológicos/internet não atenderam as duas demandas acadêmicas, embora seja uma minoria é um valor significativo. Além disso, 6 delas/es declararam que o espaço reservado atendia parcialmente durante o ensino remoto, ou seja, mais de 65% dos sujeitos que frequentaram essa modalidade de ensino não tinham o espaço adequado. Assim, é imprescindível refletirmos que houve um grupo de alunas/os cotistas que em algum momento não possuía todos os instrumentos apropriados para participar da melhor forma do ensino remoto.

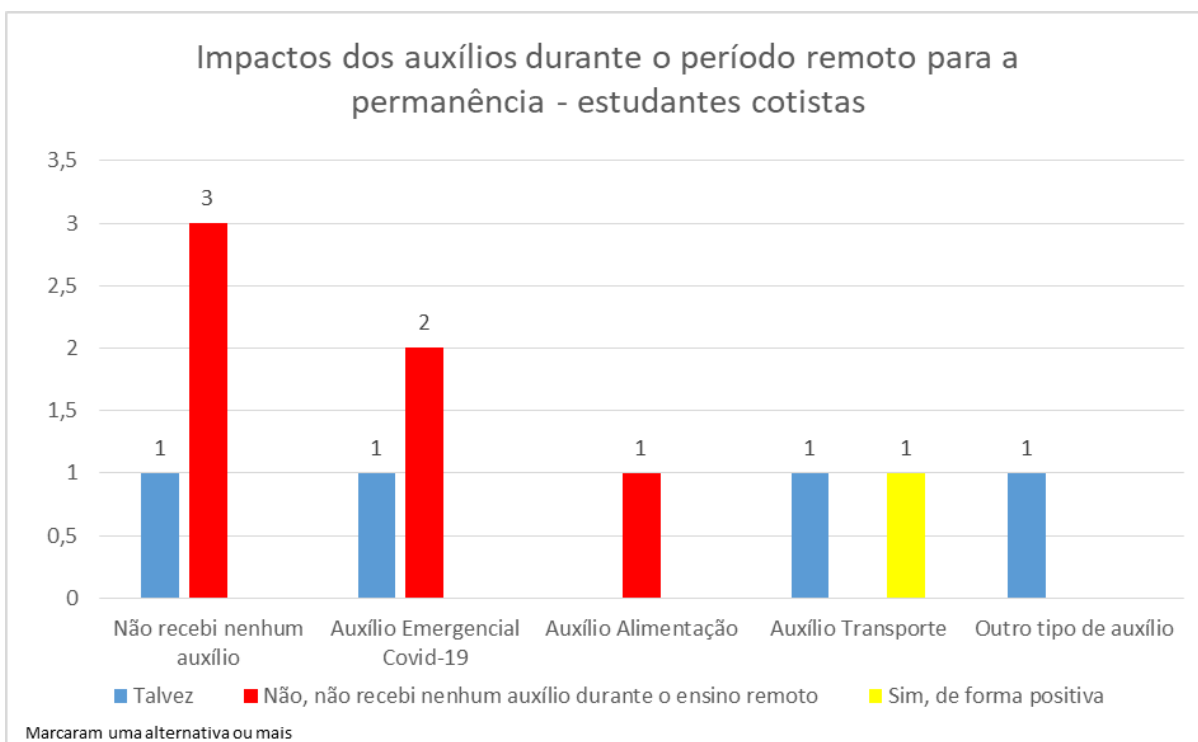
Quando olhamos para o grupo de estudantes não cotistas, verificamos que 4 estudantes, um pouco mais de 25% desta categoria, também não possuíam equipamentos/internet que atenderam as suas demandas. No entanto, mais de 70% declararam possuir internet/equipamentos tecnológicos que seriam satisfatórios, uma vez que conseguiam atender às suas necessidades. Embora, quando observado o item de espaço reservado, o retorno é equilibrado, isto é, 5 tinham um

espaço reservado, 4 não e 5 parcialmente, respectivamente, isso corresponde aproximadamente a 35%, 28% e 35%.

É interessante mencionar que Heringer et al. (2022), com base no relatório apresentado, aponta algumas dessas perspectivas das/os estudantes, afirmando que algumas/uns delas/es teriam dificuldades em realizar o ensino remoto, apresentando aspectos desde dificuldade de aprendizagem à distância e até questões com relação ao seu espaço residencial para participar deste formato de ensino. Pode-se refletir então, que um grupo de alunas/as compartilhavam espaço do seu ambiente domiciliar com outros sujeitos ou até mesmo não tinham um local reservado para realizar as atividades. Além disso, é possível verificar que ambos os grupos foram afetados nesses quesitos, embora em proporções diferenciadas.

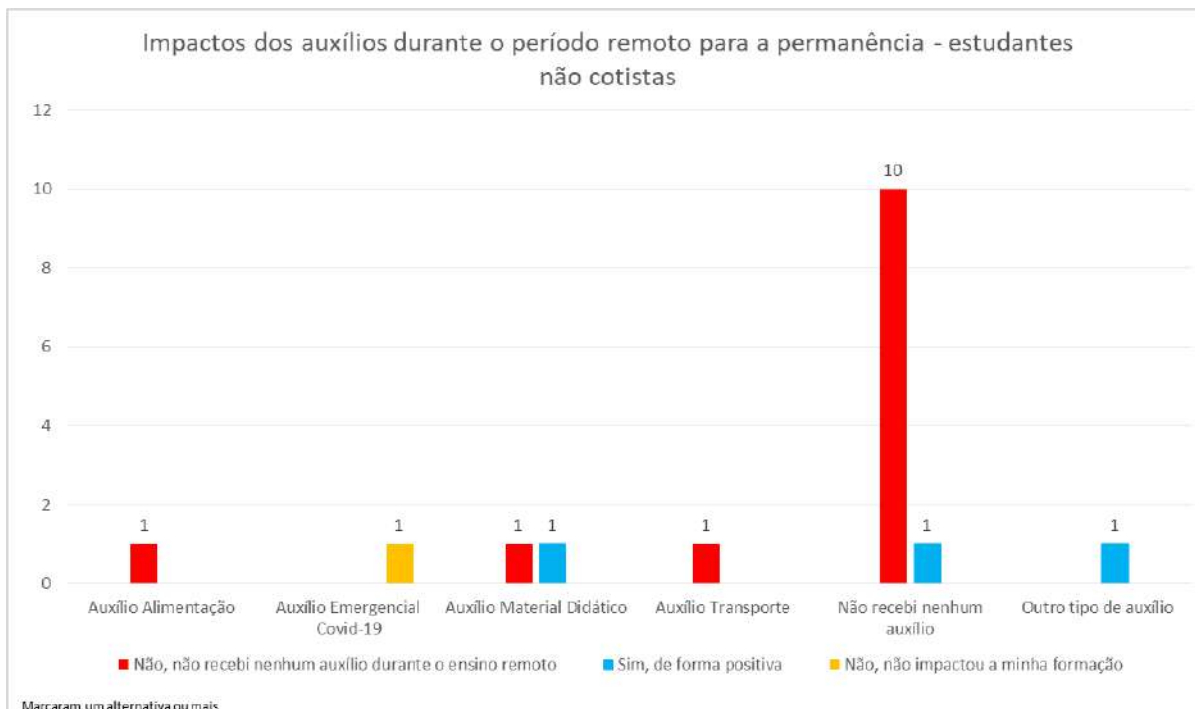
As questões 15 e 18 solicitaram às/aos respondentes que marcassem uma das opções relativas, respectivamente, ao recebimento de algum tipo de auxílio ao longo da sua trajetória acadêmica e se algum desses auxílios impactou a permanência deles no ensino remoto.

Gráfico 25 - Impactos do auxílio remoto para a permanência dos estudantes cotistas no ensino remoto



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 26 - Impactos do auxílio remoto para a permanência dos estudantes não cotistas no ensino remoto



Fonte: elaboração da autora (2023).

Nesse momento, a pesquisa buscou mapear se essas/es estudantes, que receberam algum dos auxílios, foram impactadas/os, a partir da perspectiva delas/es, de forma positiva, negativa, talvez ou se não houve nenhum impacto. Para isso, foi realizado o cruzamento de informações com a questão 15 e a questão 18, sendo esta última com relação a percepção desse grupo mediante sua experiência e recebimento ou não desse auxílio. Podemos observar, que os gráficos 25 e 26 possuem mais de uma resposta, em virtude das informações serem cruzadas e a pergunta 15 ter apresentado mais de uma alternativa como opção, assim, a/o aluna/o que respondeu que recebeu mais de um auxílio na questão 15 e na 18 marcou uma alternativa com relação ao impacto, aparecerá em todas as opções relacionadas à questão 15.

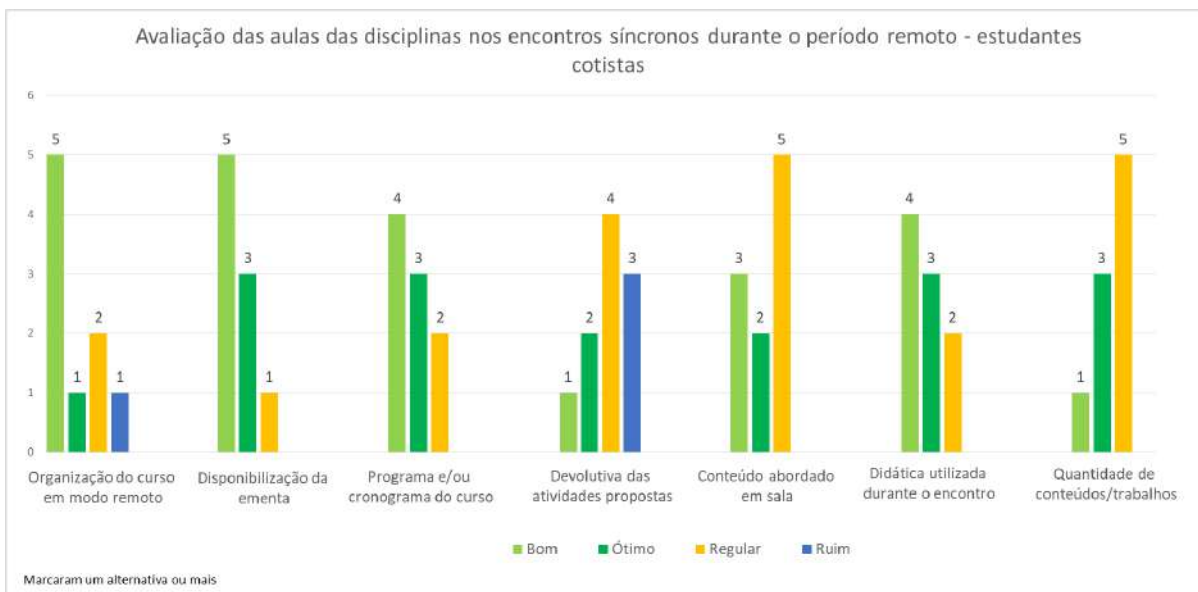
É importante salientar que do grupo das/os estudantes cotistas, aquelas/es que responderam “talvez”, temos uma pessoa que não recebeu nenhum tipo de auxílio ao longo da sua trajetória acadêmica e acredita que mesmo assim, houve impacto para a sua permanência. Além disso, tivemos um/a aluna/o que recebeu

auxílio material didático e outro tipo de bolsa que foi possível observar um impacto positivo para sua permanência no ensino remoto. Além disso, tivemos casos de alunas/os que relataram receber o auxílio material didático, auxílio transporte ou alimentação e afirmaram que não receberam nenhum auxílio durante esse período, nos levando a considerar, que provavelmente, elas/es utilizaram desse tipo de bolsa anterior ao contexto da pandemia, já que a pergunta 15 se referia a sua trajetória acadêmica.

Quando avaliamos a resposta do grupo de não cotistas, o movimento foi similar, com exceção de um/a discente que recebeu o auxílio covid-19, relatando que não impactava a sua permanência no ensino remoto. Ademais, 10 pessoas relataram que não receberam nenhum tipo de auxílio na sua trajetória acadêmica e relataram o mesmo com relação ao impacto. Contudo, houve a ocorrência de uma pessoa que afirma que gerou impacto positivo para sua permanência. No mais, temos as/os que receberam auxílio material didático, transporte e alimentação descrevendo que não receberam nenhum tipo de auxílio, nos fazendo inferir que as opções, possivelmente se referem ao cenário anterior à COVID-19. E, por fim, temos aquela/e que marcou auxílio material didático e outro tipo de bolsa como tendo sido um impacto positivo para sua permanência no ensino remoto.

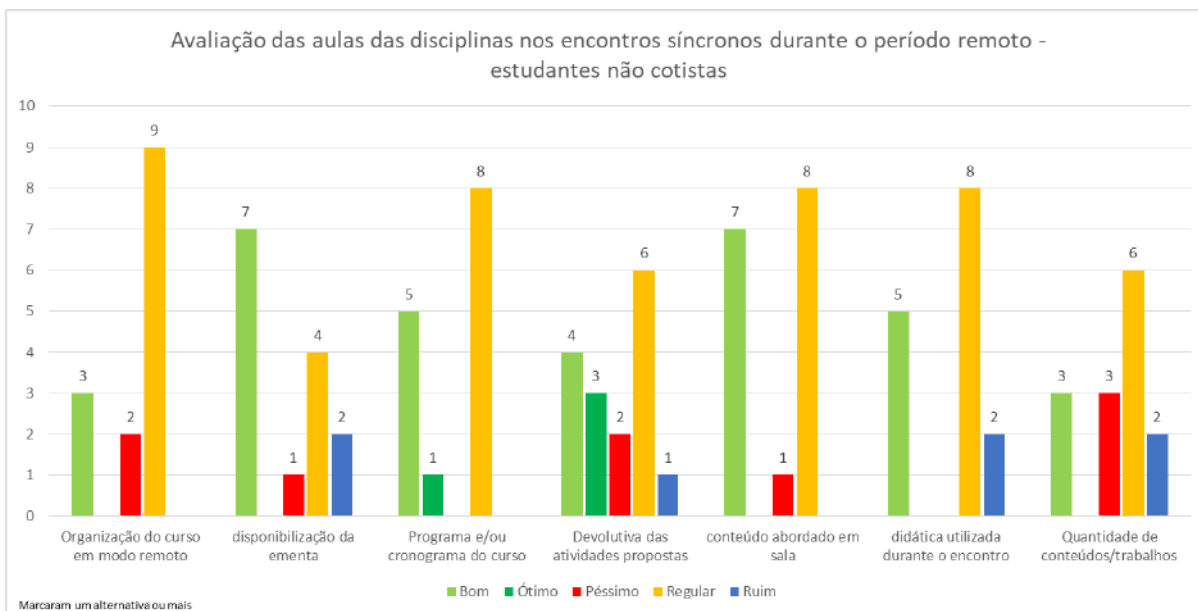
A questão 19 solicitou às/aos respondentes que marcassem uma ou mais das opções relativas à avaliação dos encontros síncronos das disciplinas nos seguintes aspectos: organização do curso em modo remoto; disponibilização da ementa; programa e/ou cronograma do curso; devolutiva das atividades propostas; conteúdo abordado em sala; didática utilizada durante o encontro e quantidade de conteúdos/trabalhos.

Gráfico 27 - a avaliação dos encontros síncronos das disciplinas - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 28 - a avaliação dos encontros síncronos das disciplinas - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

É fundamental que para compreendermos e refletirmos sobre os possíveis impactos da COVID-19 para a trajetória estudantil dos alunos cotistas e não cotistas, é preciso analisar aspectos relacionados às disciplinas que se sucederam ao longo

do período remoto. O objetivo destes gráficos é realizar um levantamento geral das disciplinas vivenciadas por cada uma das/os respondentes, perpassando por aspectos considerados importantes para o bom funcionamento da disciplina, são eles: organização do curso em modo remoto; disponibilização da ementa; programa e/ou cronograma do curso; devolutiva das atividades propostas; conteúdo abordado em sala; didática utilizada durante o encontro e quantidade de conteúdos/trabalhos.

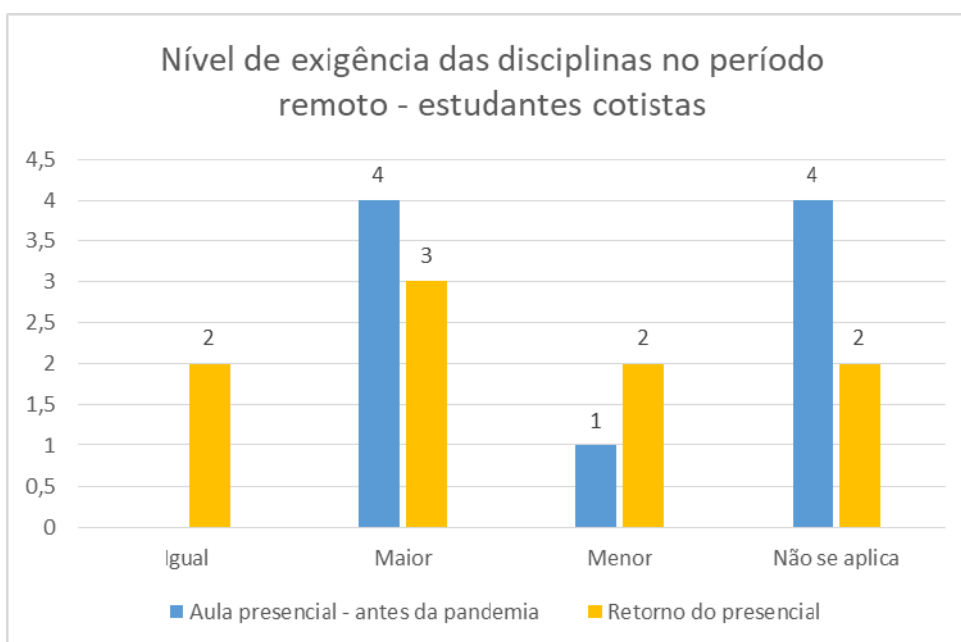
Podemos observar que o grupo de estudantes cotistas avaliaram, de forma geral, os encontros síncronos regulares. Com relação ao item “organização do curso em modo remoto”, 5 das/os 9 respondentes consideraram boa, um pouco mais de 50%. Acerca da “disponibilização da ementa”, é muito similar a avaliação da anterior, mais de 50% consideraram boa e 3 estudantes avaliaram como ótima, em torno de 33%. O “programa e/ou cronograma do curso” é avaliado por 44,4% das/os estudantes como boa e por 33% como ótima. Esse cenário começa a se alterar quando analisamos a “devolutiva das atividades propostas”, pois aproximadamente, 44% das/os respondentes consideraram regular e 33% ruim. Os dados são semelhantes quando verificamos “o conteúdo abordado em sala”, aproximadamente, 55% pontuaram como regular e 33% como bom. É importante ressaltar que nesses dois últimos tópicos, os estudantes marcaram mais de uma opção. Com relação a avaliação do tópico “didática utilizada durante o encontro”, permanece a mesma do “programa e/ou cronograma do curso”. E, por fim, no item “quantidade de conteúdos/trabalhos”, mais de 50% acharam regular e em torno 33% avaliaram como ótimo.

As/os estudantes não cotistas responderam de forma mais insatisfatória de modo geral, se comparado aos cotistas e marcaram mais de uma resposta nos mesmos tópicos citados anteriormente, além de realizarem o mesmo movimento no item “didática utilizada durante o encontro”. Na “organização do curso em modo remoto”, 9 de 14 respondentes avaliaram como regular, em torno de 64% e 21% como bom. No item “disponibilização da ementa”, 50% qualificaram como bom e 28% como regular. No de “programa e/ou cronograma do curso”, 57% afirmaram como regular e 35% como bom. No item “devolutiva das atividades propostas”, 42% avaliaram como regular, 28% como bom e 21% como ótimo. No “conteúdo abordado em sala”, 57% qualificaram como regular e 50% com bom. Na “didática utilizada durante o encontro”, 57% consideraram regular e 35% bom. Por fim, na “quantidade

de conteúdos/trabalhos”, 42% avaliaram como regular, 21% como ruim, sendo esse o mesmo valor para bom. Portanto, a maior parte das/os respondentes, de ambos os grupos, de modo geral, avaliaram as disciplinas como regulares durante o período assíncrono, embora tópicos como “disponibilização de ementa” foram classificados como bom. Outro aspecto relevante, diz respeito somente os/as estudantes cotistas, que não avaliaram nenhum tópico como péssimo, diferentemente dos/as não cotistas.

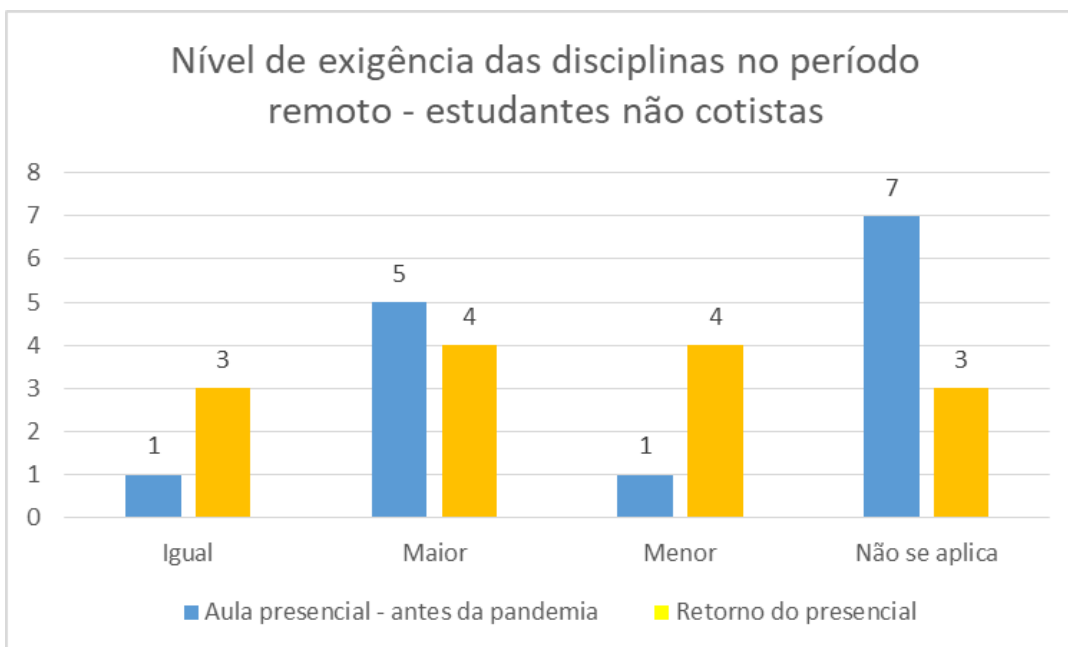
As questões 20 e 21 solicitaram aos/às respondentes que marcassem uma das opções relativas, respectivamente, ao nível de exigências das disciplinas no período remoto em comparação ao presencial antes da pandemia e o nível de exigência delas em comparação com o retorno do presencial.

Gráfico 29 - Nível de exigência das disciplinas no período remoto - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 30 - Nível de exigência das disciplinas no período remoto - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023)

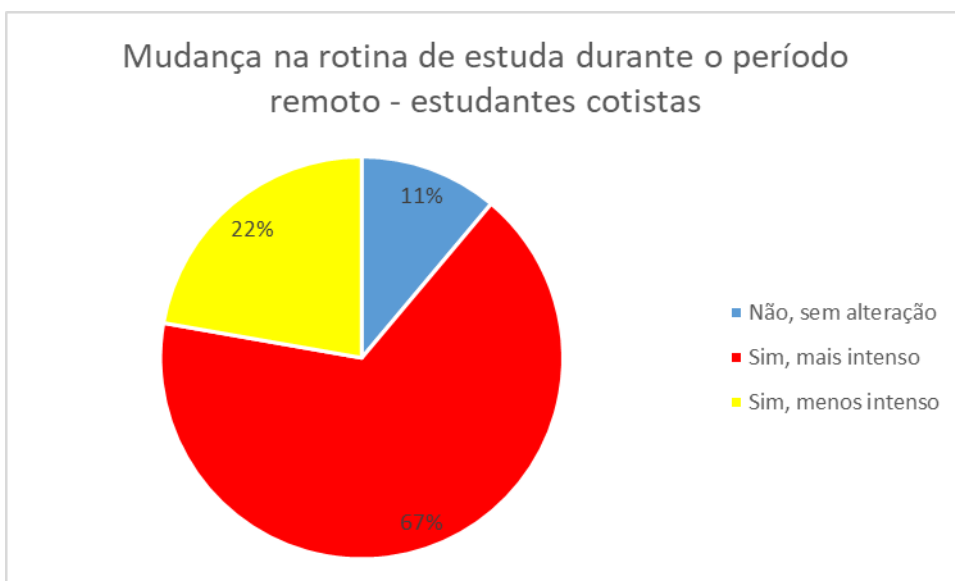
Entre as/os estudantes cotistas, mais de 40% afirmaram que o nível de exigência foi maior do que comparado ao ensino presencial antes do período da pandemia. Podemos ver esse mesmo valor em relação àquelas/es que optaram pela opção não se aplica. Somente um/a aluna/o declarou que o nível de exigência do ensino remoto foi menor do que o momento vivenciado antes dele, isso corresponde um pouco mais de 10%. Já com relação a comparação do ensino remoto ao presencial, o cenário se alterou um pouco mais, pois mais 22% afirmaram que permaneceu o mesmo nível de exigência do presencial, mais 33% relataram ser maior e 22% descreveram ser menor a exigência do retorno do presencial, se comparada ao ensino remoto e o mesmo valor permanece para a opção não se aplica.

Quando analisamos as/os discentes não cotistas, 35% afirmaram que o nível de exigência foi maior no período remoto do que nas aulas presencial antes da pandemia, mais de 75% relataram que não se aplica e menos de 10% acharam igual e o mesmo valor para opção menor. Já com relação à retomada do ensino presencial, 21% acharam que o nível de exigência foi igual ao do remoto, 28%

maior, o mesmo valor permanece para aqueles que acharam menor e 21% afirmaram que não se aplicava.

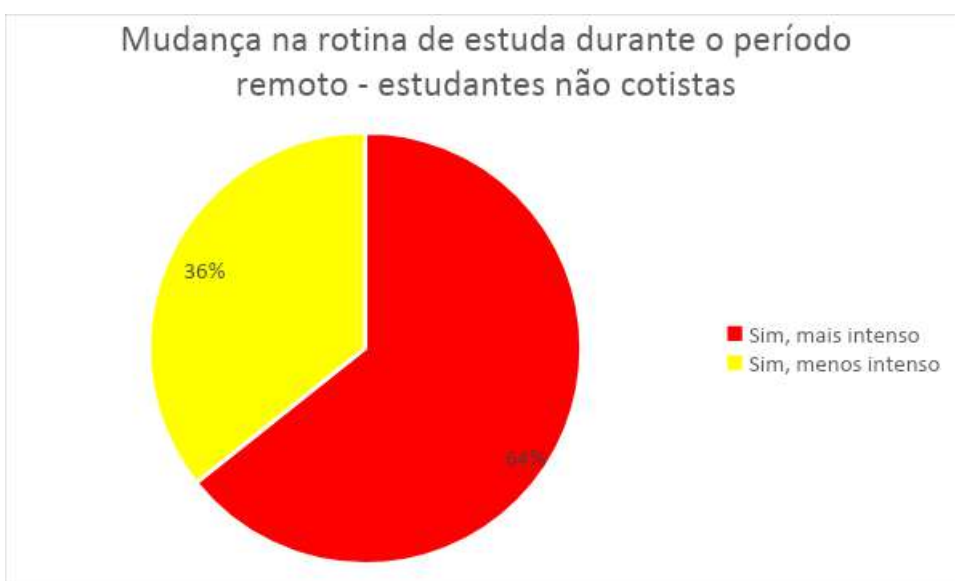
A questão 22 solicitou às/aos respondentes que marcassem uma opção relativa à mudança na rotina de estudos por causa do período remoto.

Gráfico 31 - Mudança da rotina de estudos devido ao período remoto - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023)

Gráfico 32 - Mudança da rotina de estudos devido ao período remoto - estudantes não cotistas

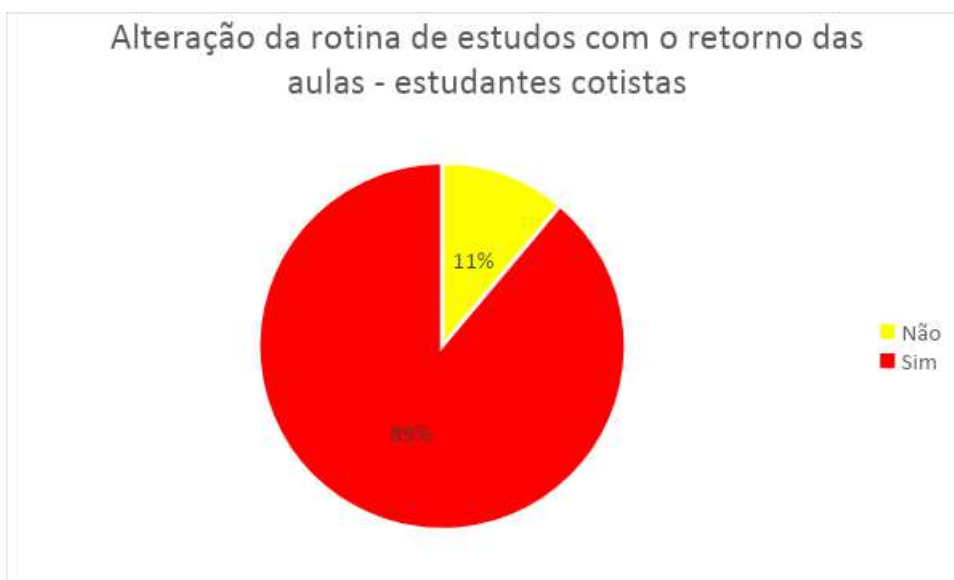


Fonte: elaboração da autora (2023).

Do grupo de estudantes não cotistas, 11% declararam que não houve mudança na rotina dos estudos devido ao ensino remoto e 22% afirmaram que foi menos intensa. No entanto, 67% deles afirmaram que foi mais intensa por causa do ensino remoto. Quando analisamos as/os respondentes dos não cotistas, os dados são similares, com exceção ao item da permanência da mesma rotina de estudos, que nenhum/a delas/es escolheu como opção. Ao mesmo tempo, 36% afirmaram que foi menos intensa, sendo um valor mais alto se comparado aos cotistas e 64% mais intensa, valor muito próximo do grupo dos/as alunos que ingressaram por Ações Afirmativas. Portanto, podemos considerar que os/as respondentes, a maior parte, afirmam que a modalidade de ensino remoto alterou a sua rotina de estudo, tornando-a mais intensa.

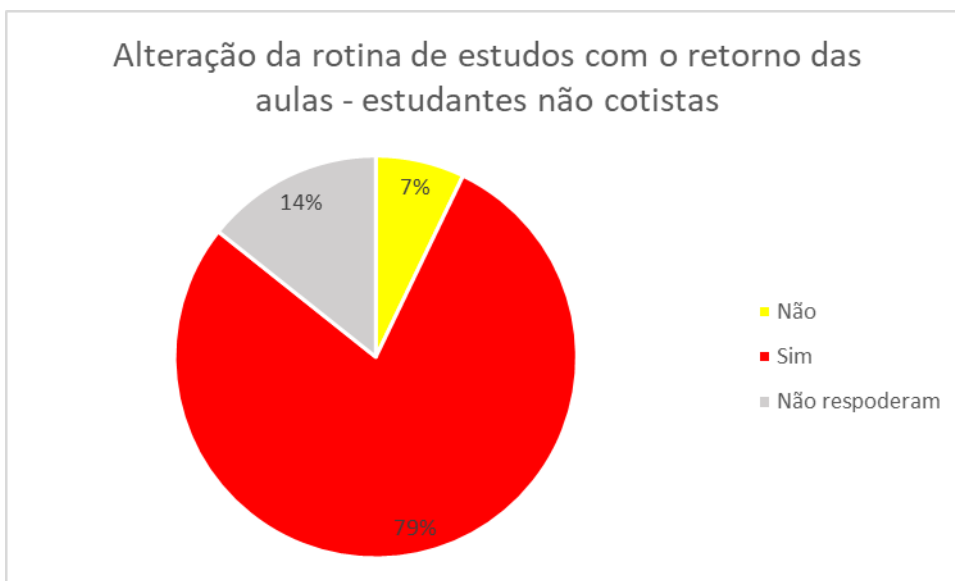
A questão 25 solicitou às/aos respondentes que marcassem uma opção relativa à mudança na rotina de estudos por causa do retorno das aulas presenciais.

Gráfico 33 - Mudança da rotina de estudos devido ao retorno das aulas presenciais - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 34 - Mudança da rotina de estudos devido ao retorno das aulas presenciais - estudantes não cotistas

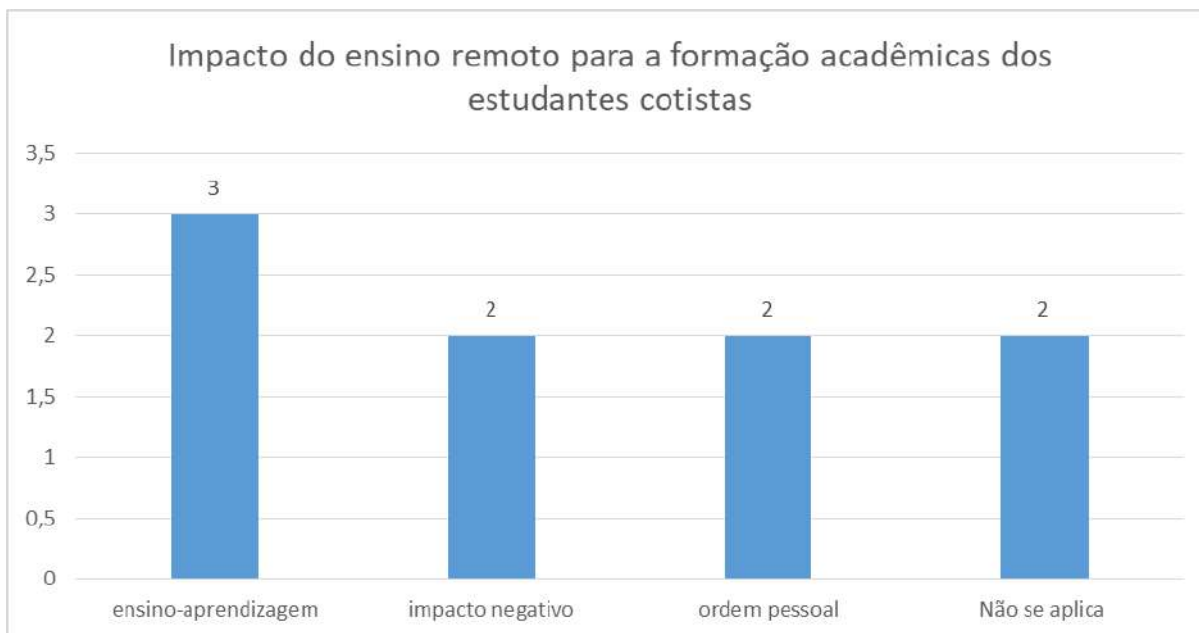


Fonte: elaboração da autora

As/os discentes que ingressaram pela modalidade Ações Afirmativas declararam que com o retorno do ensino presencial, 89% realizaram alteração na sua rotina de estudos, 11% afirmaram que não. Esse quantitativo é muito parecido para o grupo de não cotistas, embora 14% não tenham respondido a essa questão, 79% afirmaram que modificaram sua rotina de estudos devido ao presencial e 7% disseram que não.

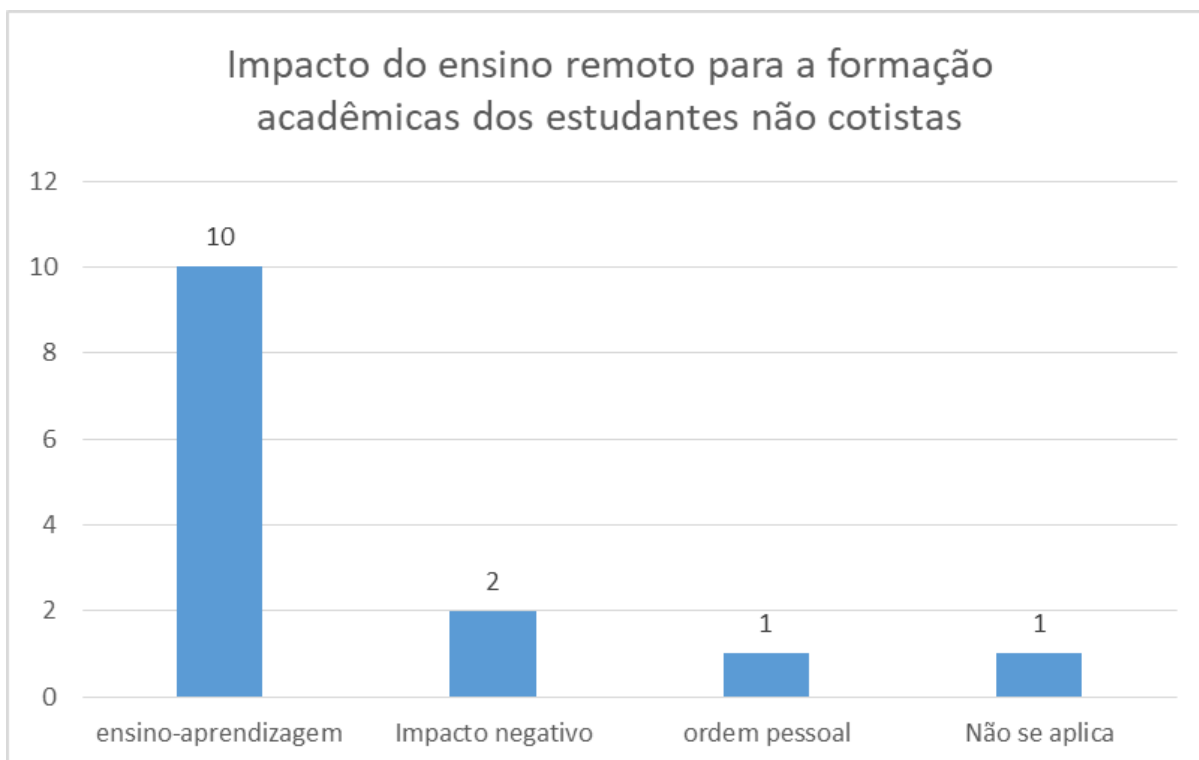
As questões 23 e 24 solicitaram aos/às respondentes que marcassem uma das opções relativas, respectivamente, se houve impacto do ensino remoto para a formação acadêmica deles e aqueles que afirmaram que sim justificassem a respostas, sendo uma questão aberta para que pudessem discorrer sobre.

Gráfico 35 - Impacto do ensino remoto para a formação acadêmica - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 36 - Impacto do ensino remoto para a formação acadêmica - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

É importante pontuar que esses gráficos foram estruturados com base na correlação das respostas daqueles que escolheram uma das opções sobre o impacto do ensino do ensino remoto para a formação acadêmica - questão 23 - e a justificaram, ou não, na pergunta seguinte - questão 24 -, sendo uma pergunta aberta. Dessa forma, para que os gráficos pudessem ser elaborados as perguntas abertas foram categorizadas em: ensino-aprendizagem, impacto negativo, ordem pessoal e não aplica. As escolhas dos tipos de categorias se sucederam com base nas respostas de cada um/a das/os alunas/as. A partir disso, ensino-aprendizagem foram todas as respostas, sendo positivas ou negativas, com relação ao processo de ensino; o impacto negativo foram as/os universitárias/os que declaram na pergunta 23 o que impactou sua formação acadêmica, mas não justificaram na questão 24; a categoria de ordem pessoal foram as/os estudantes que sofreram algum impacto, positivo ou negativo, sendo que sua justificativa era relacionada a um momento pessoal de vida e não se aplica foi relacionada aqueles que afirmaram que não foram impactados.

Com base nisso, do grupo cotistas, 3 estudantes estão na categoria ensino-aprendizagem e foram impactados de forma negativa, ou seja, 33% deles. Ao mesmo tempo, 2 estudantes relataram que o ensino remoto impactou de forma negativa a formação acadêmica deles, mas não justificaram, isto é, 22% dos 9 respondentes; 2 alunas/os estão na categoria de ordem pessoal, um/a delas/es foi impactada/o de forma negativa e outra/o positiva, sendo 22% e temos o mesmo valor para a categoria que “não se aplica”, que são aquelas/es que informaram não tiveram a sua vida acadêmica afetada. Assim, 66% dos estudantes cotistas tiveram sua vida acadêmica afetada de forma negativa, por causa do ensino remoto. Para uma melhor compreensão das análises empreendidas neste estudo, trazemos extratos das falas com relação ao impacto do ensino remoto para esse grupo de estudantes.

“Acredito que fui prejudicada no sentido que, acredito eu, poderia ter adquirido mais conhecimento” (ensino-aprendizagem - impacto negativo)

“Muitas aulas eu colheria mais se fosse presencial” (ensino-aprendizagem - impacto negativo)

“Pude concluir as disciplinas com mais facilidade, sem precisar me deslocar” (ordem pessoal - impacto positivo)

Em contrapartida, os respondentes não cotistas também trazem informações relevantes. Temos 10 estudantes que descreveram justificativas de ensino-aprendizagem, aproximadamente 71% dos 14 respondentes, sendo que cerca de 28% delas eram voltadas para os impactos negativos e 42% para os positivos. Em torno de 14% dos respondentes responderam que tiveram impactos negativos na trajetória acadêmica, em virtude do ensino remoto, mas não justificaram e aproximadamente 7% descreveram uma justificativa de ordem pessoal, sendo esta de impacto negativo. E por fim, o mesmo valor foi para categoria não se aplica, ou seja, não ocorreu nenhum impacto. Embora o impacto negativo tenha sido mais recorrente nas respostas, houve recorrência significativa de respostas de impactos positivos para a vida acadêmica das/os estudantes que vivenciaram o ensino remoto. Abaixo apresentamos extratos com algumas justificativas das/os respondentes.

“falta de vivência do ambiente da faculdade; atraso na formação pq era impossível fazer todas as matérias previstas por período, devido às especificidades dos estágios obrigatórios e às cobranças excessivas da maioria dos professores em um período de total insegurança, problemas de saúde (mental e física), entre outras questões para todos; pouco incentivo e vontade de participar das aulas/realizar atividades; sentimento de falta de compreensão e apoio por parte da maioria dos professores; fragilidade dos conteúdos e métodos utilizados nas aulas; falta de organização; pouco diálogo entre a comunidade docente e discente” (ensino-aprendizagem - impacto negativo)

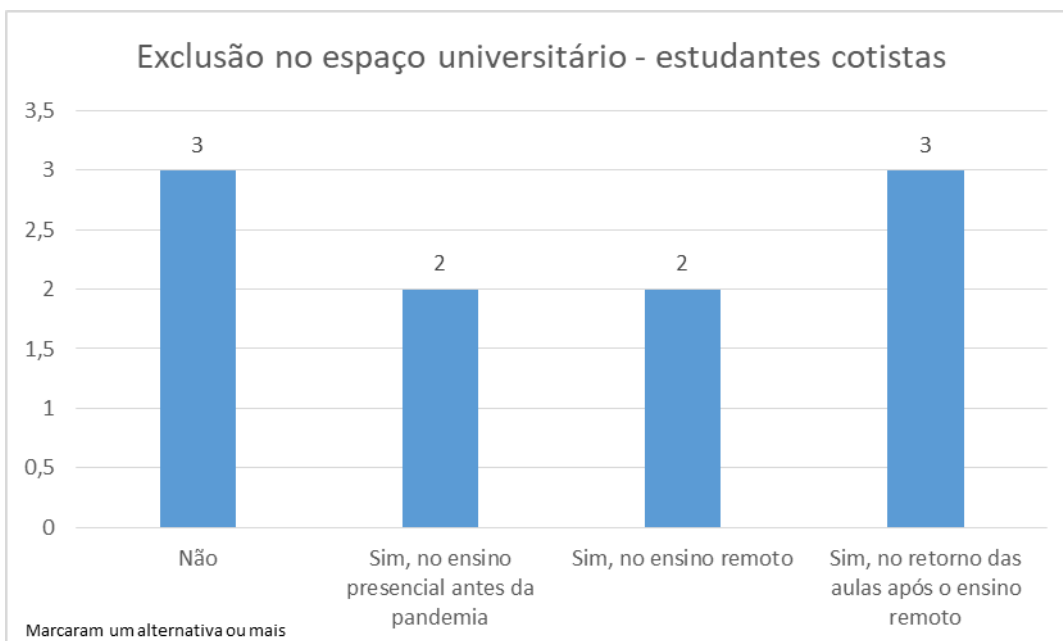
“considereei desrespeitosa a forma como, muitas das vezes, a situação pandêmica em si e os demais problemas em torno do nosso processo de ensino aprendizagem foram deixados de lado em prol do lema “a vida continua”... 2021 foi um dos anos mais destoantes: centenário de paulo freire e nós buscando nos adequar a realidade em vez de buscar transformá-la...” (ensino-aprendizagem - impacto negativo)

“Durante o período remoto tive a oportunidade de ingressar em grupos de pesquisa, extensão e atuar como monitora bolsista. Além disso, consegui conciliar meu estágio não-obrigatório com as atividades acadêmicas.” (ensino-aprendizagem - impacto positivo)

“Apesar da enorme demanda de produção e de ter sido realmente cansativo, a possibilidade de acompanhar disciplinas gravadas em horário que eu não poderia estar na UFRJ auxiliaram para regularizar minha grade que se encontrava atrasada.” (ensino-aprendizagem - impacto positivo)

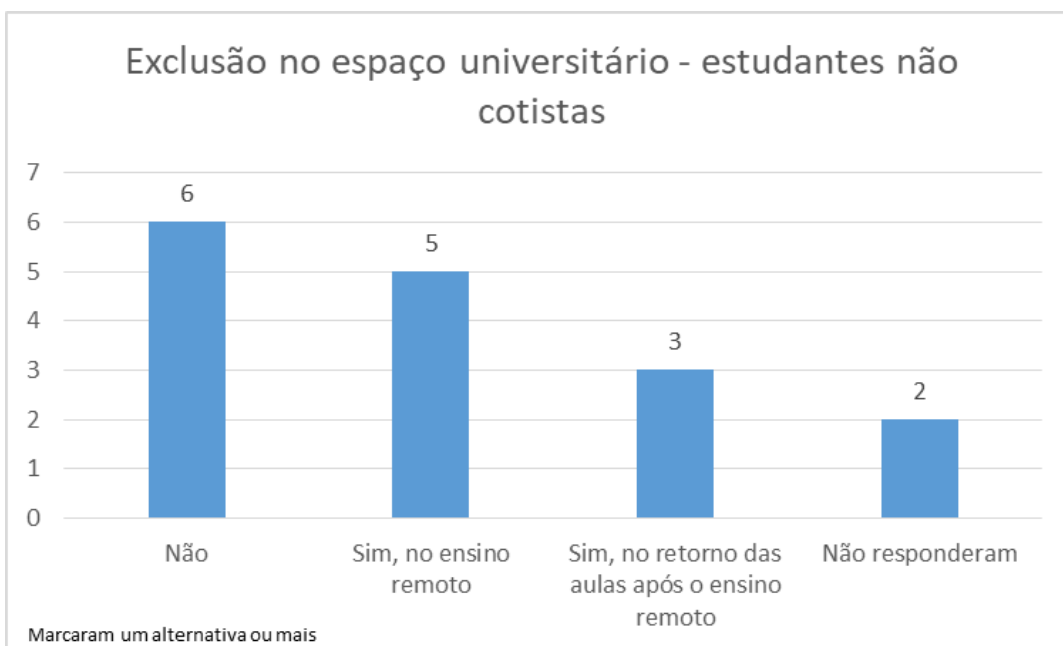
A questão 26 solicitou aos/às respondentes que marcassem uma das opções relativas à exclusão do espaço universitário, se acreditavam que se sentiram excluídos no ensino presencial antes da pandemia, no ensino remoto e no retorno das aulas presenciais.

Gráfico 37 - Exclusão do espaço universitário - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora

Gráfico 38 - Exclusão do espaço universitário – não estudantes cotistas



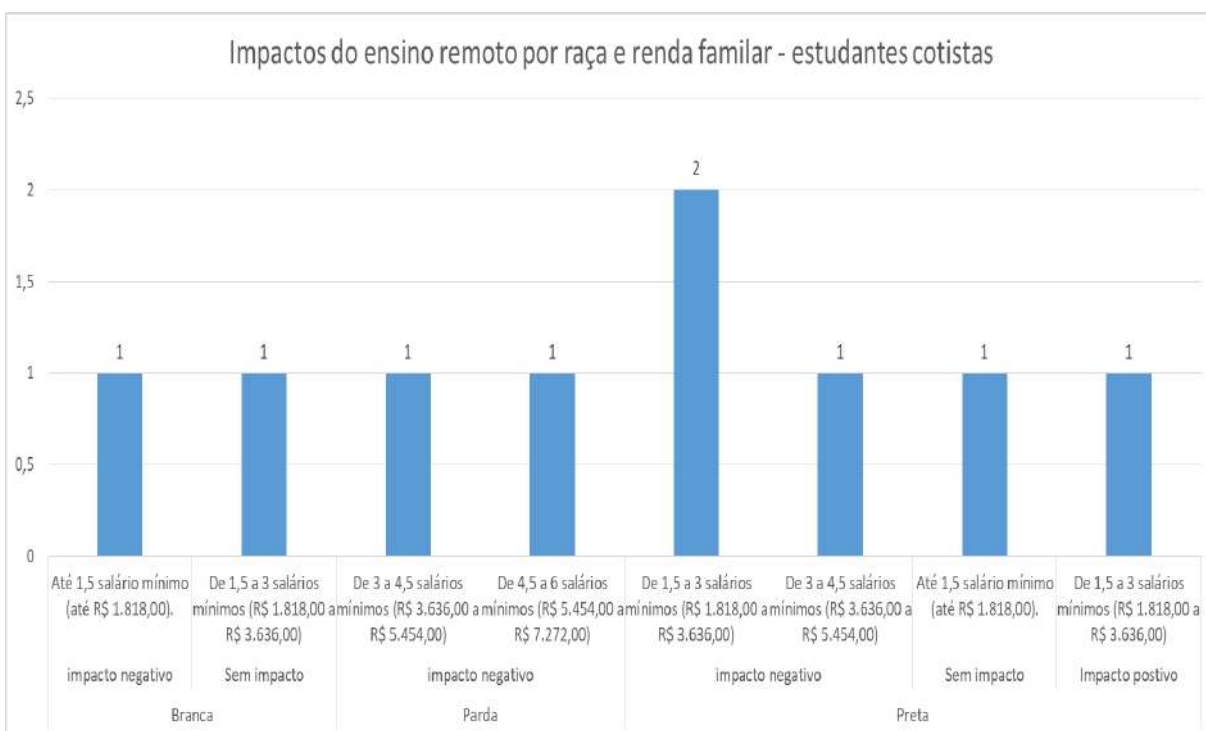
Fonte: elaboração da autora (2023)

Como podemos analisar das/os estudantes cotistas, aproximadamente 33% não se sentiram excluídos em nenhum momento. No entanto, o mesmo quantitativo afirmou que houve a exclusão e esta foi percebida no retorno após as aulas. Cerca

de 22% também tiveram a mesma percepção durante o ensino remoto e durante o presencial, antes da pandemia. Para as/os não cotistas, cerca de 42% não se sentiram excluídos em nenhum momento no espaço da universidade; contudo, aproximadamente 35% tiveram a sensação de exclusão no ensino remoto e 21% no retorno das aulas com o presencial. Já 14% deste grupo não responderam à questão 26.

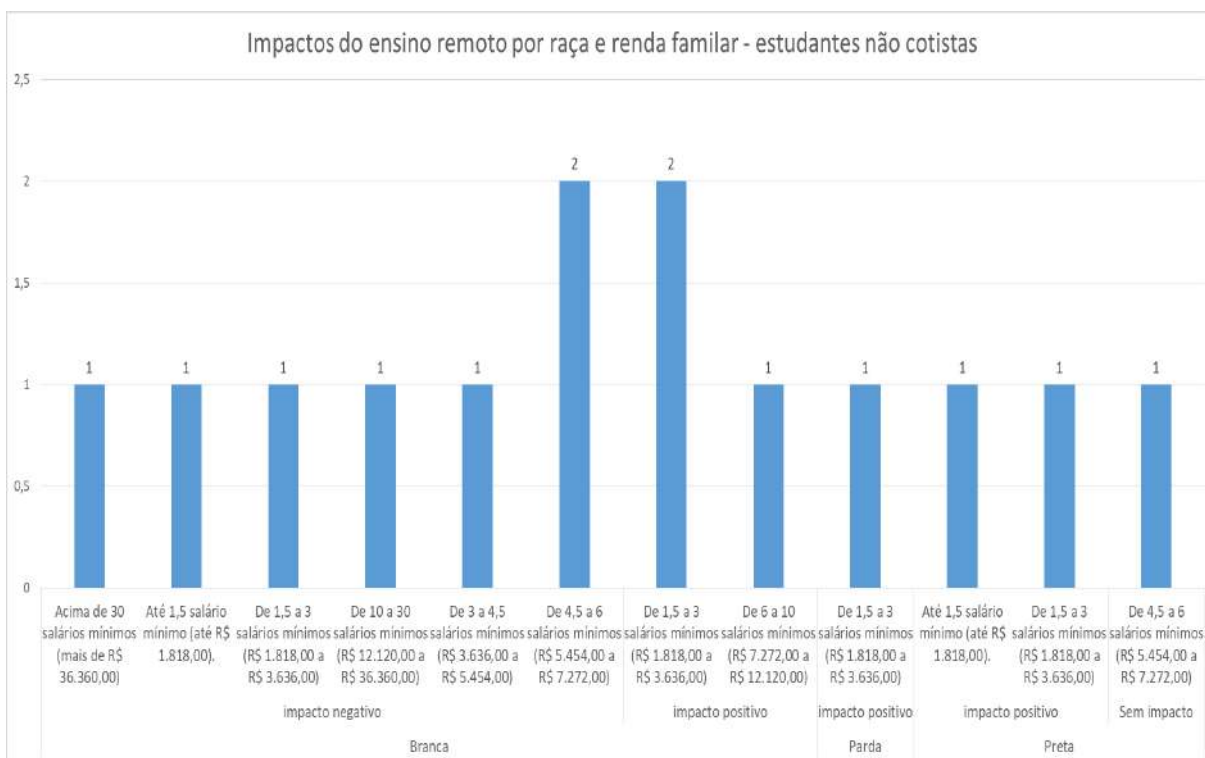
As questões 5, 6 e 23 solicitaram aos/às respondentes que marcassem uma das opções relativas, respectivamente, a sua cor/raça, renda familiar e se o ensino remoto proporcionou algum impacto para sua formação acadêmica.

Gráfico 39 - Impacto do ensino remoto correlacionando raça e renda familiar - estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Gráfico 40 - Impacto do ensino remoto correlacionando raça e renda familiar - estudantes não cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023)

No gráfico 39 podemos ver a correlação das 3 questões e observar as/os discentes que ingressaram por Ações Afirmativas. Aquelas/es que se autodeclararam brancas/os, 1 informou que o ensino remoto proporcionou impacto negativo e outra/o declarou não ter tido nenhum impacto para sua formação acadêmica, ambos possuem renda familiar de até 3 salários-mínimos. Para as/os que se autodeclararam como pardas/os nota-se que o ensino remoto promoveu impactos negativos, um/a possui renda familiar até 4,5 salários mínimos e a/o outra/o até 6,5, como observado no gráfico. Para aquelas/es que se autodeclararam como pretas/os, 3 responderam que o impacto foi negativo, sendo 2 com renda familiar até 3 salários-mínimos e um/a com renda até 4,5, um/a declarou não ter sofrido nenhum impacto e possui renda até 3 salários e outro informou impactos positivos, com renda até 4,5 salários mínimos.

Podemos concluir, que dos estudantes cotistas, mais de 50% dos respondentes eram pretas/os, aproximadamente 22% eram pardas/os e o mesmo valor de respondentes brancas/os, o maior grupo que sofreu impactos negativos

foram os que se autodeclararam negros, os que possuem uma renda familiar até 4,5 salários-mínimos foram os que mais informaram impactos negativos, sendo cerca de 66% dos respondentes. Aproximadamente 22% relataram não ter nenhum impacto, sendo a renda variável entre os respondentes e apenas 11% informaram ser o impacto positivo, tendo a renda familiar de até 3 salários-mínimos.

No gráfico 40 analisamos os dados do grupo de alunas/os que entraram pela modalidade de ampla concorrência. As/os estudantes que se autodeclararam brancas/os, são 10 dos 14 respondentes. Desse grupo 7 informaram que o ensino remoto proporcionou impactos negativos para sua formação, possuindo uma renda familiar variante, sendo a maior ocorrência dos que recebem até 6 salários-mínimos. Ainda desse conjunto, 3 declararam impactos positivos, sendo 2 pessoas com renda familiar de até 3 salários-mínimos e um até 10 salários-mínimos. Do que se autodeclarou parda/o, informou o impacto positivo, sendo a renda familiar até 3 salários-mínimos. Os autodeclaradas/os pretas/os, 2 informaram impactos positivos, sendo um/a com a renda familiar de até 1,5 salários-mínimos e outra/o com até 3. E por fim, a/o outra/o declarou não ter sofrido nenhum impacto com o ensino remoto.

Podemos analisar que dos grupos não cotistas mais de 70% se autodeclararam brancos, sendo que 50% deles declararam impactos negativos para a formação acadêmica devido ao ensino remoto. Embora tenham a renda variante, 14% desse grupo tinham a renda familiar de até 6 salários-mínimos, sendo a mesma porcentagem para os que possuem renda até 3 salários-mínimos. Aproximadamente 21% das/os que declararam impactos positivos eram brancas/os. Das/os que se autodeclararam pretas/os e pardas/os, cerca de 35% delas/es alegaram impactos positivos para a sua formação acadêmica por causa do ensino remoto, sendo que das/os pardas/os aproximadamente 14% tinham renda familiar de até 3 salários mínimos, sendo esse o mesmo valor para o grupo de pretas/os. Por fim, das/os que se autodeclararam pretas/os, uma pessoa informou não ter tido impacto algum para sua formação acadêmica.

A questão 27 solicitou aos/às respondentes que discorressem em apenas uma palavra como definiam o ensino remoto

Figura 2 - Definição do ensino presencial para as/os estudantes cotistas

Ensino Remoto



Fonte: elaboração da autora (2023).

Figura 3 - Definição do ensino presencial para as/os estudantes não cotistas

Ensino remoto



Fonte: elaboração da autora (2023).

Podemos observar que ambos os grupos definiram em uma diversidade de palavras o ensino remoto, desde aspectos positivos a negativos ou até mesmo palavras que permitem dupla interpretação. Os estudantes cotistas trouxeram palavras como exaustivos, excludentes, prisão e medíocre, em contrapartida percebemos palavras positivas como prático ou aquelas que podemos refletir sobre, como transformador e diferente.

Quando analisamos os estudantes não cotistas passamos pela mesma percepção, multipalavras foram utilizadas para definir esse momento, uma tem o seu destaque que seria a palavra "desgastante", temos os de conotação negativa como péssimo, impossível e horrível. Contudo, podemos ver a palavra facilitador também tendo o seu espaço, sendo esta em comum com o do grupo de estudantes cotistas.

A questão 28 solicitou aos/às respondentes que discorreram em apenas uma palavra como definiam o retorno das aulas presenciais.

Figura 4 - Definição do retorno das aulas presenciais para as/os estudantes cotistas



Fonte: elaboração da autora (2023).

Figura 5 - Definição do retorno das aulas presenciais para as/os estudantes não cotistas

Retorno do presencial



Fonte: elaboração da autora (2023)

Assim como o ensino remoto, o retorno do presencial proporcionou sentimentos aos discentes perpassando também por aspectos positivos e negativos, e também palavras para nos fazer ponderar sobre a experiência de todas/os que se encontravam envolvidos nesses dois momentos.

A palavra em destaque do grupo de estudantes cotistas foi desafiador, afinal era um recomeço também, como define uma das palavras dessa nuvem. Contudo podemos visualizar a palavra cansaço, excludente e complicado descritas por elas/es. Com relação aos estudantes não cotistas observamos palavras como acolhedor, necessário, essencial, por outro lado, há palavras como alienação, caótico, difícil. Além disso, há uma palavra comum em ambos os grupos: desafiador. Acreditamos que ambos os contextos, seja o ensino remoto ou retorno presencial, geraram turbilhão de sentimento e aprendizagens, caracterizando-se como momentos marcantes para a trajetória acadêmica das/os estudantes do curso de Pedagogia.

CONCLUSÕES

Com base nos dados obtidos através da aplicação dos questionários aos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ, podemos concluir que muitos foram os impactos para as/os alunas/os do curso com relação à trajetória acadêmica, perpassando por questões de ensino-aprendizagem até ordem pessoal, gerando impactos positivos, entretanto, muito mais negativos. No entanto, o formulário não nos permite concluir que o grupo de estudantes cotistas foram os mais impactados do que os não cotistas, visto que ele possui suas limitações.

Contudo, a pesquisa nos permite mapear, como por exemplo, políticas que foram implementadas como os auxílios e contribuíram para a permanência desses estudantes. Além disso, podemos visualizar que muitas/os estão envolvidos em atividades fora dos horários de aula, como monitoria e pesquisa.

Outro aspecto importante a ressaltar é que os dados da pesquisa nos ajudam a refletir como se deu o período remoto para as/os 23 respondentes com relação ao formato das aulas, por meio de pontos positivos como a disponibilização da ementa e de pontos negativos que poderiam ter sido melhores, como o quantitativo de conteúdos/trabalhos. Outro ponto que possui a sua relevância é o quanto essas/es estudantes, em sua maioria, precisaram intensificar a sua rotina de estudo devido ao período remoto, considerando que uma parte desse grupo era formada por alunas/os trabalhadoras/es.

Por fim, a nuvem de palavras nos traz uma pequena percepção sobre como se desenrolaram esses dois períodos, tanto o remoto quanto o retorno das aulas presenciais. No *continuum* entre esses três períodos acadêmicos muitas/os estudantes foram afetados de diversas formas, adquirindo inúmeras experiências, sejam elas positivas ou negativas.

Segundo Larrosa (2002, p.2), podemos definir a experiência da seguinte forma: “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Portanto, a experiência desses cenários nos tocou, de diversas formas e intensidade, nos marcou, nos ensinou, nos fez refletir e ponderar, a todas/os que vivenciaram esse contexto e a esta pesquisa foi uma das que corroborou para analisarmos todos esses contextos e compreendermos todo o caminho até o retorno do presencial.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, L. Projeto de Lei n. 4567, de 1998. Câmara dos deputados, Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/25679>
Acesso em: 10 de abril de 2023

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>
Acesso em: 20 jan de 2023

BAPTISTA, R. Lei de Cotas tem ano decisivo no Congresso, **Agência Senado**, Brasília, DF, 11 fev 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/02/lei-de-cotas-tem-ano-decisivo-no-congresso>. Acesso em: 06 jan de 2023

BRASIL. Decreto-lei, de novembro de 1995. **Planalto do Governo**, Secretaria geral, Brasília, DF, 20 nov.1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior_a_2000/1995/dnn3531.htm. Acesso em: 05 de jan de 2023.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.904, de maio de 1996. **Planalto do Governo**, Casa Civil. Brasília, DF, 13 maio. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm7
Acesso em: 05 jan de 2023

BRASIL. Decreto-lei n. 5.800, de junho de 2006. **Planalto do Governo**, Casa Civil. Brasília, DF, 8 junho 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm
Acesso em: 10 jan de 2023

BRASIL. Decreto-lei n. 6.096, de abril de 2007. **Planalto do Governo**, Casa Civil. Brasília, DF, 24 abril. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.
Acesso em: 05 jan de 2023

BRASIL. Lei n. 13.979, de fevereiro de 2020. **Planalto do Governo**, Secretaria Geral. Brasília, DF, 06 fevereiro. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm
Acesso em: 10 jan de 2023

BRASIL. Decreto-lei n. 7.234, de julho de 2010. **Planalto do Governo**, Casa Civil. Brasília, DF, 19 julho. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 jan de 2023

BRASIL. Lei n. 13.409, de dezembro de 2016. **Planalto do Governo**, Secretaria Geral. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 05 jan de 2023

BRASIL. Decreto-lei n. 9.507, de maio de 2017. **Planalto do Governo**, Secretaria geral. Brasília, DF, 25 maio. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24 Acesso em: 18 jan de 2023

BRASIL. Decreto-lei n. 9.235, de dezembro de 2017. **Planalto do Governo**, Secretaria geral. Brasília, DF, 15 dezembro. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm Acesso em: 20 jan de 2023

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs), v. 9, n. 26, out. 1994. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/211-rbcs-26>. Acesso em: 21 de maio de 2023

CARVALHO, R. Projeto de Lei n. 1676, de 2021. **Agência Senado**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148279>. Acesso em: 06 jan de 2023

CASTIONI, Remi et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 399-419, 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45(4), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de abril de 2023

CONEXÃO. UFRJ suspende aulas por 15 dias, a partir do dia 16/3, **Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/03/ufjr-suspende-aulas-por-15-dias-a-partir-do-dia-16-3/>. Acesso em: 28 agosto de 2022

CONEXÃO. Coronavírus: UFRJ suspende aulas por período indeterminado, **Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/03/coronavirus-ufrj-suspende-aulas-por-periodo-indeterminado/>. Acesso em: 28 agosto de 2022

CONSUNI. Resolução n. 18, de 2012. Disponível em: https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Res_18-2012.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2023

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5–14, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/934>. Acesso em: 14 maio. 2023.

ENADE - Exame Nacional do Desempenho do Estudante. Brasil, 2021.

FERES, J; DAFLON, V; CAMPOS, L. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2011, pp. 1-20. Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/11/files_Levantamento_2011C.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Sociedade e política collection. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018,

FRANÇA, V. Devido à pandemia, UFRJ aprova período letivo excepcional, **Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, 09 jul 2020. Disponível em <https://conexao.ufrj.br/2020/07/devido-a-pandemia-ufrj-aprova-periodo-letivo-excepcional/>. Acesso em: 28 agosto de 2022

HAJE, L. Comissão aprova proposta que transfere de 2022 para 2032 a revisão da Lei de Cotas. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 25 agosto 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/799182-COMISSAO-APROVA-PROPOSTA-QUE-TRANSFERE-DE-2022-PARA-2032-A-REVISAO-DA-LEI-DE-COTAS>. Acesso em: 11 de fev. de 2022.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, 1 jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 18 de maio de 2023

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003 acessos em 07 jan. 2023.

HERINGER, R ; CARREIRA, D(Orgs.) . 10 anos da Lei de Cotas [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022. Disponível em:https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf. Acesso em 20 de maio de 2023

HERINGER, R, CRESPO, B., & SOUZA, L. (2022). Acesso e permanência no contexto da pandemia da covid-19: uma análise a partir da faculdade de educação da universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, 6(2), 112-131. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/48261/30039>. Acesso em: 10 jan de 2023

HONORATO, G. (Org.); HERINGER, R. (Org.) (2015). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior**: Uma Sociologia dos Estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, v. 1.

IMPRESSA GABINETE DA REITORIA. Pesquisa revela percentual de estudantes com acesso à internet, **Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, 2 de julho de 2020. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/07/pesquisa-revela-percentual-de-estudantes-com-acesso-a-internet/> Acesso em: 22 de jan de 2023

IMPRESSA GABINETE DA REITORIA. UFRJ lança auxílios para estudantes durante a pandemia, **Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, 27 de maio de 2020. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/07/pesquisa-revela-percentual-de-estudantes-com-acesso-a-internet/> Acesso em: 22 de jan de 2023

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de maio de 2023

MACHADO, R; Proposta transfere de 2022 para 2042 a revisão da Lei de Cotas no ensino superior, **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, DF, 07 jul 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/781991-proposta-transfere-de-2022-para-2042-a-revisao-da-lei-de-cotas-no-ensino-superior/>. Acesso em: 02 nov 2022

MENEZE, T; LOPES, D. Aulas presenciais completam um mês de retorno após dois anos de pandemia, **Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, 11 maio 2020. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/05/aulas-presenciais-completam-um-mes-de-retorno-apos-dois-anos-de-pandemia/> Acesso em: 28 agosto de 2022

MOEHLECKE, S.. (2002). **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cadernos De Pesquisa, (117), 197–217. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?lang=pt#ModalHowcite>.
Acesso em : 04 jan de 2023

PIMENTEL, D. Projeto de Lei n. 1531, de 2019. **Agência Senado**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194298>. Acesso em: 06 jan de 2023

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

RISTOFF, Dilvo I. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). Rio de Janeiro: Flacso/Brasil – **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219132213010.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2023

SANTOS, J. T. D. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3570/3305>. Acesso em: 25 de dez de 2022

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184–208, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5980>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SILVA, B. Projeto de Lei n. 13, de 1995. **Agência Senado**, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24247>. Acesso em: 28 de jan de 2023

SILVA, B. Projeto de Lei n. 14, de 1995. **Agência Senado**, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24247>. Acesso em: 28 de jan de 2023

VIEIRA, C; Lei de Cotas na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados: uma batalha decisiva, **Fundação Perseu Abramo**, São Paulo, 11 maio 2022. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2022/05/11/camara-dos-deputados-lei-de-cotas-na-comissao-de-educacao-uma-batalha-decisiva/>. Acesso em: 02 nov de 2022

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Questionário para estudantes de Pedagogia

Prezado estudante,

Esse questionário faz parte de um trabalho monográfico, sendo destinado aos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro dos períodos 2019.1 e 2019.2. O objetivo é analisar as condições individuais e institucionais dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E além disso, busca compreender como foi a experiência dos estudantes durante a pandemia, tendo como perspectiva o momento anterior a ela e o atual.

Vale ressaltar que este questionário é anônimo e que todas as informações contidas nele serão utilizadas APENAS para fins de pesquisa, preservando todos os dados.

* Indica uma pergunta obrigatória

1 - Qual seu ano e período de ingresso no curso de Pedagogia da UFRJ?

2 - Qual o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Outro

Não quero declarar

3 - Qual sua orientação sexual?

Marcar apenas uma oval.

Heterossexual
Homossexual
Outro
Não quero declarar

4 - Qual seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

Solteiro
Casado
Viúvo
Divorciado
Outro
Não quero declarar

5 - Qual é a sua cor ou raça? *

Marcar apenas uma oval.

Branca
Preta
Amarela
Parda
Indígena
Outro
Não quero declarar

6 - Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos? *

Marcar apenas uma oval.

Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.818,00).
De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.818,00 a R\$ 3.636,00)
De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.636,00 a R\$ 5.454,00)
De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 5.454,00 a R\$ 7.272,00)
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 7.272,00 a R\$ 12.120,00)
De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 12.120,00 a R\$ 36.360,00) Acima de 30 salários
mínimos (mais de R\$ 36.360,00)

Trajetória Acadêmica

7 - Qual foi o seu tipo de ingresso na universidade? *

Marcar apenas uma oval.

Ampla concorrência
Ações afirmativas (cotas)

8 - Caso tenha sido por meio de ações afirmativas, qual foi o tipo de cota? *

Marcar apenas uma oval.

Egresso por escola pública, com renda INFERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita
Egresso por escola pública, com renda INFERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita e autodeclarado pretos, pardos ou indígenas
Egresso por escola pública, com renda INFERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita, autodeclarado pretos, pardos ou indígenas e com deficiência
Egresso por escola pública, com renda INFERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita e com deficiência
Egresso por escola pública, com renda SUPERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita
Egresso por escola pública, com renda SUPERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita e autodeclarado pretos, pardos ou indígenas
Egresso por escola pública, com renda SUPERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita, autodeclarado pretos, pardos ou indígenas e com deficiência
Egresso por escola pública, com renda SUPERIOR ou igual a 1,5 salário mínimo per capita e com deficiência
Não entrei por nenhuma ação afirmativa

9 - O curso de Pedagogia é sua primeira graduação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

10 - Qual o seu turno de origem? *

Marcar apenas uma oval.

Matutino
Vespertino
Noturno

11 - Atualmente, qual o seu turno majoritariamente? *

Marcar apenas uma oval.

Matutino
Vespertino
Noturno

12 - Você trabalhou durante o período da pandemia? (considerar estágio) *

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

13 - Atualmente, você está trabalhando? (considerar estágio) *

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

14 - Você recebeu/recebe alguma das seguintes bolsas ao longo da sua trajetória acadêmica? *

Marque todas que se aplicam.

Bolsa de iniciação científica
Bolsa de iniciação à docência Bolsa de monitora
Outro tipo de Bolsa
Não recebi nenhuma bolsa

15 - Você recebeu/recebe algum dos seguintes auxílios ao longo da sua trajetória acadêmica? *

Marque todas que se aplicam.

Auxílio Alimentação
Auxílio Transporte
Auxílio Educação Infantil
Auxílio Material Didático
Auxílio Moradia
Auxílio Emergencial Covid-19
Outro tipo de auxílio
Não recebi nenhum auxílio

Ensino remoto

16 - Durante o período remoto, você tinha um espaço reservado para *
participar das atividades acadêmicas (aulas, pesquisa, extensão)?

Marcar apenas uma oval.

Sim
Parcialmente
Não

17 - Durante todo o período remoto, os equipamentos tecnológicos e a internet *
atenderam às suas demandas acadêmicas?

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

18 - Você acha que os auxílios disponibilizados durante o ensino remoto *
auxiliaram na sua permanência?

Marcar apenas uma oval.

Sim, de forma positiva
Sim, de forma negativa
Talvez
Não, não impactou a minha formação
Não, não recebi nenhum auxílio durante o ensino remoto

19 - Como você avalia as aulas das disciplinas nos encontros síncronos *
durante o período remoto?

Marque todas que se aplicam.

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Orrganização do curso em modo remoto					
disponibiiiização da ementa					
Programa e/ou cronograma do curso					

Devolutiva das atividades propostas

conteúdo abordado em sala

didática utilizada durante o encontro

Quantidade de conteúdos/trabalhos

20 - Como você avalia o nível de exigência das disciplinas no período remoto * em comparação com as aulas presenciais vivenciadas ANTES DA PADEMIA?

Marcar apenas uma oval.

Maior

Igual

Menor

Não se aplica

21 - Como você avalia o nível de exigência das disciplinas no período remoto * em comparação com as aulas presenciais vivenciadas, APÓS O RETORNO DAS AULAS?

Marcar apenas uma oval.

Maior

Igual

Menor

Não se aplica

22 - Teve alguma mudança na sua rotina de estudo durante os períodos remotos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim, mais intenso

Sim, menos intenso

Não, sem alteração

23 - Você percebeu que o ensino remoto proporcionou algum impacto na sua *

formação acadêmica?

Marcar apenas uma oval.

Sim, impactou de forma positiva

Sim, impactou de forma negativa

Não, não houve impacto

24 - Se sua resposta foi "sim", explique quais foram os impactos?

25 - Com o retorno das aulas, você modificou a sua rotina de estudo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

26 - Você acha que em algum desses momentos se sentiu excluído do espaço *
universitário?

Marque todas que se aplicam.

Sim, no ensino presencial antes da pandemia

Sim, no ensino remoto

Sim, no retorno das aulas após o ensino remoto

Não

27 - Defina o ensino remoto em uma palavra. *

28 - Defina o retorno das aulas em uma palavra.

