

ESTUDOS

Perfil socioacadêmico de discentes cotistas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rozane Gomes Tardin^IAlan Camargo Silva^{II}Erik Giuseppe Barbosa Pereira^{III}<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6300>

Resumo

Esta pesquisa se insere no campo de estudos das políticas públicas brasileiras de ação afirmativa do ensino superior, mais precisamente, aborda o sistema de cotas e de assistência estudantil. O estudo teve como objetivo analisar o perfil socioacadêmico de discentes cotistas com insuficiência de rendimento do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória, com análise documental dos dados referentes ao *site* Acesso à Graduação UFRJ; às informações do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica; e ao atendimento da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico de 26 estudantes cotistas de um total de 697 cotistas ingressos entre 2011.1 e 2019.1. Os resultados apontaram como determinados marcadores sociais de diferença (gênero, cor/raça e socioeconômico) impactaram o desempenho estudantil dos cotistas, futuros docentes em Educação Física. Foi possível concluir como as ações de permanência podem garantir um papel facilitador de desempenho

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <rozane.gomes@eefd.ufrj.br>; <<https://orcid.org/0009-0003-0445-1335>>. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

^{II} Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <alancamargo10@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1729-5151>>. Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

^{III} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <egiuseppe@eefd.ufrj.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8129-4378>>. Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

no nível universitário e, por consequência, uma formação de professores de Educação Física que, historicamente, costumam ser alijados em seus direitos fundamentais durante as suas trajetórias ou inserções sociais.

Palavras-chave: Educação Física; ensino superior; ações afirmativas; justiça social; políticas públicas.

Abstract

Socio-academic profile of quota students in the Physical Education Teacher Training at the Federal University of Rio de Janeiro

This research is part of the field of study regarding Brazilian public policies on affirmative action in higher education, in particular, those addressing the quota system and student assistance. The present study sought to analyze the socio-academic profile of quota students with insufficient performance in the Physical Education Teacher Training course at the Federal University of Rio de Janeiro. A qualitative methodological approach of the exploratory type was employed, as well as documentary analysis of data referring to the UFRJ Undergraduate Access website, the information from the Integrated Academic Management System, and the assistance from the Academic Guidance and Monitoring Committee of 26 out of a total of 697 quota students admitted between the first half of 2011 and the first half of 2019. The results demonstrate how certain social markers of difference (gender, color/race, and socioeconomic) impacted the performance of quota students, future teachers in Physical Education. It was possible to conclude how student permanence actions can guarantee a facilitating role in performance at the university level and, consequently, the training of Physical Education teachers who historically tend to be deprived of their fundamental rights during their trajectories or social insertions.

Keywords: Physical Education; university education; affirmative actions; social justice; public policy.

Resumen

Perfil socioacadémico de estudiantes becados del curso de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Rio de Janeiro

Esta investigación se inserta en el campo de estudios de las acciones públicas brasileñas de acción afirmativa en la Educación Superior y, más concretamente, aborda más el Sistema de Cuotas y de Asistencia Estudiantil. El presente estudio tuvo como objetivo analizar el perfil socioacadémico de estudiantes becados con bajo rendimiento de la carrera de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo de tipo exploratorio, con análisis documental de los datos relativos a la página web del Acceso a la Graduación de la UFRJ, la información del Sistema Integrado de Gestión Académica y la atención de la Comisión de Orientación y Acompañamiento Académico de 26 estudiantes becados de un total de 697 becados ingresados entre 2011.1 y 2019.1. Los resultados señalaron cómo ciertos marcadores sociales de diferencia (género, color/raza y socioeconómico) impactaron en el rendimiento estudiantil de los becados, futuros docentes en

Educación Física. Se pudo concluir cómo las acciones de permanencia pueden desempeñar un papel facilitador en el rendimiento a nivel universitario y, en consecuencia, en la formación de profesores en Educación Física, quienes, históricamente suelen verse privados de sus derechos fundamentales durante sus trayectorias o inserciones sociales.

Palabras clave: educación física; educación superior; acciones afirmativas; justicia social; políticas públicas.

Considerações iniciais

As políticas de ação afirmativa, entendidas como políticas públicas de caráter social, emergiram em um contexto macroestrutural favorável para sua implementação e expansão no Brasil, mais precisamente, a partir da Constituição Federal de 1988 (Silva, 2019). Especificamente nas universidades públicas brasileiras, tais ações baseadas no princípio de justiça social resultaram de um longo processo de militância de grupos conhecidos como “minoritários” ou historicamente “excluídos” (Venturini; Feres Júnior, 2020).

Em outras palavras, políticas públicas visam atender aos setores marginalizados e vulneráveis socialmente, escutando as demandas da sociedade civil e de suas mobilizações, no intuito de garantir os direitos constitucionais do cidadão, e as ações afirmativas surgem da necessidade de suprir as injustiças históricas cometidas contra grupos sociais, como negros, indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiências e outros, que tiveram seus direitos prejudicados ou receberam tratamento desigual perante grupos mais valorizados (Teixeira, 2002; Mayorga; Souza, 2012; Naspolini, 2017).

Para Schwartzman (2008), a discussão da inclusão social nas universidades tem sido pensada principalmente em termos de ampliação do acesso e/ou de diversificação na política de admissão de alunos. Baseia-se fundamentalmente na proporção de participação dos grupos que compõem a sociedade, com o objetivo de reduzir a desigualdade estampada nos censos sociodemográficos, constituindo-se a reserva de vagas uma estratégia concreta de reparação e promoção da equidade entre grupos étnicos.

Santos, Almeida e Castro (2017) citam que, além da Lei de Cotas, de 2012, atualmente com seu escopo ampliado pela Lei nº 14.723/2023, outras políticas públicas consideradas de ação afirmativa foram criadas para promover a inclusão social e a democratização no ensino superior brasileiro, como o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies (2001), o Programa Universidade para Todos – Prouni (2005), o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional (2005), o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007) e o Sistema de Seleção Unificada – Sisu (2009).

Destaca-se que houve um aumento na produção de conhecimento acerca das políticas públicas brasileiras de ação afirmativa no ensino superior nos últimos anos, principalmente relacionado ao sistema de cotas. Exemplarmente, entre outros trabalhos, é possível citar os estudos de Jesus (2013), Barreto (2014) e Mendonça (2016), que apontam de que modo a política de cotas se evidenciou como direito social, um mecanismo de combate aos ciclos

de desvantagens sociorraciais, o que possibilitou que grupos alijados historicamente da educação superior tenham acesso a esse nível de ensino.

As investigações sobre esse tema na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ainda se mostram reduzidas. Em termos gerais, os raros trabalhos voltados à UFRJ têm como enfoque as ações afirmativas de acesso e permanência, bem como questões de acessibilidade e currículo (Janoario, 2013; Magalhães; Menezes, 2014; Heringer; Honorato, 2015; Tomaz, 2017; Almeida *et al.*, 2018; Wickbold; Siqueira, 2018). Assim, o presente estudo vem somar-se às demais pesquisas com o intuito de proporcionar subsídios para a manutenção e a devida importância de tais políticas no interior da UFRJ, contribuindo para a instrumentalização de possíveis e futuras ações dentro da universidade.

Ressalta-se, também, a escassez de investigações sobre o rendimento estudantil e as ações de permanência dos cotistas nos próprios cursos de Educação Física. Argumenta-se que as políticas de ações afirmativas e de permanência na graduação da área podem proporcionar uma formação docente plural, com distintas visões de mundo e inserções sociais. Uma formação inicial permeada por diferentes trajetórias de vida, sendo que algumas, a princípio, secundarizadas historicamente, enriqueceriam sobremaneira os saberes e as práticas relacionadas ao corpo e às atividades corporais ou esportivas no âmbito escolar. Figueiredo, Plotegher e Alves (2019) argumentam sobre a importância de compreender as experiências pré-formativas e as da graduação, com o intuito de desvelar como o professor de Educação Física escolar pode construir a sua identidade docente.

Desse modo, assumimos como objeto de investigação o perfil socioacadêmico de estudantes com insuficiência de rendimento no curso de Licenciatura em Educação Física. A pesquisa se delimita a entender as nuances que impactam o desempenho acadêmico desses envolvidos, levando em consideração aspectos sociais, econômicos e pedagógicos que podem interferir em suas trajetórias.

A partir dessa delimitação, definimos como objetivo principal analisar o perfil socioacadêmico¹ de discentes cotistas com insuficiência de rendimento do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro². Nosso objetivo específico é investigar as estratégias de permanência institucional oferecidas pela UFRJ e sua efetividade no rendimento acadêmico dos estudantes de Licenciatura em Educação Física.

As questões que nos inspiram e orientam estão assim circunscritas: quais e de que forma fatores socioacadêmicos estão associados à insuficiência de rendimento entre os estudantes cotistas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ?

Por meio dessa contextualização, organizamos nosso texto em três seções, além desta introdução. Nos “Procedimentos metodológicos”, informamos o tipo e o instrumento da pesquisa e apresentamos os procedimentos de coleta e de análise das informações. Na seção “Apresentação e discussão dos resultados”, proporcionamos e discutimos, com o aporte teórico, nossos achados. Nas “Considerações finais”, relatamos as inferências do trabalho e informamos a urgência na intensificação e na continuidade do estudo.

¹ Optamos por esse termo para designar os mecanismos sociais e acadêmicos presentes na formação dos estudantes.

² A Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ foi criada em 1939, ofertando o primeiro curso de Licenciatura em Educação Física civil do Brasil. O currículo tem duração recomendada de quatro anos e prazo máximo de integralização de seis anos, com carga horária mínima de 3.270 horas. Volta-se para a área de ensino escolar, tendo como principal objetivo formar o licenciado para o magistério na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação para jovens e adultos, bem como para desempenhar atividades de planejamento, coordenação e supervisão de práticas de Educação Física.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho³ pauta-se primordialmente na abordagem qualitativa do tipo exploratória. Para Haguette (1987), essa abordagem e o tipo de empreendimento investigativo enfatizam e aprofundam as especificidades de um fenômeno com o intuito de desvelar interpretativamente as origens da sua constituição. Demo (2012) lembra que esse tipo de pesquisa permite a elucidação do fenômeno, pois oferece uma série de informações sobre o objeto a ser pesquisado.

Para o universo empírico deste trabalho, foi selecionado o curso de Licenciatura em Educação Física⁴ da UFRJ. A escolha por esse curso como campo de investigação se justifica pela complexidade e pela especificidade de sua constituição histórica, social e cultural. Trata-se de uma licenciatura que, apesar de sua aparente democratização, ainda carrega resquícios de elitização no acesso e na prática, tanto em espaços escolares quanto acadêmicos (Daolio, 2024). Além disso, o curso articula dimensões do corpo, da performance e da docência, sendo particularmente atravessado por marcadores de gênero, raça, classe e corporeidade. Esses elementos tornam essa licenciatura um espaço privilegiado para refletir como estudantes cotistas tensionam pertencimento *versus* exclusão, revelando desigualdades persistentes, mesmo em contextos de políticas públicas afirmativas.

Especificamente, a escolha pela licenciatura da UFRJ se deu por conta do trabalho que vinha sendo realizado pela coordenação do curso durante mais de uma década, o que tornou o local propício para coleta de dados, observação do fenômeno e interação com os participantes do estudo. Na busca por um apoio acadêmico mais próximo dos cursistas, a autora deste texto participava dos atendimentos realizados por comissão de orientação acadêmica e coordenava atividades de apoio pedagógico, construindo-se uma prática voltada para a retomada pedagógica dos estudantes em situação acadêmica desfavorável, dando-lhes nova oportunidade para a colação de grau e a integralização do curso.

Do total de discentes que ingressaram no curso, participaram desta investigação somente os cotistas, classificados por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) de 2011.1 a 2019.1. De 697 cotistas que ingressaram nesse período, apenas 159 receberam atendimento pela Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) e, entre estes últimos, 26 foram selecionados como sujeitos da pesquisa, porque apresentaram uma ou mais situações que caracterizaram insuficiência de rendimento, conforme listagens de jubramento do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Siga), descrito mais detalhadamente a seguir.

Os critérios de seleção dos sujeitos cotistas com insuficiência de rendimento foram: a) terem os nomes inseridos em listas de jubramento durante suas trajetórias acadêmicas, disponíveis pelo Siga, com uma ou mais das seguintes situações – possuir coeficiente de rendimento menor que três, nos três últimos períodos cursados, ultrapassar ou alcançar o prazo máximo de integralização e obter quatro ou mais reprovações em uma disciplina em

³ Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro (HUCFF – UFRJ), sob o Parecer nº 3.618.489 e o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) nº 19613919.9.0000.5257.

⁴ A autoria do texto é composta por três professores(as) cis, de classe média, autodeclarados(as) binários(as), dois(duas) brancos(as), um(uma) pardo(a), todos(as) licenciados(as) em Educação Física com experiências na educação básica e no ensino superior, sendo a autora principal a coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física na UFRJ com vasta experiência.

que ainda não obteve aprovação; e b) terem solicitado auxílio à Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico.

Utilizou-se a análise documental com o intuito de extrair dos documentos informações vitais de modo a representá-los mais compreensivamente aos leitores, tratando-se, portanto, de um método de coleta de dados (Cellard, 2008; Ruiz, 2011). Dessa maneira, com a colaboração da COAA do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, a geração do material empírico tratado pela análise documental estabeleceu-se com base nas seguintes fontes: a) *site* Acesso à graduação (UFRJ, [s. d.]): foram selecionadas as modalidades de ingresso, ação afirmativa (cotistas) e ampla concorrência (não cotistas), encontradas nas tabelas de chamadas, nas tabelas de listas de espera e nas classificações das modalidades de cotas do intervalo compreendido entre o primeiro período de 2011 e o primeiro período de 2019. Optou-se por esse intervalo pelo fato de as cotas terem iniciado na UFRJ no ano de 2011; já o ano de 2019 foi escolhido para permitir uma dedicação à coleta de dados da pesquisa de Tardin (2020), cujo início ocorreu em 2018 e o término em 2020; b) Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Siga): foram explorados o Boletim Escolar, a listagem de endereços e os dados pessoais, privilegiando as seguintes informações: nome, nome social, situação de matrícula, sexo, raça/cor, Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) e bairro/município.

Essa estratégia de pesquisa teve como propósito central mapear o perfil dos estudantes cotistas que apresentaram dificuldades sociais e acadêmicas e um ou mais diferentes marcadores sociais (renda, raça, deficiência e/ou gênero) que afetaram as condições de permanência e o desempenho acadêmico no curso.

Para melhor entendimento dos marcadores sociais das cotas, esses dados foram comparados com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵ conferido para o estado e o município do Rio de Janeiro, localidade da UFRJ, conforme demonstrado no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), do período 2000-2010.

A análise dos dados seguiu as fases propostas por Bauer e Aarts (2010), a saber: a seleção do *corpus* seguiu os critérios de relevância (tema), homogeneidade (tipo do material) e sincronicidade (fixo em um tempo). Os dados do Siga e do *site* Acesso à Graduação referentes aos alunos cotistas receberam um tratamento percentual/quantitativo. Entretanto, o processo de quantificação aqui leva em consideração o que Becker (2007, p. 234) defende quanto ao processo interpretativo dos dados: “Traduzir os números em ações socialmente significativas de pessoas reais é um exercício de imaginação, de construção de representações [...]”.

Apresentação e discussão dos resultados

A organização e a sistematização dos achados aqui delineados foram fundamentadas com base na perspectiva de que se deve considerar que não basta realizar análises acerca do perfil socioacadêmico de discentes cotistas sem entendê-los nas trajetórias, nas inserções

⁵ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um dado estatístico que varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) a um (desenvolvimento humano total), criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), com intuito de medir o desenvolvimento humano, não só pelas dimensões de renda, mas também considerando características sociais, culturais e políticas da região estudada.

e nos marcadores sociais que os constituem. Assim, urge, cada vez mais, a necessidade de compreender a insuficiência de rendimento dos cotistas, especialmente, à luz de questões socioeconômicas, de gênero e de cor/raça.

Ao adotar a perspectiva sociológica, utilizamos a categoria “raça” como uma construção social e histórica, com efeitos concretos na vida de pessoas. Essa abordagem é amplamente discutida na entrevista concedida por Kabengele Munanga (2004) e em seu texto de 2019, em que destaca como a raça é usada para hierarquizar socialmente os indivíduos com base em suas características fenotípicas, em especial no contexto brasileiro. Nessa linha de pensamento, a noção de “racialização” se mostra útil para compreender como corpos são marcados por processos históricos de marginalização e exclusão. Esses processos podem ser percebidos nas três formas do capital cultural defendido por Bourdieu (1998): 1) incorporado – disposições duráveis do corpo e da mente; 2) objetivado – bens culturais como livros e obras de arte; e 3) institucionalizado – títulos escolares e diplomas. Assim, entendemos que, para Bourdieu (1998), o capital cultural se configura como um recurso de poder que transcende a condição de mera subcultura de classe, distinguindo-se relativamente dos demais capitais (social, econômico, simbólico), em especial o econômico, por sua competência de conferir distinção social e produzir efeitos simbólicos relevantes.

Essa grandeza se manifesta tanto em sua autonomia relativa quanto na centralidade que ocupa na estrutura das desigualdades sociais (Bourdieu, 1998). Ao empregarmos esse conceito, percebemos como os estudantes cotistas, especialmente os de grupos racializados, podem ter trajetórias acadêmicas marcadas por desvantagens acumuladas em relação aos estudantes não cotistas, o que pode influenciar direta ou indiretamente em seu rendimento.

Pode-se citar a análise de dois estudos sobre o rendimento acadêmico no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), observado em estudantes concluintes, como o de Pereira (2017), que investigou se existe diferença, no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas concluintes nas edições do Enade de 2013 e 2014 entre cotistas e não cotistas concluintes das universidades federais da região Nordeste. Esses achados demonstraram que os estudantes autodeclarados pretos apresentavam baixo desempenho quando comparados aos de demais grupos étnicos (brancos e amarelos), destacando-se o fato de a maioria dos cotistas pardos e pretos ser oriunda da rede pública de ensino, na qual se concentram as menores faixas de renda.

De igual forma, foi analisado, em edições do Enade, o desempenho acadêmico de estudantes. Rocha, Leles e Queiroz (2018) observaram que os desempenhos dos concluintes dos cursos de Nutrição disponibilizados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC), nas edições de 2004, 2007, 2010 e 2013, evidenciaram um menor desempenho daqueles autodeclarados pretos quando comparados aos das demais etnias. A interferência negativa no rendimento acadêmico dos estudantes foi compreendida pelos autores como proveniente de intervenções multifatoriais, e citaram como variáveis significativas alunos que estudam e trabalham, que possuem renda familiar de até três salários mínimos, que têm pais e mães com baixa escolaridade, que realizaram todo o ensino médio em escola pública e que não receberam bolsa de estudos ou financiamento, quando ingressaram sem políticas afirmativas.

As políticas afirmativas, ao contrário das políticas sociais universais, são instrumentos específicos destinados a combater as desigualdades que foram historicamente formadas em virtude de fatores interseccionais. Elas funcionam como ações reparadoras, assegurando

condições justas para o acesso e a continuidade em lugares sociais de poder e de direitos. Segundo Paixão e Rosseto (2018), no Brasil, a implementação das ações afirmativas começou, em grande parte, nos anos 2000, em resposta às demandas de movimentos sociais e às recomendações de entidades internacionais sobre os direitos humanos e o enfrentamento da discriminação. Essas iniciativas buscam corrigir desigualdades não apenas com base na noção de justiça distributiva, mas principalmente mediante uma justiça que reconhece identidades e valoriza as histórias e as experiências dos indivíduos. No âmbito da educação superior, a Lei de Cotas (Brasil, 2012) estabelece um ponto importante nas políticas afirmativas no País, ao destinar vagas para alunos de escolas públicas, considerando fatores como renda, raça e etnia. Essa legislação provocou mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários e ampliou o debate sobre a democratização do acesso e a permanência nas instituições educacionais (Munanga, 2019).

Silva, Bento e Medeiros Filho (2024) analisaram, em seu estudo, a literatura científica de teses, dissertações e artigos no período de 2014-2024, explorando a variável cor/raça como um dos fatores que interferem no desempenho acadêmico no ensino superior. Os achados em diferentes cursos apontaram para desempenhos menores de estudantes pretos, pardos e indígenas. Os autores perceberam que, na análise do desempenho acadêmico, a interseccionalidade com outras variáveis, como baixa renda familiar, escolaridade dos pais e moradia, poderia explicar as dificuldades que algumas raças sofrem em nossa sociedade, não sendo isso considerado incapacidade dessas pessoas, mas, sim, atribuído às condições de vida por elas experimentadas.

A utilização imprecisa do termo “raça” no campo das Ciências Humanas e Sociais pode comprometer a consistência teórica e analítica de investigações que se propõem a abordar desigualdades estruturais. No trecho analisado, observa-se uma concepção biologizante de raça ao se afirmar que algumas raças sofrem em nossa sociedade, expressão que remete a classificações pseudocientíficas, historicamente associadas ao racismo científico e à eugenia – teorias amplamente refutadas, mas que deixaram profundas marcas na história da exclusão social (Stepan, 2005).

Nos estudos contemporâneos, o conceito de raça deve ser apreendido como uma construção social, política e histórica, desvinculada de qualquer fundamento biológico. Nesse sentido, a raça atua como um marcador social das diferenças, a qual compõe relações de poder, estabelecendo hierarquias e sustentando desigualdades historicamente produzidas, particularmente em contextos como o brasileiro, marcado pela escravidão e pelo racismo estrutural e institucional (Gomes, N., 2003; Carneiro, 2005).

Nesse sentido, entendemos que interseccionalidade se refere ao referencial teórico-analítico que compreende distintos marcadores sociais, como raça, gênero e classe, produzidos de formas articuladas e específicas de desigualdades e exclusões sociais. O termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (2013), no campo dos estudos feministas, como uma crítica à incapacidade das abordagens tradicionais de capturar as múltiplas dimensões das experiências vividas por mulheres negras nos Estados Unidos, no entanto, desde então, foi amplificado e incorporado em análises das desigualdades sociais em diversas áreas, incluindo a Educação. Para Carneiro (2005), a compreensão dessas dinâmicas no campo da Educação contribui para fundamentar análises que consideram os múltiplos marcadores sociais presentes na trajetória acadêmica dos discentes cotistas.

Especialmente entre cotistas do ensino superior, a interseccionalidade permite analisar como múltiplas opressões se combinam para impactar o desempenho acadêmico,

a permanência e o acesso a direitos educacionais (Auad; Cordeiro, 2018). Essa perspectiva é capital para compreender que a insuficiência de rendimento acadêmico não decorre apenas de um único fator, mas de um entrecruzamento de condições estruturais que afetam, de maneira desigual, estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Dessa maneira, para entender o perfil socioacadêmico de discentes cotistas com insuficiência de rendimento do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, em um primeiro momento, optou-se por analisar as relações entre gêneros e acesso/permanência na graduação. Em seguida, foi possível acrescentar como os marcadores de cor/raça atrelados aos gêneros apresentam singularidades quanto ao desempenho dos futuros professores cotistas. Por fim, mais do que ingressar ou manter-se no curso, aprofundou-se a análise no que diz respeito ao rendimento acadêmico dos cotistas.

As questões de gênero influenciam na forma como os futuros professores cotistas de Educação Física ingressam ou permanecem na graduação?

Durante o marco temporal estudado (2011.1-2019.1), 697 estudantes cotistas ingressaram no curso de Licenciatura em Educação Física na UFRJ, sendo 397 homens (57%) e 300 mulheres (43%). Nesse recorte de tempo, nas 697 matrículas dos estudantes cotistas, observamos os seguintes comportamentos: 154 concluíram (22%); 327 permaneceram ativos (47%); 25 trancaram (3,5%); 90 cancelaram por opção de curso ou a pedido (13%); e 101 cancelaram por abandono, por motivos diversos (14,5%).

Há cancelamentos de matrícula em que se perde o vínculo com o curso, porém, não com o ensino superior, como ocorre, na UFRJ, no “cancelamento por opção de curso”, em que o estudante se submete a novo processo seletivo no Sisu/Enem para mudar de curso, mantendo seu vínculo institucional; após ocorrer a nova matrícula, o vínculo anterior é cancelado automaticamente via instituição. Já no “cancelamento a pedido”, que pode ocorrer por motivos diversos, inclusive por vontade de continuar o ensino superior em outra instituição, o estudante solicita à instituição o cancelamento de sua matrícula. Nos cancelamentos do tipo abandono definitivo, morte, descumprimento de lei e por ultrapassar o prazo máximo de trancamento de matrícula, evidencia-se o rompimento institucional do estudante com o ensino superior. No caso específico de morte, algumas famílias apresentam documentação do ocorrido, mas, na maioria das vezes, por falta de informações, acaba configurando-se situação de abandono de matrícula.⁶

Embora o número de cotistas que concluíram o curso tenha sido relativamente baixo comparado ao total de ingressos, pode-se argumentar que, de certo modo, o desempenho acadêmico no curso foi relativamente positivo, haja vista que grande parte ainda se mantinha ativa ou com matrícula trancada. Além disso, nota-se baixo quantitativo que não conseguiu finalizar a graduação.

Observamos, cada vez mais, a democratização de ingresso no ensino superior em virtude do aumento no número de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que ingressaram nas instituições federais de ensino, o que modificou o perfil do corpo discente dessas instituições. Essa oportunidade de acesso se deu pelo Programa de Apoio a Planos

⁶ Essas informações foram fornecidas pela Divisão de Registro de Estudantes (DRE) da UFRJ em 26/5/2025.

de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Perske e Almeida (2023), em seu levantamento bibliográfico sobre as temáticas de acesso e permanência no ensino superior, nos acervos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), constataram um quantitativo muito maior de obras relacionadas ao ingresso nas universidades públicas do que daquelas que tratavam de políticas de assistência estudantil. A carência de estudos na área de assistência estudantil reflete o posicionamento de que, apesar de os estudantes ingressarem nas instituições públicas de educação superior, acabam evadindo de seus cursos. Essa informação pode ser facilmente percebida nos dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. Inep, 2024), o qual retrata que, nos últimos três anos, houve um aumento de ingressantes, um aumento na evasão e um número reduzido dos concluintes e dos permanentes no ensino superior público.

Tabela 1 – Indicadores da trajetória de ingressantes no ensino superior – 2021-2023

Ano	Ingressantes	Evasão	Concluintes	Permanência
2021	1.467.523	50%	42%	8%
2022	1.656.172	52%	43%	5%
2023	1.679.590	53%	44%	3%

Fonte: Extraídos do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. Inep, 2024).

No que se refere ao abandono dos estudos, essa realidade se coaduna com o trabalho de Cappellin e Custodio (2021), que abordam as relações de empregabilidade e o acesso aos estudos universitários públicos como ponte de mobilidade social e cultural. As transformações que atingem o mercado de trabalho movimentam a estabilidade no emprego, e o investimento pessoal para a conquista de um diploma universitário continua sendo uma importante referência contra o desemprego. Muitos trabalhadores, cujas famílias não tiveram acesso ao ensino superior, encontram dificuldades em não abandonar prematuramente seus estudos e necessitam organizar seu tempo de forma a concatenar estudos, trabalho e família, enfrentando adaptações em seu cotidiano para não desistirem do objetivo final do término do curso. O acesso ao nível superior contribui para a superação da exclusão social, aumenta a autoestima e permite, de modo mais eficaz, o acesso à cidadania. Para as estudantes, o desafio é ainda maior, pois em nossa sociedade, tradicionalmente, recai com maior ênfase sobre as mulheres a responsabilidade dos cuidados com a família.

Além disso, custos com passagens, material acadêmico, alimentação, entre outros motivos, são responsáveis em comprometer a regularidade do graduando na universidade (Reis; Gonçalves, 2018). Esses dados, portanto, sugerem-nos, por exemplo, a importância da COAA na manutenção do vínculo estudantil dos cotistas, a fim de que possam concluir ou se manter da melhor maneira possível no curso.

Assim, destaca-se que os 154 estudantes cotistas concluintes apresentaram a seguinte distribuição por gênero: 82 mulheres (53%) e 72 homens (47%). O estudo de Barreto (2015) indica que o ingresso e a conclusão pelo gênero feminino nos cursos superiores, na última década, no País, são uma conquista de direitos que foram privados historicamente, e a inserção no mercado de trabalho é um marco da busca pela igualdade reconhecida pela Constituição de 1988.

Para Costa (2018) e Gaspar e Barbosa (2013), o número de mulheres nas universidades após inserções de programas de ação afirmativa é muito significativo, propiciando a geração de visibilidade às questões de identidade, bem como possibilitando a ampliação das lutas por grupos antes menosprezados, em virtude da forte predominância do sistema patriarcal brasileiro ainda dominante em nossa sociedade, o qual posiciona as mulheres em um patamar inferior em relação aos homens quanto à questão salarial, e da necessidade da criação de cotas para beneficiar as pessoas com deficiências, tornando-as ativas e independentes.

No tocante às questões de gênero (e por vezes marcadas pela sexualidade), particularmente na graduação em Educação Física, o número de mulheres concluintes foi relativamente superior, apesar de haver um consenso em interpretar essa área como de reserva masculina, em que as mulheres tendem a sofrer questionamentos em relação às identidades de gênero e sexual, além de sofrerem com o estereótipo da masculinização (Gomes, 2018; Silva *et al.*, 2019; Rosa; Souza; Borges, 2020).

A predominância feminina no magistério brasileiro é um fenômeno consolidado e amplamente abordado em estudos educacionais. Essa realidade foi construída e reforçada historicamente por diversos fatores sociais e culturais que vinculam atributos como cuidado, afetividade e docilidade, tradicionalmente associados ao feminino, à prática da docência. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil. Inep, 2023a), as mulheres representam mais de 77% do total de professores da educação básica, o que evidencia a feminilização da carreira docente. Esse cenário se repete nos cursos de formação continuada, em que “73,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 26,7% são do sexo masculino” (Brasil. Inep, 2023b, p. 23).

Essa configuração, entretanto, está longe de ser neutra ou desprovida de implicações. A feminilização do magistério traz consigo aspectos de desvalorização simbólica e material da profissão, como salários mais baixos, menor reconhecimento social e carga de trabalho frequentemente marcada por exigências emocionais e sociais que recebem pouco reconhecimento institucional. Conforme destacam Vianna (2013), Rosa (2011) e Werle (2005), essa predominância feminina na docência reflete uma divisão sexual do trabalho que reproduz hierarquias de gênero no campo educacional.

Nessa perspectiva, o exercício docente à luz das relações de gênero evidencia um processo de feminilização da profissão, uma vez que características tradicionalmente atribuídas ao universo feminino são incorporadas pelos profissionais da educação. Esse movimento sugere uma reconfiguração das fronteiras convencionais entre os domínios do masculino e do feminino, do público e do privado, bem como entre razão e afetividade. Assim, revela-se uma redefinição simbólica das práticas pedagógicas exercidas por essa categoria profissional.

Embora haja essa clássica discussão em torno de identidades de gênero e de sexo na formação da área de Educação Física, que, por vezes, pode quase não adentrar no currículo das graduações (Araujo; Silva, 2019), nota-se certo equilíbrio de homens e mulheres cotistas que conseguem ingressar, manter-se e concluir o curso em tela. Essa realidade sugere que, cada vez mais, há a formação de professoras de Educação Física disputando mercado de trabalho com os profissionais homens no campo formal da área.

Isso, de certo modo, pode impactar progressivamente a própria constituição da área de Educação Física escolar. Por um lado, o processo de feminilização na profissão pode ajudar a desmistificar (e não determinar) uma série de elementos machistas e patriarcais, ainda

presentes, de como o corpo e as práticas corporais ou esportivas são desenvolvidas nessa disciplina no âmbito educacional.

Os estudos de Connell (1995) demonstram o enraizado controle do patriarcado em nossa sociedade, cujos jogos de poder colocam a masculinidade hegemônica⁷ no centro das atenções, situando de forma diferenciada homens e mulheres quando em lugares de poder e notoriedade no panorama social. Em outras palavras, pode-se comentar a consequente superioridade masculina hegemônica se sobrepondo à subalternidade observada perante outras masculinidades e as mulheres em geral. Segundo Pereira *et al* (2015), são necessárias mudanças no olhar da sociedade perante a masculinidade heterototalitária, que se apresenta de modo sutil nos comportamentos consolidados e que permite a colocação de um véu que encobre outras manifestações de gênero e sexualidade, as quais deveriam ser visibilizadas e respeitadas pelos professores de Educação Física em seus espaços pedagógicos.

Por outro lado, entende-se que não basta apenas o aumento da presença delas na Educação Física escolar, mas também que haja melhores condições de trabalho, em especial, quanto às remunerações ou, até mesmo, a cargos e funções de maiores prestígio social, como problematiza Yannoulas (2011).

Em síntese, no caso do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, torna-se emblemática a presença feminina não somente no ingresso, mas também na permanência e na conclusão da graduação. Isso possivelmente impacta o próprio coletivo de professores que atuará com a disciplina nas escolas. Destarte, notamos como as relações entre gêneros e o acesso/permanência de cotistas na graduação podem afetar diretamente o perfil socioacadêmico presente na instituição universitária.

Os marcadores de cor/raça podem ter algum impacto no desempenho estudantil dos graduandos cotistas de Educação Física?

Esse cenário sobre o perfil socioacadêmico de discentes cotistas com insuficiência de rendimento se complexifica analiticamente quando se reconhece o marcador gênero atravessado pelas questões relacionadas à cor/raça.

Na COAA, foi possível verificar que, entre 2011.1 e 2019.1, houve registros de atendimento para 159 estudantes cotistas com as seguintes configurações de gênero e de cor/raça: 28 mulheres brancas (17,6%), 36 mulheres pardas (22,7%), 14 mulheres pretas (8,8%); e 27 homens brancos (17%), 39 homens pardos (24,5%), 15 homens pretos (9,4%). O percentual de homens e mulheres cotistas pretos(as)/pardos(as) atendidos(as) pela COAA foi maior que o percentual de atendimentos de homens e mulheres brancos(as).

⁷ Masculinidade hegemônica é a correspondente a homens cis-heterossexuais, que ocupam tradicionalmente papéis sociais de maior poder, os quais estabelecem hierarquias que subordinam e ridicularizam tanto mulheres quanto outras identidades de gênero e sexualidades (Garcia; Pereira, 2021).

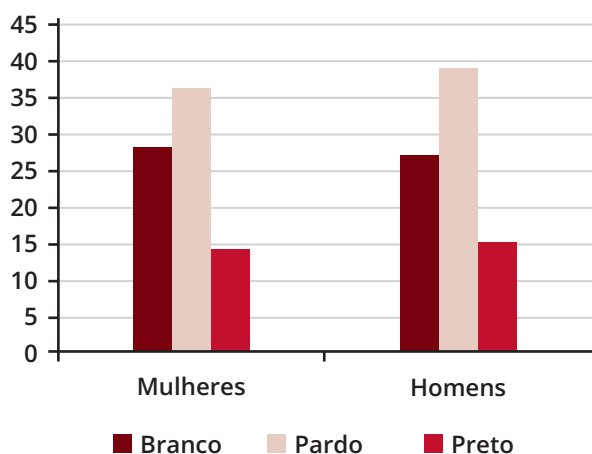


Gráfico 1 – Configuração de gênero e cor/raça dos(as) 159 cotistas atendidos(as) pela COAA

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica-Siga (UFRJ, [s.d.]).

Podemos observar que o número de mulheres e homens declarados brancos é substancialmente inferior ao de pessoas negras e pardas no que se refere à insuficiência de rendimento. Esse dado corrobora a ideia de como uma análise interseccional pode ajudar a desvelar certa marginalização no que diz respeito ao desempenho estudantil de determinados cotistas historicamente segregados. Nesse contexto, faz-se necessário pensar em que medida as políticas afirmativas da diferença no campo da Educação podem dialogar com as instâncias político-sociais (Arroyo, 2019).

Hall (2006) exemplifica que mulheres negras sofrem mais preconceitos que homens negros, pois sofrem concomitantemente o preconceito de gênero, por serem mulheres, e o de raça, por serem negras. Ainda com base nesse autor, argumenta-se que a questão da cor/raça está permeada das condições econômicas/sociais, implicando diretamente o desempenho acadêmico, por conta de possível defasagem no ensino. Em outras palavras, resumidamente, um candidato branco e pobre sofreria menos preconceito do que um negro e pobre. Assim, cria-se uma tendência de que o estudante branco tem a seu favor um traço que o valoriza – a etnia. Essa situação, que se perpetuou através de gerações, fez com que os negros se sentissem inferiorizados em virtude da cor de sua pele, ficando muitas vezes avaliados como não detentores de habilidades e talentos.

No entanto, de acordo com Ferreira (2020), políticas de ações afirmativas são capazes de levar igualdade aos diferentes em uma sociedade. Apesar de termos leis para o alcance de fins democráticos, no Brasil, ainda precisamos romper a distância entre a lei e a sua efetividade, a fim de reduzir e combater as desigualdades raciais e outras formas discriminatórias.

Por exemplo, se dois ou mais elementos identitários provocam reações negativas, a pessoa sofrerá dupla ou triplamente, pois esses elementos não se anulam (Hall, 2006). Nesse sentido, as mudanças no mundo moderno, a luta por novas agendas políticas, o surgimento das teorias que explicam os grupos sociais e suas diferenças deram visibilidade às questões de identidade e possibilitaram a ampliação das lutas por grupos antes menosprezados (Ennes; Marcon, 2014).

Desse modo, os dados sugerem que o marcador social da diferença cor/raça impacta sobremaneira o desempenho estudantil dos cotistas. Emerge, portanto, a necessidade de aprofundar a relação entre as questões identitárias do sujeito e como tais marcadores são constituídos e concebidos pela sociedade em termos macroestruturais.

Ainda no que tange ao universo dos(as) 159 cotistas atendidos(as) pela COAA, observou-se que 73 estudantes (46%) concluíram seus cursos e, seguindo igualmente as configurações de gênero e cor/raça, temos entre os(as) concluintes: 18 mulheres brancas (24,6%), 16 mulheres pardas (21,9%), 8 mulheres pretas (11%); e 11 homens brancos (15,1%), 14 homens pardos (19,2%), 6 homens pretos (8,2%). O percentual de homens e mulheres concluintes pretos(as)/pardos(as) foi maior que o percentual de homens e mulheres brancos(as).

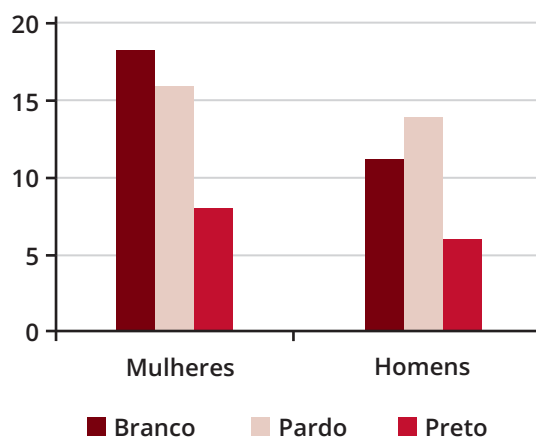


Gráfico 2 – Configurações de gênero e cor/raça dos(as) 73 concluintes entre os(as) 159 cotistas atendidos(as) pela COAA

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica-Siga (UFRJ), [s.d.].

Reconhecer as particularidades dos sujeitos de direito conduziu o Estado a procurar formas específicas de enfrentamento das desigualdades sociais, o que abriu espaço para novas concepções que valorizam o tratamento igual aos desiguais, com a busca pela equidade no acesso à universidade pública ganhando destaque com as políticas de reserva de vagas para determinados grupos sociais excluídos historicamente (Michels; Garcia, 2014).

Para Mattos (2017), a demora na oferta de vagas raciais para o ingresso nas instituições federais de ensino superior (Ifes) e a desigualdade sociorracial, que é realidade de longo tempo na sociedade brasileira, culminaram em priorização de atendimento nessas instituições aos(as) alunos(as) brancos(as) de poder aquisitivo alto, prejudicando o acesso aos(as) alunos(as) negros(as), de baixa renda e oriundos(as) de escola pública, que eram discriminados(as) em razão de sua formação escolar de base precária. Nos últimos anos, por exemplo, a procura de estudantes negros provenientes de escolas públicas por cursos superiores aumentou, definindo um perfil diferente de estudantes de nível superior advindos de classes menos privilegiadas da sociedade e possibilitando a ascensão social, por intermédio das universidades, a essa nova classe média (Heringer; Honorato, 2015).

Destarte, entender o perfil socioacadêmico de cotistas da área por meio do marcador gênero atravessado pelas questões relacionadas à cor/raça significa debater também em que medida determinados sujeitos podem contribuir para as próprias questões étnico-raciais que circulam na Educação Física escolar. Questiona-se até que ponto as ações de ingresso, permanência e conclusão do curso permitem a esses futuros professores de Educação Física incrementarem uma discussão acerca de preconceitos, discriminações e estigmas relacionados à cor/raça.

Sabe-se, por exemplo, que docentes negros de Educação Física no exercício de ações voltadas à diversidade e diferença contribuem sobremaneira por uma área dita “antirracista” na escola (Souza, 2019; Nobrega, 2020). A própria abordagem denominada de “Educação Física cultural” seria potencializada por docentes que tiveram a oportunidade como cotistas na graduação, já que poderiam valorizar e visibilizar as “culturas” ditas “subordinadas, silenciadas e ocultadas” (Bonetto; Neira, 2019).

Assim, de certo modo, esses dados que retratam a realidade referente à insuficiência de rendimento dos cotistas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ seguem igualmente às opressões, injustiças, hierarquias ou, até mesmo, relações de poder que ainda circulam de forma enraizada no campo da Educação em geral (Arroyo, 2014). Equidade, direitos fundamentais, justiça social, cidadania e resistência identitária são apenas alguns elementos que podem emergir no ofício da Educação Física escolar (Bonetto; Neira, 2019).

Para Crelier e Silva (2018), por vezes, apesar de terem consciência do debate racial na área, os docentes de Educação Física escolar desconhecem ou tangenciam essas questões durante as aulas. Por isso, torna-se imperativa, cada vez mais, a presença de professores ex-cotistas nas “quadras de aula”, a fim de minimizar distintos danos às chamadas “minorias” atrelados a dada cor/raça. Ações pedagógicas e processos de tematização de descolonizar e desnaturalizar aspectos relacionados ao corpo, às práticas corporais e esportivas, em interface com as questões étnico-raciais, podem ser ampliados por meio de docentes homens e mulheres não brancas(os) e de camadas sociais menos favorecidas.

Como se estabeleceu o rendimento acadêmico de discentes cotistas na graduação de Licenciatura em Educação Física?

Com relação ao rendimento acadêmico⁸ dos(as) 159 alunos(as) cotistas atendidos(as) pela COAA, 78 mulheres e 81 homens, no período de 2011.1 a 2019.1, foi possível identificar o coeficiente de rendimento observado, ainda seguindo os marcadores de gênero e raça para mulheres e homens, conforme expõem a Tabela 2 e o Gráfico 3, a seguir.

Tabela 2 – Coeficiente de rendimento das 78 mulheres e dos 81 homens entre os(as) 159 estudantes cotistas atendidos(as) pela COAA

Coeficiente de rendimento	Mulheres			Homens		
	Brancas	Pardas	Pretas	Branco	Pardos	Pretos
0,0-2,9	4	4	2	4	5	2
3,0-4,9	2	5	1	5	4	2
5,0-6,9	5	9	3	13	12	6
7,0-10,0	21	17	5	9	14	5
Percentual	41%	45%	14%	38,3%	43,2%	18,5%

Fonte: Acesso à graduação (UFRJ, [s.d.])/Sistema de Gestão Acadêmica-Siga.

⁸ O rendimento acadêmico ficou estabelecido pelos pesquisadores em quatro subdivisões de Coeficientes de Rendimento (CR): 1) de 0,0 a 2,9 - insuficiência de rendimento e 2) de 3,0 a 4,9 - não corre risco de cancelamento de matrícula, podendo concorrer a bolsas assistenciais (Resolução CEG 09/2018); 3) de 5,0 a 6,9 - a partir de 5,0 considerado CR suficiente para aprovação nas disciplinas e a partir de 6,0 para bolsas acadêmicas (Resolução CEG 04/2004 e Resolução CEG 01/2019) e 4); de 7,0 em diante. Lembramos que, com CR de 8,0 ou mais, poderão ter direito de receber o prêmio de dignidade acadêmica.

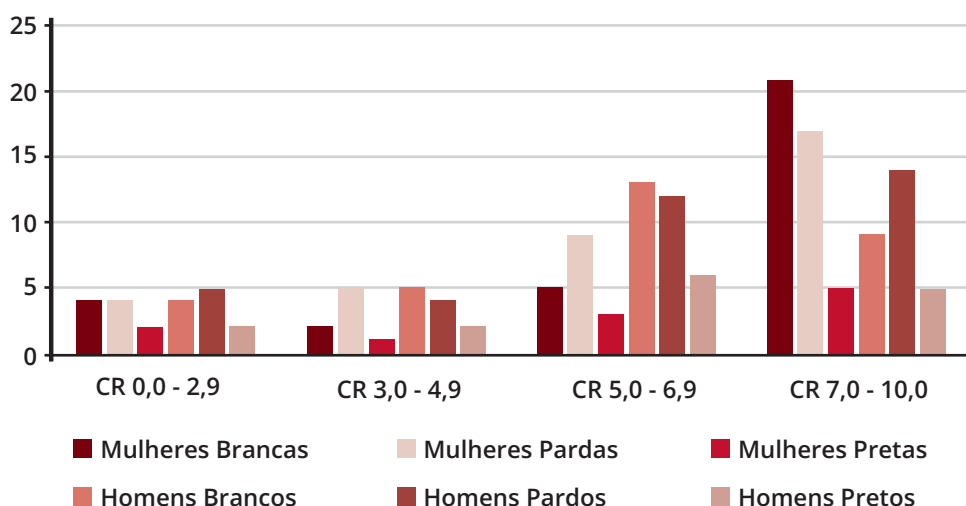


Gráfico 3 – Coeficiente de rendimento das 78 mulheres e dos 81 homens entre os(as) 159 estudantes cotistas atendidos(as) pela COAA

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica-Siga [s.d.].

Já em relação ao rendimento acadêmico dos 26 alunos cotistas atendidos pela COAA, designados como sujeitos da investigação, 11 mulheres e 15 homens, no período de 2011.1 a 2019.1, foi possível identificar que o coeficiente de rendimento observado, ainda seguindo os marcadores de gênero e raça para mulheres e homens, estabeleceu-se conforme demonstram a Tabela 3 e o Gráfico 4, a seguir.

Tabela 3 – Coeficiente de rendimento dos 26 cotistas sujeitos da pesquisa, retirados dos 159 estudantes cotistas atendidos pela COAA

Coeficiente de rendimento	Mulheres			Homens		
	Brancas	Pardas	Pretas	Brancos	Pardos	Pretos
0,0-2,9	-	1	-	2	1	-
3,0-4,9	-	2	-	2	1	-
5,0-6,9	3	2	1	6	2	-
7,0-10,0	-	2	-	-	1	-
Percentual	11,54%	26,92%	3,84%	38,47%	19,23%	0%

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica-Siga (UFRJ, [s.d.]).

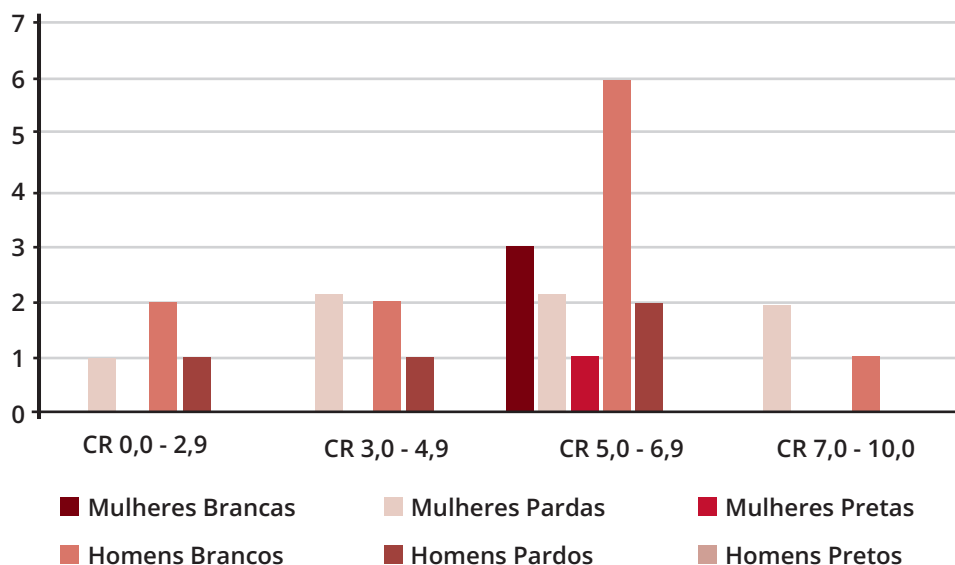


Gráfico 4 – Coeficiente de rendimento dos 26 cotistas sujeitos da pesquisa, retirados dos 159 estudantes cotistas atendidos pela COAA

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica-Siga (UFRJ, [s.d.]).

Esses registros, conforme retrata o Quadro 1, destacam a questão da evasão geradora da inativação como dificuldades dos alunos no decorrer de sua formação, que estão relacionadas a: conciliação do trabalho com o estudo, dificuldades na aprendizagem por falhas nas estruturas cognitivas, condições financeiras, visto que a maioria dos estudantes que procura o sistema de cotas tem uma renda familiar mensal menor em comparação aos que procuram o sistema universal, e transporte para locomoção dos bairros da periferia metropolitana até a universidade.

Quadro 1 – Motivos para atendimento pela COAA

Motivos atendimento COAA		
Categorias		Registros
Acadêmica		Desinteresse pelo curso, dificuldades em área de conhecimento específico, atraso acadêmico, abandono das disciplinas. Defasagem de conteúdo do ensino médio.
Social	Saúde	Própria e de familiares.
	Pessoal	Grande distância entre faculdade-casa-trabalho, baixa autoestima e outros.
	Familiar	Gravidez, nascimento, casamento, falecimento, conflito familiar.
	Trabalho	Dificuldades financeiras, estágios na área, trabalhos fora da área, sustento familiar.

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de os atravessamentos dos marcadores sociais dificultarem a trajetória

estudantil, no contexto total dos 697 estudantes cotistas que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ entre 2011.1 e 2019.1, é interessante notar que 188 discentes (27%) obtiveram CR 8,0 ou superior, o que permite estabelecer um perfil para a análise de receber o Diploma de Dignidade Acadêmica concedido por essa instituição⁹.

O rendimento escolar dos estudantes nos estabelecimentos de ensino depende da experiência de vida de cada um, pois os conhecimentos adquiridos no ambiente familiar, mediante a cultura presente no local em que vivem, e o estilo de vida contribuem para o aumento do capital cultural (Bourdieu; Passeron, 2014a). Adquirindo capital cultural no estado institucionalizado (diploma), o sujeito tende, teoricamente, a aprimorar-se em uma força social para as lutas, a transformação e a conversão em capital econômico (renda), embora, segundo Bourdieu e Passeron (2014b), o próprio sistema de ensino reforce mecanismos de reprodução social.

Dessa forma, o cenário aqui analisado, no que diz respeito aos coeficientes de rendimento de discentes marcados por determinada cor/raça e, por consequência, derivados de dada camada social, tensiona a necessidade de políticas que possibilitem a correção de efeitos da discriminação de raça e de gênero. Com suporte em Bourdieu e Passeron (2014a), entende-se que a possibilidade de incorporação de capital cultural ou uma força social serve para travar as lutas simbólicas por posições sociais. Assim, vale pensar na representação social com possibilidades concretas de outras trajetórias de vida para longe dos “não lugares sociais” ou dos “lugares apropriados”, estereotipados em relação aos originários destinados e impostos pela história de exclusão.

Isso posto, em que pesem os processos de marginalização, exclusão e desigualdade que ameaçam os coletivos populares subalternizados na vida escolar (Arroyo, 2014), os resultados aqui apresentados indicam como os discentes cotistas tiveram um rendimento acadêmico satisfatório para concluir a sua formação inicial, o que permite vislumbrar como dados perfis socioacadêmicos se relacionam com dado desempenho relativo às notas.

Considerações finais

Em termos gerais, com base na análise do perfil socioacadêmico dos discentes cotistas com insuficiência de rendimento do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, foi possível concluir que os sujeitos lograram relativo êxito nos estudos, como os alunos não cotistas, conseguindo atingir os índices estabelecidos pela instituição para serem aprovados e concluírem os cursos de graduação, não sendo menos capazes que os ingressantes pelo sistema universal.

Assim o perfil socioacadêmico dos 26 cotistas que receberam atendimento e orientação acadêmica pela COAA por apresentarem insuficiência de rendimento, conforme critérios de listas de jubramento do Siga¹⁰, se configurou da seguinte forma: 1) o quantitativo maior foi de homens brancos, dez indivíduos, e mulheres negras (pardas e pretas), oito indivíduos; 2) o número de estudantes concluintes, dez indivíduos, foi superior ao número de estudantes

⁹ Conforme Resolução do Conselho Universitário nº 4/2011, o Diploma de Dignidade Acadêmica é concedido em diferentes graus. Aos(as) alunos(as) que alcançam coeficiente de rendimento acumulado igual ou superior a 9,5 é concedido o diploma Summa Cum Laude. O grau Magna Cum Laude é concedido aos alunos com coeficiente de rendimento acumulado igual ou superior a 9,0 e o grau Cum Laude, aos alunos com CRA igual ou superior a 8,0. Disponível em UFRJ ([2025]).

¹⁰ Critérios: 1) possuir coeficiente de rendimento menor que três, nos três últimos períodos cursados; 2) ultrapassar ou alcançar o prazo máximo de integralização e; 3) obter quatro ou mais reprovações em uma disciplina em que ainda não obteve aprovação.

que abandonaram o curso¹¹, cinco indivíduos; 3) os concluintes obtiveram CR entre 5,1 e 7,8, sendo o menor CR de um homem branco e o maior CR de um homem pardo; e, apesar de demonstrarem situações acadêmicas complexas, variando de uma a cinco categorias acadêmicas/sociais de problemas a serem enfrentados, alcançaram a ascensão social com o diploma de nível superior.

Nesse contexto, foi possível detectar como determinados marcadores sociais de diferença (gênero, cor/raça e socioeconômico) impactaram o desempenho estudantil dos cotistas, futuros docentes em Educação Física. Nota-se, portanto, que as ações de permanência podem garantir um papel facilitador de desempenho no nível universitário e, por consequência, na formação de professores em Educação Física, os quais historicamente costumam ser alijados em seus direitos fundamentais durante as suas trajetórias ou inserções sociais.

Importante também é a compreensão de que, para alcançar um bom desempenho acadêmico estudantil, principalmente de grupos tão alijados na sociedade, faz-se necessária uma estrutura de suporte institucional próprio, bem como a utilização de recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), para que o estudante tenha melhores condições de manter-se nos estudos (permanência). Uma instituição de ensino que ofereça essa assistência – orientação acadêmica, apoio pedagógico, rede de bibliotecas, laboratórios de informática, bolsas diversas, alimentação (restaurante universitário), transporte, inclusão digital etc. – proporcionará ao estudante a possibilidade reforçada de conseguir integralizar o curso superior (conclusão).

Por fim, destacamos que urge a intensificação de pesquisas sobre a implantação de políticas de ações afirmativas e seus desdobramentos nos espaços públicos do ensino superior. Além disso, recomendamos que a gestão das unidades das instituições universitárias invista na formação continuada do corpo de professores para melhor entendimento e atendimento a esse grupo de alunos que demandam “novo” olhar e atenção adequada às suas necessidades. As análises expostas precisam ser estendidas, complementadas e correlacionadas em futuros estudos.

Referências

- ALMEIDA, M. S. N. et al. Acessibilidade e permanência no ensino superior: uma análise sobre inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica na UERJ e na UFRJ. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 8, n. 22, p. 147-159, jan./abr. 2018.
- ARAUJO, G. G.; SILVA, A. C. Gênero e sexualidade na Licenciatura em Educação Física (EEFD/UFRJ): reflexões a partir do Projeto Político Pedagógico. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 36-59, ago./dez. 2019.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

¹¹ Cancelado por abandono, conforme explicitado na seção “As questões de gênero influenciam na forma como os futuros professores cotistas de Educação Física ingressam ou permanecem na graduação?”.

AUAD, D.; CORDEIRO, A. L. A. A interseccionalidade nas políticas de ação afirmativa como medida de democratização da educação superior. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 191-207, jan./abr. 2018.

BARRETO, A. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 5-46, jul./dez. 2014.

BARRETO, K. C. C. *As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás: a questão do reconhecimento*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-63.

BECKER, H. S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Educação*, Santa Maria, RS, v. 44, p. 1-23, 2019.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2014a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Estatísticas e Indicadores do Censo da Educação Superior 2023*. Brasília, DF, 30 out. 2024. Apresentação em slide. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

CAPPELLIN, P.; CUSTODIO, J. Universidade e trajetórias profissionais: uma leitura a partir das relações de gênero. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 38, p. 196-223, jan./abr. 2021.

CARNEIRO, S. A. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CELLARD, A. A análise documental: enfoques epistemológicos e metodológicos. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 259-316.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

COSTA, M. N. M. C. *Cotas raciais e sociais nas universidades públicas do Brasil: com um olhar na Universidade de Brasília*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Americana, Asunción, Paraguai, 2018.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. Africanidade e afrobrasilidade em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, out./dez. 2018.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: MASCHKE, K. J. (Ed.). *Gender and American Law: feminist legal theories*. Routledge, 2013. p. 23-52.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2024. (Coleção Corpo & Motricidade).

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2012.

ENNES, M. A.; MARCON, F. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. *Sociologias*, Porto Alegre, v.16, n. 35, p. 274-305, jan./abr. 2014.

FERREIRA, N. T. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e227734, 2020.

FIGUEIREDO, Z. C.; PLOTTEGHER, A. T.; ALVES, C. A. Experiências formadoras da docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, e54494, 2019.

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. Masculinidades e a formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFRJ. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v.18, e72238, 2021.

GASPAR, L.; BARBOSA, V. *Ações afirmativas e política de cotas no Brasil: uma bibliografia:1999-2012*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.

GOMES, M. H. R. *O Programa Escola sem Partido e sua implicação na profissão docente*. 2018. 26 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologia qualitativa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERINGER, R.; HONORATO, G. S. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 341-348, maio/ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: Resultado da amostra – características gerais dos indígenas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/37/30255?localidade2=320220&ano=2010>. Acesso em: 30 jul. 2025.

JANOARIO, R. S. Acesso, permanência e política de ação afirmativa para negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na visão dos gestores. *Libertas: Revista da Faculdade de Serviço Social, Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, p. 95-120, jan./jun. 2013.

JESUS, J. G. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013.

MAGALHÃES, R. P.; MENEZES, S. C. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 59-73, jul./dez. 2014.

MATTOS, A. D. R. *Equidade e eficiência no ensino superior: uma análise da política de cotas na UFBA*. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação Afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, maio/ago. 2012.

MENDONÇA, A. K. C. *Relação das mulheres com a justiça e o direito: comarca das Alagoas: Capitania de Pernambuco (1712-1798)*. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em História)

– Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. [Entrevista concedida a] Alfredo Bosi e Dario Luis Borelli. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASPOLINI, T. *Ações afirmativas: uma análise do comportamento acadêmico de alunos ingressantes em cursos da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NOBREGA, C. C. S. Por uma Educação Física antirracista. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 34, n. esp., p. 51-61, jul. 2020.

PAIXÃO, M.; ROSSETO, I. Chess game for affirmative action at UFRJ. *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 83-104, Oct. 2018.

PEREIRA, E. G. B. et al. Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 146-156, mar. 2015.

PEREIRA, S. R. S. *Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do Enade no desempenho de cotistas e não cotistas*. 2017. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PERSKE, K. E.; ALMEIDA, M. L. P. Políticas públicas de acesso e assistência na educação superior: uma pesquisa do estado do conhecimento. *Roteiro*, Joaçaba, v. 48, e30135, 2023.

REIS, E. M. C.; GONÇALVES, A. O. Programa de promoção à permanência: perfil dos discentes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília. *Holos*, Natal, v. 34, n. 3, p. 379-394, 2018.

ROCHA, A. L. P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 74-94, jan./abr. 2018.

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. *Revista Pandora Brasil*, [s. l.], n. 4, p. 1-19, 2011.

ROSA, M. V.; SOUZA, M. O.; BORGES, A. M. Preconceito contra a mulher na Educação Física escolar no nono ano. *Revista Prâxis*, Novo Hamburgo, v. 17, n. 1, p. 102-117, jan./abr. 2020.

RUIZ, J. A. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidades e desenvolvimento na América Latina: experiências exitosas de centros de pesquisas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SANTOS, F. M.; ALMEIDA, F. M.; CASTRO, S. O.C. Qualidade do ensino superior em universidades federais e sistema de cotas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DO SÉCULO XXI, 4., 2017, Paraíba. Anais [...]. João Pessoa: UFPB, 2017. p. 712-727.

SILVA, G. H. G. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-207, jul./set. 2019.

SILVA, L. S.; BENTO, N. M. S.; MEDEIROS FILHO, A. E. C. Cor/raça e desempenho acadêmico no ensino superior. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 11, n. 1, p. 44-57, jan./abr. 2024.

SILVA, M. Y. L. et al. O futebol nas aulas de Educação Física: análise das opiniões de meninos quanto à participação ativa das meninas nesse desporto. In: SOUSA, F. E. V. (Org.). *Reflexões sobre questões de gênero nas aulas de Educação Física Escolar*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 12-24.

SOUZA, A. C. C. *Questões étnico-raciais: problematizando o tema nas aulas de Educação Física*. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 132-141, ago./dez. 2019.

STEPAN, N. L. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TARDIN, R. G. *Análise do perfil socioacadêmico de estudantes cotistas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

TEIXEIRA, E. C. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador, 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

TOMAZ, M. F. *A experiência das ações afirmativas na UFRJ/ECO*. 2017. 55 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). *Diplomas de dignidade acadêmica*. Rio de Janeiro, [2025]. Disponível em: <https://graduacao.ufrj.br/index.php/dignidade-academica>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). *Acesso à graduação*. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://acessograduacao.ufrj.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Conselho de Ensino de Graduação (CEG). *Resolução nº 4, de 26 de maio de 2004*. Normas para monitoria. Rio de Janeiro, 2004. Disponível

em: https://www.iesc.ufrj.br/images/documentos/noticias/Resolucao_CEG_0404.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Conselho de Ensino de Graduação (CEG). *Resolução nº 9, de 19 de dezembro de 2018*. Normas de concessão e renovação de auxílio ao estudante. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2010-2019/RESCEG-2018_09.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Conselho de Ensino de Graduação (CEG). *Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2019*. Normas para o Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2010-2019/RESCEG-2019_01.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Conselho Universitário (Consuni). *Resolução nº 4, de 24 de março de 2011*. Regulamenta a concessão de dignidades acadêmicas a alunos de graduação da Universidade. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_04_de_2011.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Conselho Universitário (Consuni). *Resolução nº 21, de 10 de outubro de 2019*. Altera o parágrafo único do Art. 2º da Resolução nº 04/2011, que regulamenta a concessão de dignidades acadêmicas a alunos de graduação da Universidade. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_n_21_de_2019.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

VIANNA, C. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras*: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005.

WICKBOLD, C. C.; SIQUEIRA, V. Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de medicina de uma universidade pública. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 83-105, jan./abr. 2018.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, DF, v. 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

Recebido em 12 de julho de 2024.

Aprovado em 25 de junho de 2025.

Editora científica responsável: Catarina de Almeida Santos.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).