

# O SISTEMA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: UM CASO BRASILEIRO\*

## THE SYSTEM OF QUOTAS IN HIGHER EDUCATION AT DISTANCE: A BRAZILIAN CASE

Fátima Kzam Damaceno de Lacerda

UERJ  
fatima\_kzam@yahoo.com.br

**Resumo:** Este trabalho possui como objetivo discutir a situação dos estudantes que ingressam através do sistema de cotas em cursos a distância. Os dados apresentados foram obtidos através de análise documental e entrevistas com ex-alunos do curso semipresencial de Pedagogia para as séries iniciais, no período de agosto de 2003 a dezembro de 2010, no Polo EAD de Nova Friburgo (RJ/Brasil). Verificamos que 57,5% dos discentes concluíram com aproveitamento o referido curso, e que a evasão foi de 23,5%. A porcentagem de alunos cotistas que concluíram (63,9%) é maior do que a dos não cotistas (56,1%) e a evasão é significativamente menor. Os dados também revelam que não há diferença significativa entre os coeficientes de rendimento dos alunos cotistas e não cotistas. A partir deste estudo, sugerimos o aprofundamento das pesquisas sobre as ações afirmativas e a educação superior a distância.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas, Educação a distância, Formação de professores.

**Abstract:** This work has as objective to discuss the situation of students who enter through the system of quotas in distance courses. The data presented were obtained through documentary analysis and interviews with ex-students of the Pedagogy course, from august 2003 to december 2010, at the Polo from Nova Friburgo (RJ/Brazil). Was observed that 57.5 % of students have concluded the course, and the evasion of students was 23.5 %. The percentage of quota students who have completed (63.9 %) is greater than the non-quota students (56.1 %) and the evasion is significantly lower. The data also show that there is no significant difference between the coefficients of quota and non-quota students. The results point to the need of deepening the investigations about affirmative action and distance education in universities.

**Keywords:** Affirmative Actions, Distance Education, Teacher Training.

## INTRODUÇÃO

Desde que o sistema de cotas começou a ser implantado nas universidades estaduais do Rio de Janeiro (Brasil), muitas discussões foram suscitadas, em diversos segmentos da sociedade, com relação ao mérito e às consequências geradas pela aplicação das leis que estabelecem a reserva de vagas e que visam a redução das desigualdades étnicas, sociais e econômicas.

Segundo Cesar (2003, p. 27) as ações afirmativas “são políticas públicas ou privadas de combate à desigualdade estrutural de grupos mais vulneráveis à

---

\* Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), Florianópolis, SC, agosto de 2014.

discriminação” sendo, portanto, as cotas consideradas como uma modalidade de ação afirmativa, assim como os programas de inclusão, as metas e os benefícios fiscais. As ações afirmativas nas universidades públicas visam, portanto, aumentar as oportunidades de acesso aos grupos que estiveram historicamente excluídos, como os negros, indígenas, deficientes físicos e estudantes de baixa renda.

Uma das principais polêmicas geradas pela aplicação do sistema de cotas diz respeito ao tema raça/etnia. Lessa (2009, 2010), ao analisar a adoção das cotas sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), questiona a necessidade da cota racial, uma vez que, ao atingir os estudantes de baixa renda e os oriundos das escolas públicas, os estudantes negros são preferencialmente beneficiados. Entretanto, o estudo sobre as políticas de ações afirmativas adotadas em diferentes universidades públicas brasileiras mostrou que as cotas raciais não são as mais adotadas, mas sim as ações que beneficiam os estudantes da escola pública. (PAIVA, 2010a, 2010b). As questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira são discutidas por Cesar (2004), comparando as experiências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade de Brasília (UNB).

Com relação à Educação a Distância (EAD), podemos dizer que houve um grande crescimento nos últimos anos, principalmente em função da ampliação de possibilidades que o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) trouxe para o mundo globalizado. Este crescimento gera grandes perspectivas para a democratização e a universalização do ensino e, num país de consideráveis desigualdades como o Brasil, espera-se que esta possa ser utilizada como parte de uma estratégia de ampliação democrática de acesso à educação (SILVA, 2003 e 2005). No entanto, ainda é uma modalidade de educação vista com preconceito e considerada por alguns como ensino de segunda classe, inferior em qualidade quando comparada ao ensino presencial e, portanto, destinado aos grupos marginalizados. O oferecimento de cursos de graduação a distância por instituições públicas de comprovada qualidade tem contribuído para modificar este quadro (LACERDA, 2012).

Dentre as universidades públicas brasileiras que atuam na EAD, algumas

delas utilizam também a política de ações afirmativas para o ingresso de estudantes nos cursos de graduação oferecidos nesta modalidade, como é o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Um dos grandes problemas da Educação a Distância relatados na literatura diz respeito à evasão dos seus estudantes (CORRÊA e LACERDA, 2011; OLIVEIRA, CAVALCANTE e GONÇALVES, 2012). Também, com relação às políticas de ação afirmativa esta preocupação se faz presente:

Um primeiro grande desafio é a permanência dos alunos beneficiados por essas políticas durante todo o curso de graduação. Em sua grande maioria, eles precisam de bolsas de estudo para permanecer quatro ou cinco anos estudando. Isso tem provocado a necessidade de cada universidade encontrar meios de implantar políticas de permanência para esses alunos. Outro desafio é a ajuda inicial de que estes alunos precisam para superar deficiências trazidas de um ensino médio precário. (PAIVA, 2010a, p. 42-43).

Então, a partir deste problema/questão que nos instiga – a elevada evasão nos cursos a distância – pretendemos responder as seguintes perguntas: Como se configura este quadro nos cursos de graduação a distância que possuem estudantes que ingressaram através do sistema de cotas? Como vem se comportando o rendimento acadêmico do alunado que ingressou por meio dessas iniciativas, comparado ao de seus colegas não cotistas, nos cursos a distância oferecidos pela instituição?

Para tal, foi realizado um estudo exploratório no Polo de Educação a Distância de Nova Friburgo utilizando os dados do curso de graduação a distância diplomado pela UERJ, “Pedagogia para as séries iniciais”. Foram analisados o grau de evasão dos estudantes, o número de alunos formados e o coeficiente de rendimento, separando-se as informações referentes aos alunos cotistas e não cotistas, no período de agosto de 2003 a dezembro de 2010.

Com base nestes resultados, é proposta a realização de futuras pesquisas que contemplem a análise de outros cursos de graduação a distância e em outros Polos EAD. Portanto, o caráter desta proposta é político-acadêmico e envolve a imagem da universidade, a articulação externa com seus pares, os compromissos assumidos com o governo e com a sociedade, e aborda assuntos polêmicos e delicados como a Educação a Distância e o sistema de cotas (política de ações afirmativas). Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa trazer uma contribuição significativa para a discussão e o aprofundamento

destas duas temáticas no âmbito da formação docente em nível de graduação.

### **Os cursos de formação de professores via EAD e o sistema de cotas**

Vários autores têm se preocupado em analisar a relação entre a formação de professores e a Educação a Distância. Fagundes (2006), por exemplo, analisa as semelhanças e diferenças na formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância. Neder (2009) destaca ainda os desafios e inovações enfrentados na formação do professor a distância quando se tem como objetivo uma prática educacional transformadora.

A transformação social se refere também ao aumento de possibilidades de incluir no processo educacional público pessoas até então impossibilitadas de cursar o nível superior, por morar longe dos grandes centros ou pela indisponibilidade de tempo para cumprir os horários tradicionais de sala de aula. Neste sentido, a EAD possui uma importante contribuição na diminuição das desigualdades. No entanto, apesar do aumento significativo de instituições públicas brasileiras envolvidas no oferecimento de cursos de licenciatura a distância através da participação na formação de redes e consórcios – a exemplo da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Consórcio CEDERJ) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – ainda há carência de pesquisas que indiquem os impactos das ações afirmativas realizadas por estas instituições quando o público alvo são estudantes que realizam o curso na modalidade a distância.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi uma das instituições de nível superior no Brasil pioneiras na utilização de reserva de vagas no exame vestibular e vem realizando sistematicamente uma avaliação do processo no que diz respeito à entrada e permanência dos estudantes cotistas nos cursos de graduação presenciais (ARRUDA, 2007). Como parte da política de interiorização da universidade, o Polo de Educação a Distância de Nova Friburgo foi implantado em agosto de 2003 (LACERDA, 2010a) e atualmente oferece os cursos de graduação em Pedagogia para as séries iniciais, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e

Licenciatura em Geografia na modalidade semipresencial, através da participação da UERJ no Consórcio CEDERJ e no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A entrada de estudantes para o curso de graduação de Pedagogia para as séries iniciais se deu do 2º semestre de 2003 (2003/2) até o 2º semestre de 2007 (2007/2). A partir de 2008, foi proposta uma reestruturação curricular passando a ser oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia, com duração de quatro anos. O curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, por sua vez, começou a ser oferecido no 1º semestre de 2006 (2006/1) e o curso de Licenciatura em Geografia iniciou suas atividades no 1º semestre de 2013 (2013/1).

A escolha da realização deste estudo exploratório com o curso de Pedagogia para as séries iniciais se deu pela disponibilidade dos dados e pelo acúmulo de experiência obtida no projeto “Estudo dos motivos da evasão nos cursos semipresenciais da UERJ no polo EAD de Nova Friburgo”, que teve seu início em 2011, como o apoio do CETREINA/UERJ, que oferece bolsas aos estudantes envolvidos. Este projeto possibilitou a elaboração de duas monografias de final de curso e de trabalhos apresentados em eventos internos e externos, na área de educação. (ESPÍNDOLA, 2013; CORRÊA, 2013; CORRÊA e LACERDA, 2011).

## **METODOLOGIA**

O levantamento de dados com relação ao coeficiente de rendimento e ao número de estudantes evadidos nos cursos de graduação semipresenciais do Polo EAD de Nova Friburgo foi realizado através de análise documental utilizando-se o Sistema Acadêmico do Consórcio CEDERJ, conforme relatado em Lacerda (2010b), Espíndola e Lacerda (2013) e Corrêa (2013).

Com relação ao que se entende por “evasão”, Almeida (2008) chama a atenção para o fato de não haver na literatura uma definição única e inequívoca e que a definição tomada pelos autores dependerá do critério adotado para analisar a não permanência dos alunos em um determinado curso a distância. Neste trabalho está sendo considerado como evadido o estudante que se matriculou e que foi desligado do curso, por solicitação própria ou cancelamento

automático, mesmo que este nunca tenha iniciado efetivamente o curso, ou seja, cursado alguma disciplina. Neste contexto específico, o cancelamento automático acontece quando o estudante fica quatro semestres consecutivos sem efetuar inscrição em disciplina, ou seja, dois anos de “abandono” do curso sem solicitar trancamento de matrícula.

O estudo exploratório sobre a evasão foi realizado nas oito turmas do curso de Pedagogia para as séries iniciais que ingressaram entre 2003 e 2007. As entrevistas e conversas com os ex-alunos do referido curso foram realizadas por contato telefônico ou por e-mail.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O curso de Pedagogia para as séries iniciais configurou-se como um curso de formação continuada, com duração mínima de três anos, que foi criado para atender a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que exigia que todos os professores fossem habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996, artigo 87 da LDB). O ingresso através do exame vestibular era restrito a candidatos que possuíssem o curso de formação de professores de nível médio (antigo curso normal), sendo que, para o ingresso das duas primeiras turmas foi exigido, no edital de vestibular, a comprovação de estar em pleno exercício do magistério. A última turma a ingressar neste curso prestou vestibular no 2º semestre de 2007 (2077/2), pois, conforme mencionado, a partir de 2008 passou-se a oferecer o curso de Licenciatura em Pedagogia com duração de quatro anos, aberto a todos os candidatos que tivessem concluído o ensino médio ou curso equivalente.

Os dados referentes ao número de alunos matriculados no primeiro período do curso estudado, ao longo de oito semestres, de acordo com as categorias cotistas e não cotistas são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1:** Entrada de alunos pelo exame vestibular - Pedagogia séries iniciais - 2003/2 até 2007/2.

	2003/2	2004/1	2004/2	2005/1	2005/2	2006/1	2007/1	2007/2	Total
<b>Cotistas</b>	-	-	16	6	9	11	16	3	61
<b>Não cotistas</b>	40	40	16	44	41	39	24	36	280
<b>Total</b>	40	40	32	50	50	50	40	39	341

Vale ressaltar que os candidatos às vagas dos cursos de graduação semipresenciais do Polo de Nova Friburgo, somente a partir do 2º semestre de 2004 (2004/2), fizeram jus ao sistema de cotas para ingresso de estudantes carentes, levando em consideração a seguinte distribuição: 20 % das vagas foram reservadas para negros, 20 % para estudantes de escola pública e 5% para deficientes físicos e minorias étnicas, ou seja, 45% das vagas foram reservadas para os candidatos que se inscrevem através do sistema de cotas, respeitando os critérios de carência financeira estabelecidos nos editais de vestibular (RIO DE JANEIRO, 2003).

A Lei nº 5.074/2007 incluiu nos 5% para deficientes físicos e minorias étnicas, os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos em razão do serviço (RIO DE JANEIRO, 2007). Esta alteração foi considerada somente nos vestibulares realizados a partir de 2008.

Ao analisar as informações contidas na Tabela 1, percebemos que somente no primeiro semestre em que o sistema de cotas foi estendido aos cursos semipresenciais da UERJ (2004/2), as vagas destinadas aos alunos cotistas foram plenamente preenchidas. Na verdade, em função de um erro na divulgação dos resultados, foram classificados dois estudantes cotistas além do número de vagas estabelecido (14), razão pela qual o número de ingressantes em 2004/2 foi maior do que o previsto (32 e não 30). No caso do curso de Pedagogia, o não preenchimento das vagas para estudantes cotistas se deveu ao pequeno número de inscrições válidas para o sistema de cotas e/ou ao não atingimento da nota mínima para concorrer às vagas do curso. Outro dado relevante é que, das 61 vagas preenchidas por alunos cotistas, 28 foram preenchidas por estudantes que se auto declararam “negros” (45,9%) e 33 oriundos de escola pública (54,1%). Além da comprovação de carência

financeira, com apresentação de documentos de renda e gastos de todos os componentes da família que residem com o estudante, a inscrição no sistema de cotas exige a apresentação do histórico escolar (para cotas da rede pública de ensino), auto declaração de próprio punho (para cotas de negros e minorias étnicas) e comprovante médico (para os candidatos deficientes).

A Tabela 2 resume os dados numéricos referentes aos estudantes concluintes no período que vai do 1º semestre de 2006 (conclusão da 1ª turma) até o 2º semestre de 2010. Escolheu-se o segundo semestre de 2010 como corte para realizar a presente pesquisa, por se tratar do período de conclusão da última turma do curso de Pedagogia para as séries iniciais, embora os estudantes retidos possam ter continuado seus estudos, uma vez que se trata de um curso oferecido em regime de créditos.

**Tabela 2:** Concluintes Polo Nova Friburgo - Pedagogia séries iniciais - até 2010/2, em números.

	2006/1	2006/2	2007/1	2007/2	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2	Total
<b>Cotistas</b>	-	-	3	4	4	9	3	8	6	2	39
<b>Não cotistas</b>	19	22	19	15	17	24	12	13	8	8	157
<b>Total</b>	19	22	22	19	21	33	15	21	14	10	196

Verificou-se que dos 341 estudantes ingressantes, somente 14 (4,1%) são do sexo masculino, e destes, três concluíram o curso.

A situação dos concluintes é resumida na Tabela 3.

**Tabela 3:** Situação dos concluintes – Pedagogia séries iniciais.

	<b>Concluintes (até 2010/2) em %</b>	<b>Coefficiente de rendimento (CR)</b>
<b>Cotistas</b>	63,9	7,1
<b>Não cotistas</b>	56,1	7,7
<b>Total</b>	57,5	7,6



Com base nos dados numéricos obtidos, pode-se verificar que 57,5% dos estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia conseguiram terminá-lo até o segundo semestre de 2010. Avaliando separadamente os resultados de estudantes cotistas e não cotistas, verificamos que a porcentagem de cotistas que concluíram o curso (63,9%) é maior do que a porcentagem de não cotistas (56,1%).

O Coeficiente de Rendimento acadêmico (CR) dos estudantes que concluíram o curso apresenta uma pequena diferença, sendo que o grau de dispersão em relação ao valor médio dos CRs apresentados pelos alunos cotistas e não cotistas, através do cálculo dos desvios padrão (DP) da população total, foi respectivamente, DP=0,75 e DP=0,81.

No período avaliado, o curso apresentou uma evasão de 13,1% de estudantes cotistas (8 em 61), 25,7% de não cotistas (72 em 280) e 23,5% de estudantes, no total (80 em 341). Verifica-se, portanto, que a porcentagem de alunos não cotistas que desistem do curso é quase o dobro da de cotistas.

Com relação aos outros cursos semipresenciais oferecidos no Polo EAD de Nova Friburgo, Espíndola e Lacerda (2013) constataram um índice de evasão de 43,3% nas dez primeiras turmas de Licenciatura em Ciências Biológicas e Corrêa (2013) relatou uma evasão de 15,7% nas nove turmas de Licenciatura em Pedagogia analisadas. No entanto, não foram verificados, separadamente, os dados relativos aos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas. O curso de Licenciatura em Geografia encontra-se ainda em seu quarto período. Espera-se que a primeira turma conclua no final de 2016.

Vários autores se preocupam com a temática da evasão na EAD. Em uma pesquisa sobre a situação do ensino superior a distância no Brasil, por exemplo, Maia e Meirelles (2004) apontam que o índice de evasão nos cursos a distância é algo em torno de 68%, maior do que os valores encontrados neste estudo. Almeida (2008) discute quais seriam os fatores que interferem na conclusão de cursos realizados nesta modalidade. Através de entrevistas com os estudantes desistentes do Polo EAD de Nova Friburgo, verificamos que a evasão se concentra nos três períodos iniciais dos cursos e que os fatores que contribuem para que esta aconteça estão associados a problemas de ordem pessoal,

dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho, dificuldades com a tecnologia, entre outros, conforme apontam Corrêa e Lacerda (2011) e Espíndola e Lacerda (2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no presente trabalho, podemos afirmar que, no período estudado, 57,5% dos discentes do curso de graduação semipresencial de Pedagogia para as séries iniciais do Polo EAD de Nova Friburgo concluíram com aproveitamento o curso e que a evasão foi de 23,5%. A porcentagem de alunos cotistas que concluíram (63,9%) é maior do que a de não cotistas (56,1%) e a evasão é significativamente menor (quase metade: 13,1% contra 25,7 %).

Os dados também revelam que os resultados acadêmicos dos dois grupos de estudantes são comparáveis, ou, em outras palavras, não há uma grande diferença entre os coeficientes de rendimento dos alunos cotistas e não cotistas (7,1 e 7,7, respectivamente). Estes resultados desmentem dois grandes mitos: o mito de que a evasão dos cursos a distância é maior do que dos cursos presenciais de graduação e de que os alunos cotistas apresentam maiores dificuldades de finalizar curso e, quando o fazem, seus resultados acadêmicos são significativamente menores do que os dos alunos não cotistas, como já apontado por Lacerda (2010b).

Sobre a discussão do mérito *versus* a oportunidade criada pelas ações afirmativas na universidade, Cesar (2003) alerta para o fato de que não basta somente garantir o acesso à universidade a jovens excluídos, mas deve-se garantir, sobretudo, sua permanência e graduação com êxito. A autora adverte para “o problema da evasão, principalmente no caso das cotas, em que os alunos podem se tornar vítimas do próprio sistema que os beneficiou” (CESAR, 2003, p. 32).

Ela afirma, ainda, que:

A decisão pelo mérito agrada não só o senso comum, que ignora a exclusão promovida pelo sistema cego de vestibular, mas também é apoiada por alguns educadores, para os quais a elitização do conhecimento é tão natural quanto a desigualdade do país. Por isso, eles defendem que só quem tem a capacidade formal requerida nos vestibulares deve ter direito à educação superior, devido às próprias dificuldades de aprendizado dos alunos sem capacitação e ao elevado nível científico do ambiente universitário. A antítese está na defesa da oportunidade aos discriminados e excluídos e na importância da

diversidade educacional [...]. (CESAR, 2003, p. 30-31).

Portanto, consideramos que o levantamento realizado neste trabalho pode trazer contribuições significativas para a discussão sobre os impactos das ações afirmativas nas universidades públicas, mais especificamente nos cursos oferecidos na modalidade semipresencial.

Cabe questionar como se aplicam as políticas institucionais para o atendimento a esses grupos, ou seja, quais são as estratégias político-acadêmicas denominadas de políticas de permanência para os estudantes cotistas dos cursos semipresenciais?

Vale ressaltar que a UERJ possui estratégias político-acadêmicas, denominadas de políticas de permanência, que possuem como meta “combater a evasão e garantir a sobrevivência do estudante cotista até a conclusão de seu curso universitário” (MOURÃO SÁ, 2007, p. 42). Nestas estratégias insere-se o Programa de Iniciação Acadêmica – Proiniciar – que prevê a distribuição de bolsas, preferencialmente aos estudantes dos cursos presenciais que ingressaram pelo sistema de vagas reservadas. Somente no 2º semestre de 2009, contudo, estas bolsas puderam ser oferecidas também aos estudantes dos cursos semipresenciais sem, no entanto, se configurar como um programa de oferecimento de atividades acadêmicas, acompanhamento e avaliação permanente, conforme a proposta original, e nem tão pouco com garantia de continuidade nos semestres subsequentes. Este fato demonstra que as mudanças institucionais implementadas para os estudantes que ingressam através do sistema de cotas nos cursos presenciais não foram estendidas para os alunos da EAD.

Não há um consenso na universidade quanto a importância e legitimidade das ações e investimentos realizados na EAD. Desta forma, é urgente a divulgação ampla dos trabalhos desenvolvidos nesta área e a pesquisa e avaliação dos programas e projetos em andamento.

Ao entrelaçar as temáticas EAD e as ações afirmativas, verificamos que vários questionamentos ainda pairam no ar, o que certamente exigirá que muita pesquisa seja realizada pelos grupos que se dedicam a estas duas áreas.

Consideramos que o estudo da situação dos estudantes de diferentes

cursos em diferentes localidades (polos) poderá trazer importantes informações que subsidiem a modificação das políticas universitárias de permanência dos estudantes cotistas e que contemplem as especificidades dos cursos a distância.

O levantamento preliminar de dados aqui descrito aponta para uma tendência de maior evasão no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e que merece ser investigada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O.C.S. **Evasão em cursos a distância**: análise dos motivos de desistência, 2008. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2010.

ARRUDA, J.R.C. (Org.). **Política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, p.11-26, 2007.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 de dezembro de 1996.

CESAR, R.C.L. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? **Revista Ciência Hoje**, v. 33, n. 195, p. 26-32, julho 2003.

CESAR, R.C.L. **Questões Jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira**: um estudo comparado entre a UERJ, a UNB e a UNEB. Laboratório de Políticas Públicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. 69 p.

CORRÊA, P.S. **Evasão na educação a distância**: o caso do curso de licenciatura em pedagogia do Polo EAD de Nova Friburgo. 2013. 53 p. Monografia – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORRÊA, P.S.; LACERDA, F.K.D. EAD e evasão no polo de Nova Friburgo: identificando causas e propondo soluções. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto, MG. Anais do VIII ESUD. Ouro Preto: UniRede, 2011. CD-ROM, 11p.

ESPÍNDOLA, R.M. **Evasão na educação a distância**: o caso do curso de licenciatura em ciências biológicas do Polo EAD de Nova Friburgo. 2013. 62 f. Monografia – IBRAG, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ESPÍNDOLA, R.M.; LACERDA, F.K.D. Evasão na Educação a Distância: um estudo de caso. **Revista EAD em foco**. Fundação CECIERJ, v. 3, n. 1, dezembro de 2013, p. 96-108. 2013. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/174/45>>. Acesso em: 02 maio 2014.

FAGUNDES, L.C. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: SEED/MEC. **Desafios da Educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, p. 67-78, 2006.

LACERDA, F. K. D. Relatando experiências em EAD: O caso do Polo de Nova Friburgo. In: BRUNO, M.; RITTO, A. (Org.) **Educação a Distância**: flexibilidades e paradigmas. Rio de Janeiro: PoD, p. 145-170, 2010a.

LACERDA, F.K.D. Ações afirmativas e EAD: um estudo de caso. **Revista Tessituras**, v. 2, n. 2, novembro de 2010, 2010b. 18p. Disponível em: <[www.revistatessituras.com.br](http://www.revistatessituras.com.br)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LACERDA, F.K. D. **Contribuições da Educação a Distância para a Educação ambiental:** utilização da rede sociotécnica na análise das concepções de meio ambiente e saúde no polo de Nova Friburgo. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – PPGMA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LESSA, R. Quais as vantagens da racialização? **Revista Ciência Hoje**, v. 45, n. 266, p. 80, dezembro de 2009.

LESSA, R. Cotas sociais na UFRJ. **Revista Ciência Hoje**, v. 46, n. 274, p. 80, setembro de 2010.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. **Estudo sobre Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil**, abril de 2004. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/137-TC-D2.htm](http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/137-TC-D2.htm)>. Acesso em: 15 maio 2010.

MOURÃO SÁ, M. S. M. Políticas de ação afirmativa: uma estratégia de sobrevivência dentro da universidade pública. In: ARRUDA, J. R. C. (Org.). **Política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, p.39-46, 2007.

NEDER, M.L.C. **A formação do professor a distância:** desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 267 p.

OLIVEIRA, A.P.; CAVALCANTE, I.F.; GONÇALVES, R.S. O processo de evasão (ou desistência) no curso de Licenciatura em Letras Espanhol ofertado pelo Campus EAD-IFRN: causas possíveis. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2012, São Carlos, SP. **Anais do I SIED: EnPED**, São Paulo: UFSCar, 2012, 17 p. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/236-935-1-ED.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

PAIVA, A.R. Ação afirmativa nas universidades públicas. **Revista Ciência Hoje**, v. 47, n. 277, p. 38-43, dezembro de 2010, 2010a.

PAIVA, A.R. (Org.). **Entre dados e fatos:** ação afirmativa nas universidades públicas. Rio de Janeiro, Pallas/PUC-Rio, 2010b.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>>. Acesso em: 14 maio 2011.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5074, de 17 de julho de 2007. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/59b59003123eb2c08325733a006eb097?OpenDocument>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

SILVA, M. EAD *on-line*, cibercultura e interatividade. In: ALVES, L., NOVA, C. (Org.). **Educação a Distância:** uma nova concepção de aprendizado e interatividade. 1. ed. São Paulo: Editora Futura, v. 1, p. 51-62, 2003.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M.E.B., MORAN, J.M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação:** salto para o futuro. 1.ed. Brasília: SEED/MEC, v. 1, p. 63-69, 2005.

Recebido em 16 de setembro de 2018.  
Aceito em 30 de setembro de 2018