



ROSEMERI ANTUNES DOS SANTOS

**RECONVERSÃO CULTURAL NAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS DO
PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL**

CANOAS, 2017

ROSEMERI ANTUNES DOS SANTOS

**RECONVERSÃO CULTURAL NAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS DO
PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memórias Sociais e Bens Culturais da Universidade La Salle, para obtenção do grau de Mestra em Memórias Sociais e Bens Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Panerai Araújo

Co-orientador: Prof. Dr. Moisés Waismann

CANOAS, 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237r Santos, Rosemeri Antunes dos Santos.

Reconversão cultural nas narrativas dos egressos do programa de ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [manuscrito] / Rosemeri Antunes dos Santos – 2017.

221 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

“Orientação: Prof^a. Dra. Margarete Panerai Araújo”.

1. Memória. 2. Ações afirmativas. 3. Egressos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. I. Araújo, Margarete Panerai. II. Título.

CDU: 930.85

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Esse é o sentimento que resume estes dois anos em que estive realizando o Mestrado. Finalizar um período tão intenso e desafiador, além de encher meu peito de emoção, possibilita-me agradecer a todos que me ajudaram a trilhar este caminho.

Primeiramente agradeço a Deus, aos espíritos de luz e ao meu anjo da guarda, que foram meu esteio emocional e espiritual em todos os momentos.

Agradeço à minha família, que sempre acreditou no meu potencial, na minha garra e na minha determinação. Um agradecimento especial aos meus pais, sempre preocupados com minha saúde e bem-estar.

Ao meu marido Carlos, que me deu apoio, amor e compreensão, me auxiliou na elaboração das tabelas e não poupou esforços no cuidado com as crianças para que eu tivesse tranquilidade nos momentos de análise e de escrita da dissertação.

Aos meus filhos Artur e Rafaela, por serem fonte infinita de amor e por me proporcionarem uma experiência única, de amor incondicional, de ensinamentos e de aprendizados.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição pública de ensino, que proporcionou que eu, advinda da escola pública, pudesse realizar minha graduação e onde desenvolvo minhas atividades profissionais há 23 anos, com muito orgulho. Também faço um agradecimento à Escola de Desenvolvimento dos Servidores (EDUFRGS), por oferecer apoio financeiro para que o quadro técnico-administrativo da UFRGS possa se qualificar.

Ao Reitor da UFRGS, Professor Rui Vicente Oppermann, e à Vice-Reitora, Professora Jane Fraga Tutikian, pela confiança, apoio e incentivo que venho recebendo nestes últimos anos.

Também quero fazer uma menção ao ex-Reitor da UFRGS, Professor Carlos Alexandre Netto, pois foi em sua gestão que obtive autorização e apoio para iniciar o Mestrado.

Aos meus colegas da UFRGS e do Conselho Universitário, pela amizade, pelo companheirismo e pelo apoio necessário para que eu conseguisse chegar até aqui.

Agradeço a todas as minhas amigas e amigos, pela paciência e por entenderem minha ausência a tantos encontros, comemorações, festas, viagens.

Obrigada por estarem sempre torcendo por mim e por fazerem parte da minha história.

Aos meus queridos amigos e colegas do Mestrado em Memória Social e Bens Culturais do UNILASSALE, turma 2015/1, mais conhecida como 302. Foi incrível conhecê-los e dividir momentos tão importantes da trajetória de cada um. Vocês se constituíram em uma nova família, aquela de todas as horas. Obrigada por toda essa rede de apoio e carinho que tornou esse período muito mais leve e feliz.

Um agradecimento especial para uma pessoa incrível que eu já conhecia de muito tempo, mas que o Mestrado trouxe para junto de mim. Uma amiga que esteve ao meu lado em todos os momentos destes dois últimos anos. Minha querida Andréa Benites, obrigada pela parceria, pelo incentivo, pelos conselhos, pelos “colos”, pelos abraços, pelos recadinhos no WhatsApp; enfim, por ter se tornado minha irmã de alma.

À minha orientadora, Professora Margarete Panerai Araújo, por ter estado ao meu lado durante cada etapa do desenvolvimento da minha pesquisa, pela forma carinhosa e eficiente com que me conduziu neste novo mundo da pesquisa, por acreditar no meu potencial e por estar sempre me instigando a vencer minhas inseguranças e ansiedade durante esse processo.

Ao meu co-orientador, Professor Moisés Waismann, pelas conversas e pelos ensinamentos compartilhados.

Às minhas amigas mais que especiais, que estão comigo em todas as horas, em todas as ocasiões, longe ou perto, de corpo e/ou de alma. Sabe aquelas pessoas que acreditam em você, torcem por você, te respeitam e te amam pelo que você é, não pelo que você faz? Minhas amigas/irmãs para a vida toda, por todas as vidas: Janaína Beck, Vandaceli Bressiani e Renelle Millette. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

E finalmente, mas não menos importantes, agradeço aos cotistas egressos da UFRGS que foram colaboradores fundamentais para que minha dissertação tivesse vida e cor.

Aos cotistas diplomados que participaram das entrevistas e do vídeo, meu muito obrigada. Tudo que eu aprendi e vivenciei durante esse período teve muito mais sentido após conhecer um pouco da trajetória de cada um de vocês: Kétina, Sara, Simone, Jéssica, João Gabriel, Francieli, Rafaela, João Cauê, Patrícia e Aline.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças
nos discriminem.

Lutar pela diferença sempre que a igualdade
nos descaracterize.”

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central as narrativas dos egressos do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), suas trajetórias sociais, a possibilidade de construção do conhecimento e a reconversão do capital cultural e *habitus*, a partir de uma ótica bourdiana. Buscou-se investigar, a partir de suas memórias, como foram as experiências desses alunos no programa institucionalizado desde 2007, que estabeleceu o sistema de cotas através de ingresso por reserva de vagas para acesso a todos os cursos de graduação na UFRGS. O referido programa passou por um processo avaliativo em 2012, sendo a Política de Cotas renovada por mais dez anos. Também em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, que garantiu que 50% das vagas em cursos de graduação das Universidades Federais fossem reservadas aos candidatos cotistas até 2016. A pesquisa abrangeu o período de ingresso dos cotistas entre 2008 e 2012. O percurso teórico teve como foco a memória social e as categorias de *habitus*, classe e capital cultural de Pierre Bourdieu. Realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a temática da pesquisa, levando-se em consideração o período de 2010 a 2015 em três diferentes Bases de Dados. Os resultados demonstraram o ineditismo do estudo quanto à abordagem dos egressos e suas narrativas de memória. O percurso metodológico utilizado foi o de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e exploratória, a partir da história oral. Foram enviados questionários on-line para todo o universo de diplomados, contudo a amostra dessa pesquisa se concentrou em 155 questionários. Também foram realizadas entrevistas temáticas com dez egressos do programa. Os dados obtidos foram analisados e interpretados a partir de gráficos e da técnica de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa revelam que a experiência vivida pelos alunos cotistas nessa amostra proporcionou uma ressignificação no seu capital cultural e *habitus*. Os dados dos questionários e das entrevistas evidenciaram que o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS é uma política de educação inclusiva positiva e apresentou avanços significativos no que se refere às relações étnico-raciais no ambiente universitário e que a participação no Programa foi uma oportunidade muito importante para esses alunos, repercutindo na sua trajetória social. O produto dessa pesquisa ficou sistematizado no vídeo intitulado “As vozes dos Cotistas Egressos da UFRGS”.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Egressos. Memória. Capital cultural. *Habitus*.

ABSTRACT

The central theme of this research are the narratives of graduate students from the Federal University of Rio Grande do Sul who participated in the Affirmative Action Programme. Guided by a Bourdieusian perspective, we also focus on social trajectories, knowledge construction and the reconversion of cultural capital and *habitus*. Through their memories, we set out to examine the experiences of these students within the institutionalized Programme that was established in 2007 and sanctioned a quota system through which candidates were granted admission to this university into reserved places. The Affirmative Action Programme was reassessed in 2012 and the Quota Policy was renewed for 10 more years. In the same year, Federal Law n° 12.71/2012 was sanctioned, guaranteeing that 50% of all places at the undergraduate level in federal universities be reserved for 'quota candidates' until 2016. The time period chosen for our research on 'quota student' admission spans 4 years, between 2008 and 2012. Our theoretical framework was anchored by the concept of social memory, as well as the Bourdieusian concepts of *habitus*, class and cultural capital. In three data bases, a literary review was carried out concerning the topic of our research, in publications issued between 2010 and 2015. Results showed the novelty of our particular focus on graduate students and memory narrative. Regarding our methodology, which is applied to oral history, we developed research that is both quantitative and qualitative, of the bibliographic, documentary and exploratory type. Online questionnaires were sent to all graduates with diplomas, and samples from 155 of these participants were collected, along with 10 theme-centred interviews. The obtained data was analyzed and interpreted in accordance with graphs and the technique of content analysis. The results of our research show that the experiences of this sample of 'quota students' provided for a resignification of their cultural capital and *habitus*. Our research data show that the graduates perceive the Affirmative Action Programme at UFRGS as a positive inclusive education policy as well as an advance in ethnic and racial relations in the university environment. Additionally, we observed that these graduates seem to consider their participation in the Programme as a significantly important opportunity which has influenced their social trajectory. The final product of our study was systemized in a video entitled "The Voices of Quota Graduates from UFRGS".

Keywords: Affirmative Action, Graduates, Memory, Cultural Capital, *Habitus*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Problema de pesquisa e objetivos específicos.....	69
Figura 2 – Categorias de análise e suas respectivas subcategorias.....	70
Figura 3 – Cursos de graduação dos 155 egressos que responderam ao questionário	72
Figura 4 – Ingresso de estudantes de escola pública 2007-2008	89
Figura 5 – Ocupação de vagas entre os alunos negros na UFRGS em 2007-2008..	90
Figura 6 – Inscritos no concurso vestibular da UFRGS 2008-2014.....	91
Figura 7 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, a relação com os professores foi muito significativa pra mim”	124
Figura 8 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, a relação com os colegas foi muito significativa pra mim”	124
Figura 9 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, fazer parte do corpo discente da UFRGS foi muito significativo pra mim”	125
Figura 10 – Respostas à questão “Eu me senti aceito pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”	126
Figura 11 – Respostas à questão “Eu me senti acolhido pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”	129
Figura 12 – Respostas à questão “Eu encontrei dificuldade nas relações pessoais (colegas, professores, servidores) ao ingressar na UFRGS”	131
Figura 13 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, ter sofrido preconceito e/ou discriminação foi muito significativo pra mim”	132
Figura 14 – Respostas à questão “Eu me senti hostilizado pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”	133

Figura 15 – Respostas à questão “Eu me senti tratado com indiferença pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”	134
Figura 16 – Respostas à questão “Eu me senti discriminado pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”	135
Figura 17 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, a interação com outras culturas e realidades foi muito significativa pra mim”	137
Figura 18 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, os conteúdos e novas aprendizagens foram muito significativos pra mim”	139
Figura 19 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, a formação profissional foi muito significativa pra mim”	140
Figura 20 – Respostas à questão “Eu encontrei dificuldades em acompanhar os conteúdos (em sala de aula, trabalhos e provas) ao ingressar na UFRGS”	141
Figura 21 – Respostas à questão “Eu lembro que, durante a realização do curso, a realização de estágios, monitorias, pesquisa e extensão foi muito significativa pra mim”	143
Figura 22 – Escolaridade dos pais e das mães dos respondentes do questionário	150
Figura 23 – Escolaridade dos pais e das mães dos entrevistados.....	151
Figura 24 – Hábitos dos alunos cotistas antes, durante e após a graduação	157
Figura 25 – Respostas à questão “Com respeito à afirmação ‘Eu considero que ter sido cotista na UFRGS me possibilitou _____’, você:”	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados técnicos das entrevistas	64
Tabela 2 – Perfil dos entrevistados	74

LISTA DE SIGLAS

ADUFRGS Sindical Sindicato dos Professores das Instituições de Ensino Superior de Porto Alegre

ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação

APG Associação dos Pós-Graduandos da UFRGS

ASSUFRGS Associação de Servidores da UFRGS e da UFCSPA

BDTD/IBICT Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

CAF Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEPI Conselho Estadual dos Povos Indígenas e Lideranças Indígenas

CEU Casa do Estudante Universitário

COMGRADs Comissões de Graduação

CONSUN Conselho Universitário

COPERSE Comissão Permanente de Seleção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CPERS Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CRESS Conselho Regional de Serviço Social

DCE Diretório Central de Estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DECORDI Departamento de Consultoria de Registros Discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DEDS Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DEM Partido Democratas

FABICO Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FIES Fundo de Financiamento Estudantil

FUNAI Fundação Nacional do Índio

GTAA Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas

IBGE Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES Instituições de Ensino Superior

IFES Instituições Federais de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LUME Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MEC/SASE Ministério da Educação – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

MNU Movimento Negro Unificado

ONU Organização das Nações Unidas

PIBIC-AF/CNPq-UFRGS Programa Institucional de Iniciação Científica PIBIC nas Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE Plano Nacional de Educação

PPG	Programa de Pós Graduação
PPIs	Pretos, Pardos e Indígenas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PROREXT	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SABI-UFRGS	Sistema de Automação de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SAE	Secretaria de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TIM	Taxa de Integralização Média
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Memórias sociais	22
2.2 <i>Habitus</i>, classe social e capital cultural a partir de Pierre Bourdieu	29
2.3 Ações afirmativas	37
<i>2.3.1 Apontamentos sobre a educação superior brasileira e o processo de educação inclusiva</i>	37
<i>2.3.2 Histórico das ações afirmativas</i>	42
2.4 Estado da arte	46
3 METODOLOGIA	55
3.1 Classificação	56
<i>3.1.1 Quanto à natureza</i>	56
<i>3.1.2 Quanto aos objetivos</i>	56
<i>3.1.3 Quanto aos procedimentos</i>	57
<i>3.1.4 Quanto ao ponto de vista da abordagem do problema</i>	58
3.2 Definição dos atores pesquisados	58
3.3 Técnica de pesquisa de coleta de dados	61
3.4 Tratamento e análise dos dados	64
3.5 Limitações da pesquisa	67
3.6 Produto	67
<i>3.6.1 Especificações técnicas do produto</i>	68

4 ANÁLISE DA PESQUISA	69
4.1 Perfil dos egressos: Quem foram os atores desta pesquisa?	70
4.1.1 <i>Para conhecer os questionados</i>	70
4.1.2 <i>Para conhecer os entrevistados</i>	73
4.2 Categorias	75
4.2.1 <i>Categoria 1 – Programa de Ações Afirmativas da UFRGS</i>	75
4.2.1.1 Contornos institucionais do Programa	76
4.2.1.2 A Lei de Cotas e seus reflexos na UFRGS	83
4.2.1.3 Subcategoria 1 – Diversidade	88
4.2.1.4 Subcategoria 2 – Manutenção do Programa	93
4.2.1.5 Subcategoria 3 – Permanência	98
4.2.2 <i>Categoria 2 – Memórias e experiências práticas na trajetória dos egressos.</i> ..	111
4.2.2.1 Subcategoria 1 – Memórias anteriores	112
4.2.2.2 Subcategoria 2 – Experiências práticas	123
4.2.3 <i>Categoria 3 – Capital cultural</i>	145
4.2.3.1 Subcategoria 1 – Capital de origem	146
4.2.3.2 Subcategoria 2 – Capital cultural adquirido/ <i>habitus</i> /reconversão	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – Questionário	188
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas	195
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	197
APÊNDICE D – Termo de Cessão de Uso de Imagem	199

APÊNDICE E – Carta de Apresentação da Pesquisa.....	200
APÊNDICE F – Termo de Consentimento para Pesquisa e Acesso a Documentos.....	202
ANEXO A – Decisão nº 134/2007 – CONSUN.....	203
ANEXO B – Decisão nº 268/2012 – CONSUN	206
ANEXO C – Lei 12.711, de 29/08/2012	220

1 INTRODUÇÃO

Considera-se este momento muito importante para todo o conjunto deste trabalho de pesquisa que foi desenvolvido durante os dois últimos anos. Apresentar o que de mais significativo se obteve a partir de um questionamento, de uma ideia, de um interesse não é tarefa fácil para uma iniciante no mundo da pesquisa. Foi um trajeto difícil, de escolhas, de idas e vindas, de inseguranças, de muitos questionamentos teóricos, práticos e internos. Mas, depois de muitas descobertas, aprendizados e crescimento, os ganhos foram significativos.

Considero justo, neste momento de abertura, dar a conhecer aos leitores desta dissertação como cheguei até aqui, quais escolhas me desafiaram ao tema das Ações Afirmativas e ao estudo junto a uma amostra relacionada aos egressos de um programa da UFRGS. Trabalho há 23 anos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas, antes de ser aprovada no concurso, já fazia parte daquela casa, como aluna de graduação do curso de Comunicação Social. Minha trajetória acadêmica e profissional se construiu nas salas de aulas da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FABICO) e nos setores administrativos da Universidade em que desenvolvi minhas atividades profissionais e em educação.

Depois de um longo período em que me dediquei inteiramente ao desenvolvimento de minha carreira profissional e à formação da minha família, decidi que era o momento de retornar à academia e reiniciar meus estudos, agora no Mestrado. Não foi uma decisão fácil, uma vez que hoje desempenho uma função de gestão na UFRGS como Secretária do Conselho Universitário (CONSUN), que demanda muita dedicação.

Em 2015, incentivada por colegas que estavam realizando o Mestrado, comecei a me questionar sobre uma temática para desenvolver meus estudos. Mil possibilidades se apresentavam nesse momento, mas a escolha recaiu sobre o assunto a que eu estava relacionada pessoal e profissionalmente, ou seja, o tema das Ações Afirmativas.

Em 2012, um ano após o início de minha atuação junto à Secretaria do CONSUN, ocorreu a primeira avaliação institucional do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, aprovado em 2007. Uma Comissão Especial Mista,

composta de Conselheiros do CONSUN e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), ficou encarregada de avaliar o programa, discutir a matéria e apresentar uma nova proposta.

Foi um período intenso de acompanhamento desse trabalho, pois a avaliação dos resultados da política, nos seus primeiros cinco anos de implementação, e a apresentação de uma nova proposta demandaram debates com a comunidade interna e externa da Universidade. De abril a agosto de 2012, quando a nova Política de Ações Afirmativas foi aprovada, foram realizadas 21 reuniões da Comissão Especial. Nesse momento surgiu o grande interesse em descobrir como foi o processo de implementação das cotas na UFRGS, lá em 2007, e, mais ainda, o que estava acontecendo com os egressos. Esse tema foi o motivador para o ingresso no Programa de Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

No levantamento bibliográfico, o encontro de muitas pesquisas nessa temática, por sua atualidade, demonstrou a relevância social, científica e acadêmica do tema nas mais variadas áreas (educação, sociologia, direito, filosofia, entre outras). Essa constatação oportunizou novos questionamentos do tipo: onde estavam os estudos sobre os principais sujeitos para quem a Política foi implementada? Em que momento os alunos cotistas seriam ouvidos? O que aconteceu com os alunos que passaram por tal experiência? O que tinham a nos dizer?

A partir desse contexto, apresenta-se o problema de pesquisa: como os egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, pautados em suas memórias, avaliam sua trajetória enquanto cotistas, revelando uma possível reconversão do Capital Cultural e *Habitus*?

Foi a partir dessa problemática que o objetivo geral consolidou-se em analisar as trajetórias dos egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS através de suas memórias e verificar a partir das narrativas de história oral a constituição e reconversão do Capital Cultural e *Habitus*. Para atingir esse objetivo geral, foram estabelecidos os específicos: analisar de forma parcial o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e a repercussão na trajetória dos seus egressos; analisar, a partir das narrativas de memórias, as experiências acadêmicas dos egressos; descobrir nessas narrativas o processo de construção do conhecimento e reconversão cultural desses atores, que confere eficácia simbólica, segundo Bourdieu.

O percurso teórico do estudo foi fundamentado nas narrativas de memória social e nas categorias *habitus*, classe social e capital cultural, a partir do entendimento de espaço social e campo. Já o percurso metodológico foi o de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e exploratória. Na análise dos dados se fez uso de dados quantitativos colhidos de questionários e da análise de conteúdo das narrativas colhidas nas entrevistas.

O tema de Ações Afirmativas, em que se busca uma reparação histórica, em países com grandes desigualdades sociais, nos quais uma parcela significativa da população vive à margem dos seus direitos de cidadãos e enfrenta discriminação, traz consigo uma relevância científica e acadêmica, mas também social. Academicamente, por oportunizar estudos e novas pesquisas em um campo riquíssimo de interpretações políticas, sociais, econômicas e culturais. A relevância científica está atrelada à acadêmica, uma vez que abre espaço para novas pesquisas, reflexões e conclusões sobre o tema e seus reflexos no dia a dia das Universidades e da sociedade como um todo. A relevância social está intimamente ligada à possibilidade de acesso que essa política implementada oportunizou aos grupos sociais, preferencialmente de negros e pobres, ou seja, acesso ao ensino superior vislumbrando uma sociedade menos discriminatória e desigual.

A pertinência e originalidade do tema se faz presente na medida em que, até o momento, não existe um estudo qualitativo que demonstre narrativas sobre os efeitos da política de cotas junto aos egressos do programa, isto é, um estudo que consiga analisar, junto aos cotistas já graduados, os reflexos que essa vivência na Universidade oportunizou para eles e seu contexto social e familiar.

A pesquisa contou com a colaboração da instituição federal, que, com seus pilares no ensino, na pesquisa e na extensão universitária e com base na Lei de Acesso à Informação, disponibilizou todos os seus documentos.

A presente dissertação apresenta-se assim organizada: neste primeiro capítulo, de introdução, são abordados a delimitação do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, em que foram aprofundados o tema de memória social e as categorias de *habitus*, classe e capital cultural a partir de Pierre Bourdieu, além do histórico das ações afirmativas. No final de cada tópico teórico é apresentada uma breve revisão de literatura. No terceiro capítulo, expõe-se a metodologia aplicada na pesquisa. Inicialmente é abordada a classificação da pesquisa quanto a natureza, objetivos,

procedimentos e tratamento do problema. Logo após, apresentam-se os atores pesquisados, assim como as técnicas de pesquisa utilizadas, o tratamento e a análise dos dados e as limitações deste estudo. É apresentado também o produto de pesquisa, requisito do Mestrado Profissional. Já no quarto capítulo se desenvolve a análise da pesquisa, com o perfil dos 155 egressos que responderam ao questionário e dos dez egressos que participaram das entrevistas. Em seguida, são trazidas as três categorias analíticas: o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, as memórias e experiências práticas na trajetória dos egressos e o capital cultural. Seguem as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se escolher um tema de pesquisa, um dos primeiros questionamentos que surgem é a partir de que autores ou bases teóricas deverá ser analisado o problema de pesquisa a ser investigado. Na construção desta pesquisa serão utilizadas as seguintes categorias de análise: memória social, *habitus*, classe social e capital cultural.

Serão abordadas as definições de memória social através dos estudos de quatro autores: Maurice Halbwachs, Jô Gondar, Joël Candau e Michael Pollak. Tendo em vista que o objetivo principal deste estudo é descobrir se a experiência vivida por esses atores como cotistas na UFRGS possibilitou uma reconversão em seu capital cultural e *habitus*, utilizar-se-á a base teórica de Pierre Bourdieu em sua categorização de *habitus*, classe social e capital cultural.

Será abordado também, neste capítulo, um histórico das ações afirmativas no contexto mundial e brasileiro, que servirá como suporte para a análise do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

2.1 Memórias sociais

A memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: 'a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo' (CANDAU, 2012, p. 9).

Nesta pesquisa, foram considerados os conceitos de memória social a partir de Maurice Halbwachs, Jô Gondar, Joël Candau e Michael Pollak. Cabe ressaltar que, por mais que as teorias de Candau, Pollak e Gondar sejam as que mais se aproximam dos interesses desta pesquisa, fazer referência aos estudos de Halbwachs, o principal teórico dos estudos da Memória Social, enriquecerá a presente pesquisa. Mesmo existindo pontos divergentes nas análises dos respectivos teóricos, nosso objetivo não é uniformizá-las, e sim utilizar suas contribuições sobre os processos de construção da memória da forma mais proveitosa possível.

Esses autores, ao estudarem a memória, abordam o tempo a partir de uma dimensão humana, social, cultural e política, como um bem cultural que se transmite socialmente de geração em geração.

Halbwachs (1990) entende que a memória é uma reconstrução do passado auxiliada pelos dados emprestados do presente. O autor esclarece que para reconstruirmos um conjunto de lembranças é necessário que as lembranças antigas se adaptem ao conjunto de nossas percepções atuais (quadros de lembranças). Só assim poderemos reconhecê-las. Afirma que nossas percepções se apoiam nas nossas lembranças, mas também na dos outros, nos dando confiança em nossa evocação, pois, mesmo as evocações não sendo mais as mesmas na lembrança de cada um, existe um relacionamento comum dos eventos.

A reconstrução das lembranças, segundo Halbwachs (1990), ocorre devido aos quadros sociais, que representam a visão de mundo dos grupos sociais e que seriam instrumentos utilizados pela memória coletiva para reconstruir uma imagem do passado, a qual está de acordo, em cada época, com a mentalidade predominante da sociedade.

O autor ressalta que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, pois entende que as lembranças são constituídas no interior de um grupo, e a melhor forma de recordar é voltando-se para os grupos dos quais se fez ou se faz parte, ou seja, os grupos de referência do indivíduo. É através desses grupos que se estabelece uma comunidade de pensamentos, em que o indivíduo adota momentaneamente seu ponto de vista, divide suas lembranças e encontra muitas das ideias e modos de pensar que provavelmente não conseguiria sozinho. O vigor das relações sociais desses grupos é que dá vida às imagens que constituem as lembranças.

Afirma Halbwachs (1990) que mesmo se levando em conta que alguns pensamentos individuais não podem ser compreendidos por nenhum membro de nosso meio, a não ser por nós mesmos, essas lembranças, que se poderia acreditar serem puramente pessoais, distinguem-se das outras apenas por uma diferença de grau, por serem mais complexas as condições necessárias para que sejam lembradas (Grau de Complexidade).

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós

estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. E porque, em realidade, nunca estamos sós (HALBWACHS, 1990, p. 26).

As lembranças sempre serão o resultado das imagens que o indivíduo guarda na memória, acrescidas das evocações externas; portanto, um processo coletivo inserido em um contexto social, afirma Halbwachs (1990). Para algumas lembranças reais junta-se uma massa compacta de lembranças fictícias (traços e contornos, alguns ilusórios). Entretanto, se uma cena não deixar nenhum traço em nossa memória, por mais que as testemunhas possam fazer um quadro vivo dela, jamais será uma lembrança.

Halbwachs (1990) alerta que, apesar de a memória coletiva ter como base um conjunto de pessoas, os indivíduos, enquanto integrantes de um grupo, é que se lembram, já que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que está atrelada ao lugar que o indivíduo ocupa no grupo. A memória coletiva, segundo o autor, situa-se no encontro entre o individual e o coletivo, entre o psíquico e o social.

Gondar (2005), em seus estudos sobre memória social, traz como pressuposto que este é um conceito complexo, inacabado e em permanente processo de construção, que se caracteriza pela transdisciplinaridade.

A memória, de acordo com a referida autora, é uma construção, já que não nos conduz a reconstituir o passado, e sim a reconstruí-lo a partir de questões que são feitas a ele, a partir de nós mesmos, de nossas perspectivas atuais, muito mais do que do frescor dos acontecimentos passados. Entretanto, essa concepção é bem recente, considerada a partir do final do século XIX. É somente nesse período “que os homens admitiram que a memória é algo que eles mesmos constroem a partir de suas relações sociais – e não a verdade do que passou ou do que é”, afirma Gondar (2005, p. 18).

[...] a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. [...] abre-se a possibilidade de que a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais (GONDAR, 2008, p. 5).

Gondar (2008) propõe que se pense a memória como relação, abrindo-se a possibilidade para que o passado, a partir de novas situações ou encontros, possa

ser tanto recordado como reinventado, caracterizando assim a polissemia da memória.

Já Candau (2012) aborda as relações que se estabelecem entre as dimensões da memória na construção das identidades. O autor afirma que a ideia de que seria possível conservar as experiências passadas recuperando-as em toda a sua integridade é insustentável, tendo em vista que a memória é uma reconstrução continuamente atualizada do passado, podendo ser considerada muito mais um enquadramento que um conteúdo.

A memória ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (CANDAU, 2012, p. 16).

Reforça o autor que é a memória que fortalece a identidade em seus níveis individuais e coletivos. Sendo assim, é a memória que permite a restituição da identidade de um indivíduo. Entretanto, afirma que a memória, mesmo sendo a identidade em ação, pode ameaçar, ou mesmo arruinar, o sentimento de identidade. Ao fazer referência às lembranças de traumas e tragédias, assevera que o jogo da memória que funda a identidade é feito de lembranças e esquecimentos.

Se a memória é 'geradora' de identidade, no sentido que participa de sua construção, esta identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a 'incorporar' certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais, como as de Proust na Busca do tempo perdido, que dependem da representação que ele faz de sua própria identidade, construída 'no interior de uma lembrança' (CANDAU, 2012, p. 19).

Candau (2012), a partir de uma perspectiva antropológica, afirma que é fundamental analisar as formas como a memória manifesta-se, de acordo com os indivíduos, grupos ou sociedades. Para tanto, propõe uma taxonomia das diferentes manifestações da memória. O autor, aproximando-se de Bourdieu, distingue a memória a partir de três níveis:

- Protomemória: definida como a memória social incorporada (*habitus*). É nesse nível de memória que se constituem os saberes e as experiências mais resistentes e de melhor forma compartilhados pelos membros de uma sociedade. Caracteriza-se como uma memória imperceptível, que ocorre sem tomada de consciência;

- Memória de evocação ou memória propriamente dita: definida como uma memória de recordação ou reconhecimento. Estaria ligada às crenças, às sensações, aos sentimentos e aos saberes enciclopédicos;
- Metamemória: constituída a partir da memória reivindicada. É a representação que fazemos das nossas próprias lembranças, o reconhecimento que temos de nossas próprias memórias e o que dizemos delas.

Para Candau (2012), a metamemória estaria intimamente ligada à construção identitária, pelo fato de que é através da metamemória que os indivíduos filiam-se ao seu passado realizando representações próprias, que podem ser compartilhadas, a respeito de suas particularidades, interesses, profundidades e lacunas.

Neste ponto é importante trazer um esclarecimento que Candau (2012) faz em relação às memórias individuais e coletivas. Ele explica que a protomemória e a memória de evocação ou memória de alto nível, por dependerem das faculdades de memórias, não podem ser aplicadas à memória coletiva; somente a metamemória estaria pronta para tanto.

[...] a expressão 'memória coletiva' é uma representação, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo (CANDAU, 2012, p. 24).

Outra importante contribuição do autor diz respeito à distinção que ele faz de memória forte e memória fraca. Para ele uma memória forte está organizada no sentido de que é uma dimensão importante da estruturação de um grupo e da representação que o sujeito vai ter de sua própria identidade.

Denomino memória forte uma memória massiva, coerente, compacta e profunda, que se impõe a uma grande maioria dos membros de um grupo, qualquer que seja seu tamanho, sabendo que a possibilidade dele encontrar tal memória é maior quando o grupo é menor (CANDAU, 2012, p. 44).

Já a memória fraca pode ser desorganizadora dos sentidos, contribuindo para a desnaturalização do grupo:

Denomino memória fraca uma memória sem contornos bem definidos, difusa e superficial, que é dificilmente compartilhada por um conjunto de indivíduos cuja identidade coletiva é, por esse mesmo fato, relativamente inatingível (CANDAU, 2012, p. 44-45).

Outro autor importante nos estudos da memória é Michael Pollak. Para ele, a memória seria um fenômeno individual, próprio da pessoa, mas ao mesmo tempo um fenômeno coletivo e social, submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. Mesmo ao considerar as características flutuantes da memória, Pollak (1989) salienta que, na maioria das memórias, existem pontos relativamente imutáveis, isto é, alguns acontecimentos que não mudam, de maneira que fatos são relatados de forma idêntica, independentemente da quantidade de vezes que são referenciados. Afirma o autor que esses elementos irredutíveis da memória ocorrem por um trabalho de solidificação da memória.

Pollak (1989) descreve os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva:

- Acontecimentos vividos pessoalmente e aqueles vividos “por tabela” (no nosso imaginário foram tão importantes que nos apropriamos daqueles fatos; ou também aquelas memórias herdadas a partir de nossa identificação com determinado fato do passado);
- Pessoas ou personagens (personagens realmente encontrados no decorrer da vida ou personagens frequentados “por tabela”);
- Lugares (lugares de memória, lugares ligados a uma lembrança, que pode ser pessoal ou não ter apoio no tempo cronológico).

O autor esclarece que esses critérios que constituem a memória podem dizer respeito a acontecimentos, pessoas e lugares reais, fundados em fatos concretos, como também a projeções, transferências de outros eventos. Outra importante constatação refere-se aos vestígios datados de memória, que são aqueles fatos que ficam gravados com datas precisas de um acontecimento.

Após essas caracterizações da memória, Pollak (1989) afirma que a memória é seletiva, pois nem tudo fica gravado ou registrado, e também é um fenômeno construído (consciente ou inconscientemente). Para o autor, aquilo que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é o resultado de um trabalho de organização.

[...] em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (POLLAK, 1992, p. 5).

Pollak (1989) aborda o sentimento de identidade como o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Seria aquela imagem que a pessoa tem de si mesma ao longo da vida, aquela imagem que ela constrói e apresenta para os outros e a si mesma, no intuito de ser percebida pelo outros da forma que ela deseja ser percebida.

O autor traz três elementos da psicologia social que considera essenciais para a construção da identidade: a unidade física (sentimento de pertencimento ao grupo, fronteiras físicas), a continuidade no tempo (preocupação de que sua geração se perpetue) e o sentimento de coerência.

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1989, p. 5).

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, aos critérios de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade, nos diz Pollak (1989). Por essa razão, a memória e identidade não devem ser entendidas como essência de uma pessoa ou grupo, e sim como um jogo a ser negociado diretamente com os outros, pois não há como construir uma autoimagem isenta de mudanças, de transformação ou de negociação em função dos outros.

Pollak (1989) também aborda o conceito de memória subterrânea, aquela constituída de esperas e silêncios. Por entender a memória como fruto de uma estratégia de luta, o autor demonstra que muitas vezes, durante o processo de constituição e formalização das memórias, alguns fatos ou experiências vividas são esquecidos ou silenciados pela força da memória oficial ou pela necessidade de solapar seus sofrimentos, lembranças traumáticas, acontecimentos vergonhosos ou indizíveis.

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado (POLLAK, 1989, p. 8).

A forma como certas memórias emergem dependerá, muitas vezes, da possibilidade de escuta e/ou das circunstâncias do momento da evocação dessas lembranças. Existe uma interação permanente entre o vivido e o dizível, e a transmissão dessas memórias “obscuras” ou “silenciadas” muitas vezes vai depender das oportunidades que surgirão para que essas narrativas emergam no espaço público com credibilidade.

2.2 *Habitus*, classe social e capital cultural a partir de Pierre Bourdieu

Entre os inúmeros estudos realizados por Pierre Bourdieu em sua teoria sociológica, o relacionado ao contexto educativo é o que será mais amplamente abordado neste estudo. Para se entender a noção de *habitus*, classe social e capital cultural, primeiramente será necessário compreender a noção de espaço social e campo e, a partir desses conceitos, como se dão as relações de força dos sujeitos nesses campos.

Bourdieu (1996) define espaço social como um espaço invisível, um campo de forças distintas e coexistentes que organiza as práticas e as representações dos agentes sociais. É dentro desse campo que os indivíduos ou grupos aproximam-se ou distanciam-se de acordo com suas posições sociais. Entendido pelo autor como campo de luta, é no espaço social que os agentes irão desenvolver suas estratégias para manter ou melhorar sua posição social.

O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomada de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*); ou em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições nos dois sistemas principais do espaço social, corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes (ou de classes construídas como agentes), isto é, em suas práticas e nos bens que possuem (BOURDIEU, 1996, p. 21, grifo do autor).

Para Bourdieu (1996), o espaço social está dividido em duas dimensões principais, que correspondem ao Capital Econômico e ao Capital Cultural. Considera que, quanto mais os agentes tiverem em comum dessas dimensões, mais próximos estarão entre si, e, quanto menos em comum, mais distantes. Essa aproximação ou distinção dá-se pelos condicionamentos sociais e pela intermediação do *habitus*, que é definido por Bourdieu (1996, p. 21-22) como “esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um

estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”.

O termo *habitus*, adotado por Bourdieu (2004) para estabelecer a diferença com conceitos correntes, tais como hábito, costume, praxe, tradição, medeia entre a estrutura e a ação. Denota o sistema de disposições duráveis e transferíveis, que funciona como princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a uma classe particular de condições de existência. O *habitus*, segundo Bourdieu (2004), gera uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador dessa interação. É condicionante e condicionador das nossas ações.

Sendo considerado por Bourdieu (1996) como sistema durável de disposições a perceber o mundo, a agir sobre ele e a pensá-lo de uma determinada maneira, o *habitus* se apresenta ao mesmo tempo como *produto* de etapas sucessivas de socialização (estrutura estruturada) e como gerador de práticas, valores e ideias que guiam a ação (estrutura estruturante). Possui dinâmica autônoma e engendra e é engendrado pela lógica do campo social.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital (BOURDIEU, 2009, p. 135).

A posição que um determinado agente ocupa no espaço social é definida a partir da posição que ele ocupa nos diferentes campos, afirma Bourdieu (2009). Ou seja, as posições adquiridas no campo social estão intimamente ligadas à distribuição dos poderes (econômico, cultural, social e simbólico) que atuam em cada um desses campos.

A interação que se dá dentro do espaço social e que está atrelada ao reconhecimento do sujeito e de suas práticas e representações a determinados grupos que se identificam próximos e conseqüentemente se distinguem de outros, distantes, possibilita, na abordagem de Bourdieu (1996), a construção de Classes Teóricas. Aqui deve ficar claro que, a partir da lógica de Bourdieu, a categorização de classe passa distante da definição de classe de Marx, por entender as classes

sociais “como um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer” (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Bourdieu (2009, p. 136) explica que para ele as classes, no sentido lógico do termo, caracterizam-se por

conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes.

Mesmo enfatizando que as classes para ele são consideradas teóricas, por diferenciarem-se das classes como grupo mobilizado para a luta, admite a possibilidade de reunião de um conjunto de agentes de acordo com sua proximidade no espaço social. Afirma Bourdieu (2009) que, quanto mais restrita, mais homogênea será a classe construída, pois entende que é no espaço de relações que a mobilização de um conjunto de agentes pode ocorrer.

É a partir desse espaço de relações que Bourdieu (2009) aborda as formas de percepção do mundo social construído. Para o autor, a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social, em que o lado objetivo está socialmente estruturado pelas autoridades ligadas aos agentes ou às instituições que se oferecem em combinações de probabilidade muito desigual e o lado subjetivo está estruturado a partir dos esquemas de percepção e apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, aqueles sedimentados na linguagem (produtos de lutas simbólicas), exprimindo o estado das relações de forças simbólicas, de forma mais ou menos transformada.

A teoria mais acentuadamente objectivista tem de integrar não só a representação que os agentes têm do mundo social, mas também, de modo mais preciso, a contribuição que eles dão para a construção da visão desse mundo, por meio do trabalho de representação [...] que continuamente realizam para imporem a sua visão do mundo ou a visão de sua própria posição nesse mundo (BOURDIEU, 2009, p. 139).

Para Bourdieu (2009), o sentido da posição ocupada no espaço social está no domínio prático da estrutura social no seu conjunto. Por essa razão, a reprodução social, entendida como sistema de práticas (conscientes ou inconscientes) em que os agentes procuram manter ou melhorar sua posição no espaço social, depende do

volume global do capital econômico, cultural e social, da estrutura desse patrimônio e do estado do sistema de reprodução (BOURDIEU, 1979 apud MENDES; SEIXAS, 2003). Levando-se em conta que o espaço social subdivide-se em campos e nele ocorrem as lutas a partir de interesses específicos, todos os que participam dessa luta atuam para a sua reprodução (MENDES; SEIXAS, 2003).

[...] o limite de um campo é o limite dos seus efeitos, ou seja, um indivíduo ou uma instituição fazem parte de um campo se nele sofrem ou produzem efeitos (Bourdieu, 1989:31), não esquecendo que há transferência de energia entre os campos e o poder possuído, um campo pode ser potencializado noutro (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 106).

Pinto (2005) afirma que, na lógica de Bourdieu, o espaço social seria composto de três dimensões fundamentais: o volume de capital (capital econômico, escolar, social e cultural), a estrutura do capital e a trajetória do capital. A construção de classe seria a função de uma articulação interdependente de diversos fatores constitutivos, com pesos diferentes em momentos e espaços sociais distintos.

Mendes e Seixas (2003) afirmam que a composição do capital possuído é que permitiria delimitar as diferenças intraclasses, distinguindo as frações das classes dominantes das frações das classes dominadas. Para os referidos autores, além dessas diferenças, deve-se atentar às trajetórias social, individual e coletiva, pois através delas é que será definido o leque de possibilidades para cada indivíduo, classe e fração de classe.

Nesse mesmo aspecto, Ortiz (1994), ao analisar a teoria bourdiana, afirma que às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições da existência. O estilo de vida seria, segundo o autor, o mesmo operador prático, o *habitus*, que exprime as necessidades objetivas das quais ele é produto.

A classe social não se reduz à simples localização nas relações sociais de produção, à posição no campo econômico, embora a teoria de Bourdieu a defina em termos de poder e de privilégio (MENDES; SEIXAS, 2003). Afirmam os autores que são as lutas simbólicas nos campos e entre os campos que restituem a dinâmica social, complexa e irreduzível a qualquer análise unidimensional. Dentro dessa dinâmica é que se pode trazer o capital simbólico enquanto poder reconhecido,

institucionalizado ou não, do poder de um grupo, classe ou fração de classe (BOURDIEU, 2001 apud MENDES; SEIXAS, 2003).

A teoria das classes sociais de Bourdieu é uma teoria agonística, onde os campos do espaço social global são perpassados por lutas permanentes de classificação, desclassificação e reclassificação, pelas estratégias dos indivíduos, dos grupos, das classes e das frações de classes para manterem a sua posição social relativa ou para ascenderem a uma posição social superior (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 108).

Das três dimensões propostas por Bourdieu para o espaço social (o volume do capital, a estrutura do capital e a trajetória do capital), em que o volume do capital seria constituído por um conjunto de capitais (econômico, social e cultural), a que mais interessará nesta pesquisa é o capital cultural, que é integrado pelo capital cultural herdado e pelo capital cultural adquirido.

Para Bourdieu (1999), o capital cultural compreende o conhecimento, as habilidades e as informações e corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares. Apresenta-se sob três formas:

- O estado incorporado: como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público);
- O estado objetivado: como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte);
- O estado institucionalizado: sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos.

Segundo Almeida (2007), entender o conceito de capital cultural é fundamental para a compreensão da dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais, tendo em vista que é através das lutas por legitimação das práticas sociais e culturais que se distinguem os diferenciais de poder dos grupos pela posse da cultura dominante.

Pode-se inferir, a partir dessa premissa, que o capital cultural está intimamente relacionado com os feitos da dominação e que as disputas decorrentes dessas tentativas de obtenção da cultura legítima/dominante de uns grupos sobre os outros se dão no espaço social, já que é dentro desse campo que os indivíduos ou grupos aproximam-se ou distanciam-se, de acordo com suas posições sociais. Segundo Bourdieu (1996), capital cultural é um conceito que explicita um novo tipo

de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos. “Os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos em uma dada configuração social são aqueles construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante” (CUNHA, 2007, p. 505).

Por essa razão, pode-se compreender campo social como o espaço em que se dá a legitimação de um grupo sobre o outro, através de uma disputa pela aquisição da cultura dominante. São esses grupos, por consequência, que terão suas práticas sancionadas. Segundo Almeida (2007), a cultura torna-se dominante na medida em que representa a cultura dos grupos dominantes, já que não carrega em si nenhum elemento que a torne superior. A hegemonia da cultura, através de suas práticas, é o resultado de uma luta de um grupo sobre o outro, na tentativa de manter estrategicamente a cultura simbólica legitimamente reconhecida por todos. Para a autora, a desigual distribuição do capital cultural é que estimula o conflito pela posse desse bem.

A cultura não é apenas um código comum [...] de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma ‘arte da invenção’ análoga da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 2011b, p. 208-209).

Bourdieu (2011b) afirma que é através de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar que um pensador participa de sua sociedade e de sua época. Afirma ainda que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar recebida um conjunto de esquemas fundamentais, que serão interiorizados e servirão de princípio de seleção às aquisições ulteriores, pautados nos esquemas de organização do pensamento desses sujeitos. O autor esclarece que é ingênuo ignorar que a escola, por sua lógica de funcionamento, modifica a cultura que transmite, pois tem como função expressa transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum:

Enquanto ‘força formadora de hábitos’, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-

se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2011b, p. 211, grifo do autor).

Todo ato de transmissão cultural implica necessariamente a afirmação do valor da cultura transmitida; isso significa que todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe (BOURDIEU, 2011b). Isso quer dizer que a relação que uma pessoa mantém com sua cultura vai depender das condições em que adquiriu tal cultura. Levando-se em consideração que os indivíduos cultivados devem sua cultura à escola, a integração cultural da classe cultivada pode ser ameaçada pela diferenciação das escolas ou pela segregação efetiva que beneficiam as classes mais favorecidas, do ponto de vista tanto econômico como cultural, podendo desencadear uma situação de cisma cultural, nas palavras de Bourdieu (2011b).

Mendes e Seixas (2003) afirmam que para Bourdieu a escola é o mecanismo central de legitimação das diferenças de classe, caracterizando-a como uma forma legitimada de reprodução da estrutura social.

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a 'distinção' – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como cultura (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou à que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 2011b, p. 221).

Na perspectiva de Bourdieu, segundo Pinto (2005), a escola tende a reproduzir e acentuar as desigualdades entre capital pobre e capital rico, uma vez que costuma valorizar certas formas de conhecimento, de expressão linguística e de relação com o mundo que não se encontram igual ou neutralmente distribuídas na população escolar.

Mesmo assim, Setton (2005) afirma que Bourdieu não deixa de considerar a existência de grupos populares na disputa pela cultura legítima, por entender que a posse do capital cultural, por ser privilégio de poucos, revela a concorrência dos diferentes grupos sociais em busca não só de legitimação, mas também de distinção social. Pinto (2005) expõe que a mobilidade social, a possibilidade de ascensão ou

de passar de uma classe social para outra, estaria altamente condicionada ao capital de origem, pelos seus estados respectivos e, naturalmente, pela possibilidade de intervenção sobre ou transformação destes.

Bourdieu (2011a) afirma que é na dinâmica social que as trajetórias dos grupos ou indivíduos aportam-se nas lutas, esforços ou estratégias para manter, aumentar ou modificar seu capital e sua posição de classe. A possibilidade de conversão de um capital em outro é denominada por ele de estratégias de reconversão.

[...] a reconversão do capital detido sob uma espécie particular em uma outra espécie, mais acessível, mais rentável e/ou mais legítima, em determinado estado dos sistemas dos instrumentos de reprodução, tende a determinar uma transformação da estrutura patrimonial (BOURDIEU, 2011a, p. 122).

As reconversões traduzem-se por outros deslocamentos no espaço social. Segundo Bourdieu (2011a), o espaço social permite duas formas de deslocamentos: os verticais, ascendentes ou descendentes, no mesmo setor vertical do espaço, ou seja, no mesmo campo; e os deslocamentos transversais, que implicam a passagem de um campo para outro, ou seja, a reconversão de uma espécie de capital para uma outra.

Conforme Pinto (2005), é a partir da configuração dessas trajetórias, que podem assumir deslocamentos verticais ou transversais no espaço social, que Bourdieu abre margem para se pensar a possibilidade de intervenção nas trajetórias modais ou individuais dos atores, de modo a atenuar as desigualdades sociais, corrigindo mecanismos de discriminação e exclusão social.

Nesse mesmo aspecto, Silva (1995) afirma que Bourdieu, ao descrever a situação escolar, abre caminho para uma nova perspectiva em que a escola possa ser vista como um ambiente favorável à mobilidade social através da cultura. O autor esclarece que Bourdieu considera a escola um campo social que possui uma lógica interna e certa autonomia frente a outros campos. Revela que Bourdieu considera a escola, ao se tornar uma passagem obrigatória da reprodução social, um lugar onde a luta de classes manifesta-se de forma expressiva e crescente, pela abertura de oportunidades educacionais.

2.3 Ações afirmativas

Antes de se iniciar o histórico sobre as ações afirmativas, será apresentada uma pequena contextualização do panorama da educação superior brasileira e do processo de educação inclusiva. Cabe ressaltar que não existe a intenção de se realizar um estudo exaustivo, e sim apresentar de forma sucinta alguns aspectos importantes desse tema, na tentativa de situar de forma mais clara sob que cenário as políticas de ações afirmativas vêm sendo implementadas no Brasil.

Também é importante esclarecer que o histórico que será apresentado sobre as ações afirmativas constituiu-se a partir das referências bibliográficas que a pesquisadora conseguiu reunir durante seu período de pesquisa, podendo haver outras informações que não foram contempladas.

2.3.1 Apontamentos sobre a educação superior brasileira e o processo de educação inclusiva

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 1988, art. 211, § 1º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já conta 20 anos de sua implantação, sendo que teve como responsabilidade regulamentar o sistema de educação do país (estrutura e funcionamento), definindo os objetivos a serem atingidos e consolidando o caráter federativo da educação brasileira. Foi sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 1996, tendo como princípio o direito universal de educação para todos. A nova LDB previu, em seu artigo 87, parágrafo 1º, o encaminhamento ao Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE).¹ O último PNE (2014-2024), aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um instrumento de planejamento para

¹ A criação do Plano Nacional de Educação foi prevista na Constituição Federal, em seu artigo 214:– “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”.

orientação e execução das políticas públicas educacionais. Tem como objetivos principais a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Com a publicação do texto desta lei, a Câmara dos Deputados também contribui para garantir que a educação seja um direito de todos os brasileiros, desde a infância e ao longo de toda a vida (Deputado Henrique Eduardo Alves - Presidente da Câmara dos Deputado).²

Caberá às instâncias governamentais a proposição de políticas públicas que assegurem a implementação de estratégias e o cumprimento das metas propostas no PNE. A aprovação do PNE é só a primeira etapa de um processo que deverá desenvolver-se ao longo de dez anos, visando alcançar avanços significativos para a educação nacional. Entre as 20 metas estabelecidas no PNE, têm importância significativa para o ensino superior, abordado na presente pesquisa, a meta 12 e as estratégias 12.5 e 12.9:

- Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público;
- Estratégia 12.5: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de

² BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

- Estratégia 12.9: ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

Segundo o documento *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, publicado pelo Ministério da Educação – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), em 2014, e elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a tarefa do planejamento educacional brasileiro é muito desafiadora, tendo em vista o complexo desenvolvimento do modelo federativo brasileiro, os problemas presentes na regulamentação das normas e a visão patrimonialista ainda encontrada em diversos setores da gestão pública. Far-se-á necessário um esforço contínuo e a construção de novas formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino para a eliminação das históricas desigualdades brasileiras.

No que se refere especificamente ao tema desenvolvido nesta pesquisa, acredita-se que as estratégias 12.5 e 12.9 estão diretamente ligadas às ações afirmativas e à educação inclusiva. Expandir o acesso ao ensino superior, através de políticas de inclusão, daquelas populações marginalizadas, permitindo novas oportunidades educacionais e sociais, não deve ser um desafio só para as políticas públicas, mas para a sociedade como um todo.

A educação, como produto cultural, legitimado pela cultura de elite e reforçado pelas instituições de ensino, permite as desigualdades sociais. A educação inclusiva nas universidades públicas pode ser a chave para a igualdade de acesso e oportunidades às classes menos favorecidas.

A garantia da aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados), facilita a inclusão dos mesmos num contexto maior. Para tanto, a escola precisa considerar as práticas da nossa sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral; e suas relações através de sua ação no mundo (SANTOS, 2003, p. 78).

A educação inclusiva no sistema de ensino deve abranger o reconhecimento das diferenças em todas as suas formas: sexo, etnia, língua, classe social, habilidade/inabilidade etc., sem restrição de acesso, desenvolvimento e permanência de nenhum indivíduo. É obrigação do Estado prover as formas necessárias de acesso e permanência de todos os cidadãos, como está previsto na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

Santos (2003), em seus estudos sobre o papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva, afirma que existe um desafio a ser alcançado pela educação: proporcionar que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar. A inclusão é tratada pela autora como o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais, que podem vir a se configurar em necessidades educacionais especiais em algum momento da trajetória escolar e, dependendo da forma como forem encaradas pelas instituições de ensino, podem vir a colocar esses educandos em situações de desvantagem.

Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81, grifo da autora).

Ao se relacionar o conceito de educação inclusiva ao ensino superior brasileiro, em especial nas universidades públicas, constata-se que o princípio de educação de qualidade como um direito de todos ainda é um desejo a ser alcançado. Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da UNESCO, em 1990. Conforme os autores, ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o

Brasil reafirmou seu compromisso, passando a dar visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Em decorrência disso, profundas transformações foram implementadas no sistema educacional brasileiro, com mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, na busca pela educação inclusiva. Afirmam também que, mesmo havendo uma legislação que adapte a educação aos objetivos da educação inclusiva, muitos alunos brasileiros ainda sofrem em ambientes de ensino segregados.

No ensino superior, as práticas voltadas à educação inclusiva estão fortemente vinculadas às questões de inclusão social, através das ações afirmativas:

As Ações Afirmativas são medidas direcionadas a atender grupos sub-representados na sociedade, e seu propósito consiste em prover o acesso e a permanência dos indivíduos com reduzidas condições e oportunidades. Dentre os diferentes tipos de medidas de Ações Afirmativas adotadas está o Sistema de Reservas de Vagas, mais conhecido como Sistema de Cotas, recurso utilizado em Cursos de Formação de Nível Superior. O sistema de reservas de vagas incide sobre as vagas ofertadas pelas universidades e garante que uma quantidade das vagas seja destinada para grupos sub-representados (CAVALCANTI, 2015, p. 11).

Os grupos sub-representados, também chamados de grupos excluídos, em desvantagens ou estigmatizados, são compostos conforme as características socioeconômicas (etnia, raça, religião, gênero e castas) que historicamente foram alvos de discriminação, e conseqüentemente tiveram poucas oportunidades em algumas áreas de serviços públicos considerados básicos, como saúde e educação (GEMAA, 2013 apud CAVALCANTI, 2015, p. 11).

As políticas compensatórias, como modalidade de política pública inclusiva, visam minimizar, de alguma forma, a dificuldade de determinados grupos sociais em acessar determinados serviços e em exercer seus direitos. O Brasil, por suas condições históricas e formação econômica, produziu um contingente expressivo de pobreza e desigualdade social, em que um grande número de cidadãos, em sua maioria negros, não tem igualdade de acesso e garantia de seus direitos.

As medidas de Ações Afirmativas buscam obter melhorias na participação da vida social de categoriais que apresentam algum tipo de desvantagem. Seu objetivo não é unicamente fornecer acesso aos membros dos grupos sub-representados, mas também, e principalmente, redistribuir poderes e recursos. Não se trata apenas de ampliar a quantidade de determinados grupos, mas também de gerar mudanças nas políticas e práticas organizacionais dentro de cada ambiente a fim de que os objetivos das políticas sejam alcançados (TOMEI, 2005 apud CAVALCANTI, 2015, p. 19).

As políticas de ações afirmativas, através dos sistemas de cotas nas universidades, possibilitando o acesso de alunos advindos das escolas públicas e de alunos negros, pardos e indígenas, permitem compensar uma grande parcela da sociedade que foi/permanece excluída do ensino superior brasileiro.

De acordo com Cavalcanti (2015), a educação é um direito social que deve ser destinado a toda a população. Afirma a autora que o Brasil, ao utilizar medidas de ações afirmativas por meio de reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), está contribuindo para que todos tenham oportunidades de acesso a esse nível de ensino, tendo em vista que uma expressiva parcela da população está impossibilitada de usufruir desse bem.

2.3.2 Histórico das ações afirmativas

O termo ações afirmativas chega ao Brasil, segundo Moehlecke (2002), carregado de uma diversidade de sentidos, refletindo os debates e experiências históricas daqueles países em que foram desenvolvidas. Suas origens, segundo a referida autora, estão nos Estados Unidos, mas vários outros países, como os da Europa Ocidental, a Índia, a Malásia, a Austrália, o Canadá, a Nigéria, a África do Sul, a Argentina e Cuba, passaram por essa experiência.

Já Carvalho (2016) esclarece que, ao contrário do que se diz frequentemente, as ações afirmativas consideradas como política de inclusão surgiram na Índia, e não nos Estados Unidos. Afirma o autor que o modelo de cotas utilizado no Brasil em muito se assemelha ao criado na Índia por Bhimrao Ambedkar, jurista e líder político que introduziu o sistema de reserva de vagas na Constituição da Índia, para beneficiar os *dalits*, grupo mais discriminado no país.

Conta-nos, ainda, Carvalho (2016) que Ambedkar lutou por décadas por equidade na representação dos *dalits* frente ao poder estatal. Ter conseguido implementar uma política de reserva de vagas para aqueles grupos que sofreram discriminação e exclusão por quase três mil anos na sociedade indiana por uma hierarquia de castas foi uma grande vitória. O referido autor compara esses grupos, discriminados e excluídos na Índia, com os negros e indígenas no Brasil.

O sistema indiano de políticas públicas para grupos étnicos, raciais e minorias discriminadas foi o mais amplo jamais formulado em qualquer país do mundo: incluiu reserva de cadeiras na representação parlamentar;

parcelas do orçamento estatal para projetos de agricultura e desenvolvimento local; cotas nos cargos de serviço público e cotas para o ensino superior, em todos os níveis. O modelo de cotas na Índia, que significou uma revolução profunda no modelo constitucional de corte ocidental que se expandia pelo mundo desde o final do século XIX, serviu de inspiração para políticas de inclusão equivalentes, tais como as ações afirmativas nos Estados Unidos, na Malásia e na África do Sul (CARVALHO, 2016, p. 17).

Nos Estados Unidos, na década de 70, de acordo com Carvalho (2016), diversas políticas de reserva de vagas, tanto no ensino superior como no serviço público e na iniciativa privada, foram criadas com ênfase na população negra, como forma de incentivo e combate à discriminação racial. Também a Malásia e a África do Sul implementaram cotas no ensino superior e para cargos públicos, nos anos 70 e 90, respectivamente. Sistemas de cotas também foram implementados na União Soviética e na República Federativa da Iugoslávia. Para o referido autor, o Brasil é liderança, na América Latina e Caribe, nas políticas de promoção de igualdade racial, mesmo que até o momento, em nível nacional, as políticas de cotas e ações afirmativas restrinjam-se ao ensino de graduação.

No Brasil, segundo Moehlecke (2002), existem registros sobre o tema desde a redemocratização do país, quando os movimentos sociais começaram a exigir ações mais específicas do Poder Público, no que se referia às questões de raça, gênero, etnia. Apesar de terem ocorrido várias outras tentativas junto ao Poder Público de reconhecimento das ações afirmativas, o debate sobre o tema pode ser considerado ainda recente:

As Ações Afirmativas só ganharam destaque após a Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995. Essa marcha com mais de 30 mil participantes de cor negra foi objeto de transformação no movimento social negro que lutava contra o racismo e a favor da igualdade social. Nesse ano, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para discutir e formular medidas destinadas a valorização e melhorias das condições de vida da população negra brasileira. Este foi o marco em que fez as Ações Afirmativas se tornarem parte da agenda de políticas públicas (NASCIMENTO, 2003 apud CAVALCANTI, 2015, p. 24-25, grifos do autor).

Não há como entender a necessidade de ações afirmativas em nossa sociedade sem levar em conta o contexto histórico de formação do Brasil e os resquícios que ficaram para determinados grupos sociais, que por muito tempo ficaram completamente à margem dos serviços e dos direitos sociais. Especificamente no que diz respeito ao sistema de cotas nas universidades

brasileiras, Oliven (2009) relata que o debate sobre o assunto só foi ganhar repercussão social através da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul, em 2001. A autora esclarece que é nesse evento que o Brasil posicionou-se a favor de políticas públicas que pudessem favorecer grupos historicamente discriminados, através de políticas de ações afirmativas nas universidades, em especial nas públicas.

Realizar um curso superior em uma universidade pública no Brasil, por muitos anos, estava fora dos planos de grande parte dos estudantes do nível médio, em especial aqueles advindos do ensino público. A desigualdade no acesso à universidade estava pautada pela competição injusta entre aqueles alunos que saíam do ensino público e aqueles formados em escolas particulares e frequentadores de cursos pré-vestibulares. Muitos daqueles alunos, pertencentes às classes economicamente menos favorecidas, terminavam o ensino médio com muitas dificuldades e já partiam em busca de uma oportunidade de trabalho para ajudar economicamente sua família, ou então nem tentavam participar de um processo seletivo em universidades públicas por não se acharem aptos a concorrer com os alunos pertencentes às classes mais abastadas ou que tiveram a oportunidade de frequentar boas escolas desde o início de sua formação escolar.

Aos alunos egressos das escolas públicas, somam-se outras parcelas da população tradicionalmente sub-representadas nas universidades brasileiras, das quais se destacam as chamadas minorias ou grupos mais vulneráveis à discriminação, como a população negra. Segundo Cesar (2003), apenas 2% das vagas do ensino superior do país são preenchidas por afro-brasileiros. Isto reflete um quadro de desigualdades que se confunde com a própria história da educação em nosso país. Diante desses agravantes, novas medidas que ajudem a diminuir o distanciamento entre populações historicamente marginalizadas e o acesso ao ensino superior têm sido implantadas. Dentre elas, destacam-se os cursos preparatórios ao vestibular e as cotas de participação, sendo essas últimas alvo de intenso e polêmico debate (VASCONCELOS; SILVA, 2005, p. 455).

Os anos cruciais para o enraizamento das ações afirmativas no Brasil, segundo Carvalho (2016), foram 2003 e 2004, quando foram implementadas as cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UNB), respectivamente. Conforme o autor, foram as duas instituições que causaram maior impacto político em nível nacional e na mídia brasileira, tendo sido da mesma forma alvos de muitos ataques daqueles setores contrários às cotas.

Carvalho (2016) esclarece que isso ocorreu porque a UERJ foi a primeira a implementar a política de cotas e a UNB foi a primeira universidade federal a implementá-la (aprovada por seu Conselho Universitário, que valeu-se da autonomia universitária), além do fato de estar situada na capital do país, e, fundamentalmente, por ter aprovado cotas para negros sem nenhuma restrição de tipo de ensino ou renda. O autor nos conta que a aprovação das cotas na UNB foi muito relevante para a implementação das cotas na maioria dos Conselhos Superiores das universidades de todas as regiões do Brasil. Ao mesmo tempo, foi a instituição que mais recebeu críticas de intelectuais, jornalistas, políticos e acadêmicos, tendo sido, inclusive, processada pelo Partido Democratas (DEM).³

O Supremo Tribunal Federal (STF) foi o órgão responsável pelo julgamento da ação de inconstitucionalidade impetrada pelo DEM, que se posicionou contrário ao modelo de cotas para negros aprovado pela UNB, no ano de 2004. Segundo Carvalho (2016), a decisão do STF foi contundente. Os ministros julgaram, por unanimidade, a constitucionalidade do modelo de cotas da UNB, com reserva para negros e sem especificar origem ou renda:

ao acatar o modelo de cotas para negros sem restrições, a nossa Suprema Corte deliberou que todas as demais formas de ações afirmativas implementadas nas demais IES são constitucionais. E essas formas são múltiplas e significativamente distintas entre si, o que atesta a riqueza do processo das políticas de inclusão no ensino superior que eclodiu no Brasil na década passada (CARVALHO, 2016, p. 8).

A decisão do STF deu segurança institucional para as Instituições de Ensino Superior (IES) que já tinham implementado políticas de ações afirmativas e para todas as demais que estavam deliberando sobre o tema. Ainda em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012 (regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012), aprovando-se o sistema de cotas através de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino. A Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação estabeleceu os conceitos básicos para a aplicação da lei, sendo que as IES poderiam aplicar a Lei de Cotas em seus vestibulares de forma gradual, desde que no vestibular de 2013 fossem reservados, pelo menos, 12,5% do número de vagas

³ Em 20 de julho de 2009 foi ajuizado pedido de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, com solicitação de suspensão liminar, pelo DEM no STF contra a UNB, que instituiu o sistema de cotas raciais em 2003 (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2017).

ofertadas. Até 2016, 50% das vagas em cursos de graduação das universidades federais deveriam ser reservadas a candidatos cotistas. Além disso, foi fixado o percentual de 25% das vagas para alunos de baixa renda e vagas para negros e indígenas, cujo percentual é calculado a partir dos dados do IBGE de presença demográfica por estado.

De acordo com os estudos realizados por Carvalho (2016) ao elaborar o mapa das ações afirmativas no Brasil, 128 IES já possuem políticas de cotas aprovadas, sendo que existe quase uma centena de modelos diferentes de ações afirmativas, o que, segundo o autor, comprova a autonomia e criatividade dessas instituições ao definir seus modelos de políticas inclusivas, como, por exemplo, o sistema de pontuação adicional através de bônus.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) figura como uma das primeiras universidades federais a adotar um Programa de Ações Afirmativas, em 2007. Após a aprovação da Lei de Cotas, a adequação das universidades às normativas legais repercutirá nas políticas de ações afirmativas já implementadas no país.

2.4 Estado da arte

Quando se pretende desenvolver uma pesquisa a revisão bibliográfica é fundamental para o êxito do trabalho. O pesquisador tem que ter conhecimento do que se pesquisou no passado recente e o que se está pesquisando atualmente sobre o tema que pretende trabalhar. Dessa forma poderá avaliar a relevância de seu estudo, mensurar o quanto seu objeto de pesquisa já foi abordado, a pertinência da pesquisa dentro do cenário atual, enfim, traçar um mapa da produção acadêmica e científica que envolve seu objeto de pesquisa.

Com o objetivo de avaliar o estado da arte do tema de estudos da presente pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica em 3 bases de dados: CAPES, IBICT e Sistema de Automação de Bibliotecas da UFRGS-SABI. A escolha pelo Portal de Periódicos da CAPES se justifica, pois nesta base de dados são disponibilizadas referências de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação de todo o Brasil, além de periódicos brasileiros com uma boa avaliação no programa Qualis - CAPES. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT foi outra Base de Dados escolhida porque reúne as teses e dissertações

defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. Por último, foi explorado o SABI – Sistema de Automação de Bibliotecas da UFRGS, pois era importante conhecer a produção científica sobre as ações afirmativas dentro da própria Universidade Federal. Levaram-se em conta os registros dos últimos cinco anos (2010 a 2015).

Ao se selecionar os descritores Ações Afirmativas X Memórias e Cotas X Memórias, foram encontrados somente dois registros. O primeiro deles é uma dissertação da UFPB, de autoria de Clóvis Pereira da Costa Júnior, intitulada *Do branqueamento às cotas raciais: conhecimento histórico e memória para a tomada de posição*, defendida em 2013. A dissertação tem como objetivo analisar as relações entre o conhecimento histórico sobre o lugar do negro na sociedade brasileira e o posicionamento dos participantes no tocante às políticas de ações afirmativas. Em relação às memórias, os dados demonstraram que o processo de construção e atualização das memórias sociais encontrou-se intrinsecamente relacionado ao grupo no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a formação das memórias esteve vinculada à dicotomia estabelecida entre os estudantes brancos de classes sociais abastadas e os estudantes negros de classes sociais desfavorecidas e favoráveis à instauração das políticas de cotas raciais. Essa dissertação foi relevante para a presente pesquisa, uma vez que trouxe à reflexão a vinculação das memórias dos alunos com sua classe social, ou, como aborda Bourdieu, aos capitais de origem dos sujeitos. Como ponto de encontro das duas pesquisas pode-se assinalar a abordagem memorial, naquilo em que os estudantes evocaram como importante em suas trajetórias e seu posicionamento frente às ações afirmativas.

A segunda dissertação é do UNILASALLE, de autoria de Rosane Caminski Ferreira, intitulada *Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na Universidade*, defendida em 2014. Trata-se de uma pesquisa-ação que tem como objetivo desvelar a memória coletiva dos estudantes indígenas no processo de inclusão no ensino superior no que se refere ao acesso e à permanência deles na Casa do Estudante Universitário (CEU), da UFRGS, no período de 2008 a 2013, para intervir na realidade acadêmica.

A partir dessa leitura, houve a compreensão de que trabalhar com os estudantes indígenas requereria um tratamento diferenciado de abordagem, tendo em vista as peculiaridades de seu estilo de vida, de sua cultura e de seu capital

cultural. Pode-se definir, então, que a presente dissertação não conseguiria abordar as trajetórias dos cotistas de forma homogênea, optando-se por deixar o grupo dos indígenas para uma outra oportunidade de pesquisa.

Ao se selecionar os descritores Ações Afirmativas X Capital Cultural e Cotas X Capital Cultural, foram encontrados dois registros. O primeiro deles é uma dissertação de Mestrado da UFRGS, de autoria de Luciane Bello, intitulada *Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico*, defendida em 2011. Essa dissertação analisa o processo de resiliência em estudantes cotistas de escolas públicas autodeclarados negros com bom desempenho acadêmico que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas aprovado na UFRGS em 2008.

A dissertação de Mestrado de Luciane Bello foi bem relevante no processo de pesquisa desta dissertação, uma vez que sua pesquisa também tratou das trajetórias dos cotistas na UFRGS. Apesar de a autora ter trabalhado com o recorte racial e com o processo de resiliência, foram identificados pontos de encontro entre sua dissertação e o presente trabalho de pesquisa, que estava sendo iniciado na época (2015). A referida autora também fez uso dos conceitos de capital cultural em suas análises e utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com os cotistas, na tentativa de compreender sua trajetória de vida e suas experiências dentro do Programa de Ações Afirmativas.

O segundo registro se refere a uma tese de Doutorado da USP, de autoria de Waléria Furtado Pereira, defendida em 2011, intitulada *Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes*. A tese tem como objetivo responder como as representações de professores e de estudantes influenciam na inserção de uma política de ação afirmativa. Foram levantados os conflitos e enfrentamentos que ocorreram durante o processo de implantação de um programa de bônus numa universidade pública, a origem desses conflitos e dos saberes utilizados no seu enfrentamento e o impacto dessa política sobre os professores e estudantes.

Essa tese trouxe contribuições importantes a respeito das reflexões da implementação de ações afirmativas/bônus para professores e alunos em uma universidade pública, no que se refere a discriminação, diversidade e respeito às diferenças. A autora também se utilizou do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu na interpretação das relações sociais que se deram no ambiente acadêmico e dos

conceitos de capital social e cultural para a compreensão do êxito escolar desses sujeitos.

O descritor “Ações Afirmativas” recuperou 168 registros: 101 artigos e 67 teses e/ou dissertações. Na mesma base de dados, ao trocar o descritor para “Cotas”, foi encontrado um número ainda maior de registros: 105 artigos e 95 teses e/ou dissertações. Na BDTD/IBICT, foram encontrados 166 registros: 129 dissertações e 37 teses. Ao trocar o descritor “Ações Afirmativas” por “Cotas”, foram encontrados 371 registros: 281 dissertações e 90 teses. Através do SABI foram recuperados 103 registros com o descritor “Ações Afirmativas” e 72 registros com o descritor “Cotas”.⁴

A partir dos dados levantados nas três bases de dados escolhidas, e tendo em vista que nenhum registro específico sobre a presente pesquisa foi encontrado, isto é, nenhum trabalho em artigo, dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado que envolvesse os principais descritores da presente pesquisa, ações afirmativas/cotas, memórias e capital cultural, decidiu-se escolher alguns desses registros que tratam de temas mais próximos e relevantes da pesquisa para serem abordados mais detalhadamente.

Como o objeto deste estudo são os cotistas egressos da UFRGS, definiram-se alguns trabalhos considerados relevantes para o estudo e que tivessem como foco as ações afirmativas na UFRGS. Esses registros que serão detalhados apareceram nas três bases de dados escolhidas para o levantamento bibliográfico.

A dissertação de Mestrado desenvolvida por Gregório Durlo Grisa no PPG em Educação da UFRGS, defendida em 2010, intitulada *As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação*, versa sobre as políticas afirmativas de recorte racial nas universidades. O autor discute os aspectos históricos do racismo brasileiro, suas características subjetivas, com base nas ciências e nos costumes marcados pela hierarquia social. As categorias analíticas que percorrem sua pesquisa são classes sociais, racismo, biopoder e ações afirmativas.

⁴ Logo de partida, constatou-se a importância e relevância do tema das Ações Afirmativas nos estudos acadêmicos e científicos na graduação e principalmente na pós-graduação. A palavra-chave “Ações Afirmativas” ou “Cotas” foi encontrada em um grande número de referências bibliográficas, em todas as bases de dados consultadas, nas mais variadas áreas: sociologia, educação, história, direito, entre outras.

Sua dissertação está dividida em quatro capítulos principais. O primeiro traz uma argumentação histórica dos problemas raciais, sendo desenvolvido no segundo capítulo o problema contemporâneo. O terceiro capítulo dedica-se ao debate das ações afirmativas na UFRGS. O quarto capítulo traz o relato da sua participação nas reuniões da Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas na UFRGS e da Comissão de Avaliação do Programa. Retoma o tema da pesquisa nas conclusões, a fim de elucidar a problemática e objetivo central da pesquisa.

Apesar de a dissertação trazer em primeiro plano o enfoque racial dentro do programa de cotas da UFRGS, ela retrata detalhadamente em seu capítulo 3, sessão 3.1, o processo de implementação das ações afirmativas na universidade. Essas informações foram muito relevantes para esta pesquisa, na medida em que proporcionaram um melhor entendimento do processo que levou a UFRGS a aderir a um sistema de reserva de vagas bem antes de ser promulgada a Lei nº 12.711/2012.

A dissertação de Michele Barcelos Doebber, desenvolvida no PPG em Educação da UFRGS, defendida em 2011, intitulada *Reconhecer-se diferente é a condição de entrada: tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*, tem como objetivo principal analisar como as práticas institucionais postas em funcionamento pela UFRGS vêm operando na inclusão dos estudantes autodeclarados negros que ingressaram através do Programa de Ações Afirmativas e quais os efeitos dessas práticas na constituição desses estudantes.

A autora embasa sua pesquisa nos Estudos Culturais, através de um estudo qualitativo das categorias analíticas identidade, diferença e in/exclusão. Também analisou projetos acadêmicos da universidade e realizou entrevistas com estudantes, gestores e professores coordenadores de curso. A autora define três unidades analíticas para pensar a universidade e os movimentos inclusivos naquele espaço. “Tornar-se igual para permanecer na Universidade” é a primeira unidade de análise. A autora traz a contradição vivida por esses cotistas, pois, ao mesmo tempo em que se reconhecem diferentes ao ingressar por um sistema de reserva de vagas na UFRGS, sentem a necessidade de se tornarem iguais aos outros estudantes para terem sucesso na universidade.

Nessa unidade de análise já se encontra um primeiro ponto de contato com esta pesquisa, pois um dos objetivos específicos é verificar se houve

reconhecimento e valorização do *habitus* desses cotistas e como foi sua adaptação frente aos colegas não cotistas e seus professores. A segunda unidade analisada pela pesquisadora é “(Des)encaixe: a UFRGS não é pra mim! ou das (im)possibilidades de estar na UFRGS”. Nesse ponto da pesquisa, Doebber analisa como as práticas de in/exclusão realizadas na Universidade podem gerar fronteiras ao posicionarem socialmente os sujeitos. Também aqui se pode encontrar uma análise interessante para a presente pesquisa, uma vez que um dos objetivos era descobrir, junto aos egressos do Programa, como eles se sentiram frente a esta nova realidade de estar na UFRGS através de um sistema de cotas, quais os pontos positivos e negativos dessa experiência. A autora também aborda nesse item as questões da permanência para esses estudantes. Na terceira unidade de análise, “Rachaduras/frestas/fissuras: provocando outros modos de ser na Universidade e de o aluno estar aqui”, a autora traz para a discussão a abertura e a necessidade do desenvolvimento de novas práticas institucionais e novas metodologias de ensino-aprendizagem que modifiquem o *modus operandi* da UFRGS, abrindo espaço para práticas transformadoras. Apesar do foco central dessa dissertação estar ancorada nos estudos culturais e ter um recorte étnico, que não é o caso desta pesquisa, foi um trabalho bem relevante de ser analisado, já que trouxe algumas luzes e caminhos para a presente pesquisa, ao abordar as questões de identidade, reconhecimento e in/exclusão desses alunos.

Maria Cristina Lunardi Kern, ao desenvolver sua dissertação no Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade pelo Centro Universitário Feevale, em 2011, sob o título *Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na UFRGS*, teve como objetivo analisar como a experiência das ações afirmativas estava ocorrendo, especialmente em sua efetividade enquanto ação inclusiva. Seu trabalho foi apresentado em seis capítulos, mais as considerações finais. A investigação foi de cunho exploratório e descritivo e baseou-se em fontes documentais, entrevistas e participação em atividades institucionais.

A pesquisa trouxe um levantamento histórico do processo de política de cotas nas universidades brasileiras desde a participação do ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 2001, na Conferência da ONU contra o racismo, em Durban, na África do Sul, até a situação das universidades, quanto à política de Cotas, em 2011. Usou como recorte para suas análises a UFRGS, tendo como propósito investigar se a ação afirmativa de cotas raciais implementada é

efetivamente inclusiva e justifica-se como política pública. Apesar de esse trabalho também fazer o recorte racial e ter como foco o processo inclusivo desses alunos, foi um estudo muito rico em informações para a presente pesquisa, pois, além de trazer um histórico dos motivos pelos quais as universidades brasileiras começaram a aderir ao sistema de cotas, também buscou, através de documentos e entrevistas, conhecer o entendimento e a avaliação dos cotistas dentro desse processo.

A dissertação de Felipe Prolo, desenvolvida no PPG em Sociologia da UFRGS, em 2011, intitulada *Possibilidades e oportunidades de atuação política: estudo sobre a formação do grupo de trabalho de ações afirmativas no processo de reivindicação por cotas no ingresso da UFRGS*, teve como tema o processo de formação de um coletivo de estudantes da UFRGS, o Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA), que se propôs a estudar e reivindicar a implementação do sistema de cotas, nas modalidades étnico-racial e socioeconômica, na UFRGS.

O objetivo da pesquisa foi analisar como as práticas institucionais em funcionamento na Universidade vinham operando na inclusão dos estudantes autodeclarados negros que ingressaram pelo Programa de Ações Afirmativas e quais os efeitos dessas práticas na constituição desses estudantes. Diferentemente das dissertações abordadas anteriormente, essa pesquisa não teve como propósito discutir a viabilidade ou se a implementação das cotas dentro da Universidade foi positiva, nem os conceitos que giram em torno disso, como a questão de raça ou igualdade, mas estudar o processo de organização do GTAA, que, através de sua organização e debate sobre as políticas de reserva de vagas, contribuiu e pressionou a Universidade a pensar na implementação de um Programa de Ações Afirmativas. Esse trabalho foi importante para a presente pesquisa na medida em que esclareceu alguns pontos a respeito do início do processo de implementação das cotas na UFRGS, as motivações e pressões exercidas para que a instituição iniciasse os debates sobre o tema.

A dissertação defendida em 2013 por Bruna Cruz de Anhaia no PPG em Sociologia da UFRGS, sob o título *Educação Superior e inclusão social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*, teve como objetivo geral analisar duas ações afirmativas vigentes no ensino superior brasileiro: as cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Utilizou como objeto de estudos a UFRGS, com sua política de cotas, e a PUCRS, com o ProUni. Como objetivos específicos, a pesquisa propôs-se a analisar o contexto de influência e

produção da política de reserva de vagas e do ProUni por meio dos manifestos favoráveis e contrários às duas políticas, analisar os argumentos utilizados pelos ministros do STF no julgamento dos processos de constitucionalidade das duas ações afirmativas, averiguar o contexto das práticas e o processo de implementação das políticas na UFRGS e na PUC, investigar se os beneficiários dessas políticas sofreram algum tipo de estigmatização e analisar se, na perspectiva desses alunos, ocorreu um processo de expansão de liberdade e de empoderamento.

Essa dissertação apresentou informações relevantes para a presente pesquisa, independentemente de se tratar de uma pesquisa comparativa entre dois sistemas de ações afirmativas, pois alguns dos propósitos do trabalho foram ao encontro dos objetivos específicos propostos neste trabalho, principalmente no que diz respeito à possível interação entre alunos cotistas e não cotistas no interior das IES, se os alunos cotistas enfrentaram algum tipo de preconceito e se os próprios alunos, beneficiados pelas cotas, conseguiram verificar que sua entrada no ensino superior proporcionou-lhes um ganho de capital cultural, social e empoderamento.

A última tese selecionada neste levantamento bibliográfico é de Grégório Durlo Grisa, que foi apresentada em 2015, no PPG em Educação da UFRGS, sob o título *Ações Afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento*. Dando continuidade às suas pesquisas no Mestrado, o autor trata em sua tese de um estudo de caso institucional de caráter teórico-analítico, tendo como foco empírico a UFRGS. O objetivo geral do trabalho é compreender as dinâmicas políticas e acadêmicas que envolvem as ações afirmativas na Universidade. Traz como problema de pesquisa: as ações afirmativas, para além de democratizar o acesso, podem desencadear uma cultura de reconhecimento no interior de uma universidade de excelência? Para responder a esse questionamento, elabora reflexões sobre o significado e os desdobramentos das ações afirmativas nas universidades, a partir de três categorias centrais de análise: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento. Metodologicamente utiliza a pesquisa participante, através de coleta de dados, observação participante em diversas instâncias institucionais, oito entrevistas semiestruturadas com gestores da Universidade e levantamento de dados sobre a situação acadêmica atual dela.

A importância desse trabalho para a presente pesquisa diz respeito à contextualização que o autor traz da universidade pública brasileira nos últimos 20 anos, no intuito de entender a adoção das ações afirmativas. Importante também é a

apresentação de dados quantitativos das ações afirmativas na UFRGS através de vários gráficos que compõem a tese, mostrando um panorama das cotas na Universidade. Um ponto de encontro entre esse trabalho e a presente pesquisa é a abordagem da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) da Universidade. A pesquisa desenvolvida na tese tem como um de seus objetivos específicos investigar o processo de avaliação das cotas pela CAF. O sexto eixo da pesquisa trouxe a análise das entrevistas realizadas, além de no final do trabalho ser apresentado o roteiro das entrevistas, uma boa base de consulta para a presente pesquisa, que também fez uso de entrevistas semiestruturadas.

Ao finalizar este capítulo de fundamentação teórica, em que foram abordadas as categorias de memória social, *habitus*, classe social e capital cultural a partir do entendimento de espaço social e campo, sob a ótica de Bourdieu, além do histórico das ações afirmativas e de apresentar o estado da arte, passamos, a seguir, à abordagem da metodologia a ser utilizada na presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Normalmente o que motiva uma pessoa a iniciar uma pesquisa acadêmica, a eleger um objeto de estudo, é uma inquietação, uma dúvida ou a vontade de obter maior conhecimento sobre determinado assunto. Por essa razão é que uma das primeiras preocupações de um pesquisador é eleger “qual seu problema de pesquisa”, pois é a partir dessa pergunta que o desenvolvimento do trabalho científico vai delinear-se. Claro que muitas vezes no decorrer do trajeto da pesquisa novos problemas ou outras inquietações irão surgir, mas o mais importante é o compromisso do pesquisador com a veracidade dos fatos. Segundo Prodanov e Freitas (2013), esse é o objetivo fundamental da ciência. Com isso não se quer afirmar que somente o conhecimento científico tenha valor. O conhecimento popular, passado de geração em geração, ou adquirido através da educação informal, também é muito relevante e, muitas vezes, serve de base para muitas pesquisas científicas. O que vai diferenciar o conhecimento comum/popular do conhecimento científico é, nas palavras de Prodanov e Freitas (2013), o embasamento teórico necessário à ciência.

Para que o discurso possa ser reconhecido como científico, precisa ser lógico, sistemático, coerente e, sobretudo, bem argumentado. Isso o distancia de outros conhecimentos, como senso comum, sabedoria e ideologia (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Na visão de Marconi e Lakatos (2007), o que distingue o conhecimento científico do conhecimento popular não é a veracidade nem a natureza do objeto, mas a forma, o método e os instrumentos utilizados para conhecê-lo. O que é mais importante, na visão das autoras, para que um conhecimento possa ser considerado científico é a análise das particularidades do fenômeno ou objeto que será estudado.

Para se chegar a esse objetivo, faz-se necessária a utilização de um método científico, um caminho que deve ser trilhado, através de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos.

Neste estudo optou-se por um caminho que permitisse a análise e a interpretação, o mais completa e criteriosa possível, do objeto da pesquisa, a partir das escolhas metodológicas da pesquisadora e da construção do problema de pesquisa.

3.1 Classificação da Pesquisa

Eleito o problema de pesquisa, formuladas as hipóteses e delimitado o universo a ser estudado, é natural que se defina uma teoria que permeará o trabalho investigativo. A partir desse conjunto de definições ou critérios é que se poderá definir o(s) tipo(s) de pesquisa a ser utilizado. Segundo Marconi e Lakatos (2007), a seleção do instrumental metodológico estaria sempre relacionada com o problema a ser estudado e com os fatores relacionados à pesquisa.

3.1.1 Quanto à natureza

Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa quanto à sua natureza pode ser natural ou aplicada. A natural objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática. Já a pesquisa aplicada visa gerar conhecimentos que tenham aplicação prática na solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Nesta pesquisa optou-se por trabalhar com a pesquisa aplicada, tendo em vista que o objeto de estudo está intimamente ligado às experiências vividas pelos egressos do Programa de Ações Afirmativas e o interesse de pesquisa é descobrir o resultado dessas vivências.

3.1.2 Quanto aos objetivos

Quanto aos objetivos, para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa pode ser exploratória, quando objetiva a aquisição de mais informações sobre o assunto a ser investigado e possui planejamento flexível, permitindo o estudo do tema a partir de diversos ângulos e aspectos, ou descritiva, quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados, expondo as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações. Neste caso não há interferência por parte do investigador.

Nesta dissertação trabalhou-se com a pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória serviu muito bem, na fase preliminar da pesquisa, para a aquisição de todas as informações necessárias para o delineamento e melhor orientação do enfoque do trabalho. Foi utilizado levantamento bibliográfico e

documental e questionário. Já a pesquisa descritiva foi importante para a fase das entrevistas com os egressos do Programa de Ações Afirmativas, pois através dela foi possível descrever as características desses atores e suas relações dentro do Programa. Ao trabalhar com a pesquisa descritiva, optou-se pelo uso das técnicas Documental e de História Oral.

3.1.3 Quanto aos procedimentos

Existe uma gama de procedimentos a serem utilizados em uma pesquisa científica. Dentre os levantados por Prodanov e Freitas (2013), foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa Documental. Os autores descrevem a Pesquisa Bibliográfica como aquela que se utiliza de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, material da internet, entre outros. Explicam que com essa pesquisa o pesquisador tem a oportunidade de entrar em contato direto com todo o material já descrito sobre o assunto que está pesquisando. Entretanto, chamam a atenção para a necessidade de verificação da veracidade dos fatos e fidelidade das fontes consultadas. A Pesquisa Bibliográfica foi muito importante para esta pesquisa, pois permitiu o mapeamento dos principais estudos que estavam sendo desenvolvidos sobre o tema, além de ter propiciado a aquisição de um conhecimento mais sólido à pesquisadora.

A Pesquisa Documental é descrita por Prodanov e Freitas (2013) como qualquer registro que venha a ser usado como fonte de informação por meio de investigação, podendo englobar a observação, a leitura, a reflexão e a crítica. Os documentos a serem utilizados em uma pesquisa podem ser classificados em dois tipos principais: os de fontes de primeira mão e os de fontes de segunda mão. De acordo com Gil (2008), os documentos de primeira mão são aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico (documentos oficiais, reportagens de jornal, filmes, fotografias, entre outros); já os documentos de segunda mão seriam aqueles que já foram analisados (relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas etc).

Nesta pesquisa foram utilizadas as duas tipologias de documentação. As de primeira mão, quando foram analisados os documentos oficiais da UFRGS, como as Decisões do Conselho Universitário, órgão máximo deliberativo, em que foram aprovadas as decisões de Políticas de Ações Afirmativas da UFRGS; as atas das sessões em que o tema foi debatido; e o texto do Ministério da Educação da Política

de Cotas (BRASIL, 2012). As de segunda mão corresponderam ao Relatório de Avaliação do Programa, elaborado pela Comissão de Acompanhamento, e aos Relatórios Anual e Bianual da CAF/UFRGS.

3.1.4 Quanto ao ponto de vista da abordagem do problema

Segundo Marconi e Lakatos (2007), as pesquisas podem ser desenvolvidas sob duas abordagens: quantitativa ou qualitativa. Explicam que a pesquisa quantitativa traduz em números opiniões e informações com o objetivo de classificá-las e analisá-las, para isso se utiliza de recursos e técnicas estatísticas. Já a pesquisa qualitativa, segundo as autoras, não requer o uso de métodos estatísticos, uma vez que considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não é quantificável. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a pesquisa qualitativa interpreta os fenômenos e atribui significados a eles e que o pesquisador é um instrumento fundamental nesse tipo de pesquisa, na medida em que analisa os dados da pesquisa indutivamente, a partir de uma abordagem focada no processo e seus significados.

Nesta pesquisa foram utilizadas a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa foi muito útil, na medida em que trouxe informações relevantes sobre os hábitos dos alunos antes e depois da participação no Programa, proporcionando um estudo das vivências dos egressos enquanto alunos da Universidade. Os dados quantitativos foram coletados a partir de um questionário eletrônico que será detalhado no decorrer deste texto e foram relevantes ao possibilitar alguns perfis de comportamento dos egressos antes da graduação, durante a formação acadêmica e após a diplomação. Os detalhamentos dos dados qualitativos, através de entrevista, serão descritos na subseção 3.3, “Técnica de pesquisa de coleta de dados”.

3.2 Definição dos atores pesquisados

Como se desejava obter informações sobre o grupo de estudantes cotistas egressos da UFRGS, no intuito de descobrir se a experiência vivida no Programa possibilitou uma reconversão de capital cultural desses atores, foi necessário delimitar uma parte desse universo de interesse. Levou-se em consideração o que

Marconi e Lakatos (2007) definiram como universo e amostra. Para elas, o universo seria o conjunto de seres animados ou inanimados que possuem pelo menos uma característica em comum. Já a amostra seria um recurso a ser utilizado quando não é possível coletar as informações na totalidade do grupo. A amostra, portanto, seria uma porção ou parcela convenientemente selecionada do universo.

Alberti (1989) alerta que a escolha dos entrevistados, isto é, a amostra a ser selecionada, deve estar diretamente relacionada com os objetivos da pesquisa. A autora, que trabalha com o método da história oral, afirma que a seleção dos entrevistados de uma pesquisa deve dar-se em termos qualitativos, e não quantitativos. Enfatiza que o número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser significativo ao ponto de viabilizar generalizações dos resultados do trabalho, permitindo que se subtraia do conjunto de depoimentos um instrumental consistente para a fundamentação da análise.

A aplicação da primeira edição do Programa de Ações Afirmativas teve início em 2008 (Decisão nº 134/2007), e, do universo de ingressantes de cotistas, até 2015/2, 1.862 estudantes estão diplomados.⁵ Cabe neste momento fazer um esclarecimento a respeito da amostra selecionada para esta pesquisa. Entre os 1.862 estudantes diplomados não estão incluídos os cotistas indígenas por duas razões. A primeira delas, porque a seleção para ingresso de indígenas, via cotas, é realizada de forma distinta da utilizada para os demais cotistas. Foi definido na Decisão nº 134/2007 que seriam providas anualmente dez vagas para ingresso de indígenas a partir de processo seletivo diferenciado. A segunda, e mais importante, razão de não serem contemplados os indígenas na presente pesquisa diz respeito às particularidades desses alunos. As características internalizadas desses sujeitos (*habitus*) são muito diferentes das dos demais cotistas. Seria necessária uma análise específica do capital cultural dos indígenas, que não foi possível desenvolver neste momento. Existe, entretanto, uma dissertação de Mestrado do UNILASALLE, de autoria de Rosane Caminsky Ferreira⁶, que aborda a memória coletiva dos estudantes indígenas da UFRGS.

⁵ Dados fornecidos pela CAF em março de 2016.

⁶ FERREIRA, Rosane Caminski. **Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

A presente pesquisa trabalhou com o enfoque metodológico da história oral. Optou-se por trabalhar com a história oral temática, que conduziu os instrumentos da pesquisa (entrevistas e questionário), abordados na subseção 3.3, “Técnica de pesquisa de coleta de dados”. Convém trazer a conceituação de história oral temática a partir de Meihy (2005, p. 162):

A história oral temática é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Quase sempre, ela equipara o uso da documentação oral ao uso das fontes escritas. [...] A história oral temática é quase sempre usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos.

Como se resolveu trabalhar com a pesquisa exploratória e descritiva, utilizar a história oral temática como técnica permitiu que ocorresse de forma mais eficaz o diálogo, as interpretações e as análises do corpus da pesquisa (documentos, questionário e entrevistas). Alberti (1989) argumenta que o tipo de entrevista a ser escolhido deve estar sempre baseado no propósito da pesquisa, em relação ao tema e ao que se pretende investigar. A autora nos apresenta dois tipos de entrevista: a temática e a de história de vida. “As entrevistas temáticas são aquelas que versam especificamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido como objeto principal, enquanto as de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história” (ALBERTI, 1989, p. 19).

Levando-se em conta que nosso interesse de pesquisa estava nos egressos como integrantes de um Programa de Ações Afirmativas dentro de uma universidade, a entrevista temática foi a escolhida, por ir ao encontro dos objetivos deste trabalho.

Em geral, a escolha de entrevista temática é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas históricas, políticas ou sociais estratégicas. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma ‘extraído’ da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas (ALBERTI, 1989, p. 20).

Pautar as entrevistas sob a perspectiva da história oral temática, levando em consideração a trajetória de vida dos cotistas, foi de fundamental importância para o tratamento e análise dos dados.

3.3 Técnica de pesquisa de coleta de dados

Para Marconi e Lakatos (2007), a escolha do instrumental metodológico da pesquisa deve estar diretamente relacionada com o problema a ser estudado, além de outros fatores relacionados com a investigação, como a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana etc. Segundo as referidas autoras, pode ser utilizado concomitantemente mais de um instrumento de pesquisa.

O instrumental desta pesquisa baseou-se na metodologia da história oral, através de entrevistas semiestruturadas com roteiro não padronizado, e nas categorias metodológicas de Bourdieu (*habitus*, classe e capital cultural) e de memória. A escolha pela história oral justificou-se na medida em que se caracteriza como um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas:

a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (ALBERTI, 1989, p. 1-2).

De acordo com a conceituação de Alberti (1989), o método da história oral produz fontes de consultas – no caso desta pesquisa, as entrevistas – que proporcionam uma aproximação com o objeto de estudo. O que mais aproximou esta pesquisa da história oral foi o fato de que ela teve como característica principal uma vinculação com a história e com as configurações socioculturais dos sujeitos. Alberti (1989) afirma que essa peculiaridade da história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. A autora reforça, ainda, que não há como pensar em história oral sem pensar em biografia e memória.

As seguintes técnicas foram utilizadas nesta pesquisa:

- Pesquisa Documental: já descrita anteriormente, foi realizada com base nos documentos oficiais da UFRGS referentes à política de ações afirmativas (decisões do Conselho Universitário, atas e relatórios) e na legislação federal que regulamentou a matéria (BRASIL, 2012);
- Questionário: optou-se por produzir um questionário eletrônico que foi enviado a todos os alunos diplomados através do Programa, considerando o período

de 2008 a 2015/2. Foi implementado um *survey*, através do Google Docs, com o intuito de realizar um primeiro contato com os egressos do Programa, além de obter os primeiros dados relevantes para as posteriores análises. Foram encaminhados, por e-mail, 1.862 questionários.

De acordo com Meihy (2005), é importante valorizar a relação que se estabelece entre história oral e os aparelhos tecnológicos dispostos ao consumo do mundo moderno. A autora justifica que o uso das ferramentas eletrônicas tem sido muito positivo para o avanço das pesquisas em história oral, tendo-se em vista os avanços na coleta de dados, formulação, conservação e divulgação dos documentos.

O Google Docs é um serviço para Web, Android e iOS que funciona totalmente on-line e permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los através de e-mail. O aplicativo é composto por um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Além disso, permite a transformação do arquivo em PDF, .doc, .txt. e html. Com ele, o usuário pode criar documentos colaborativos em que cada integrante do trabalho pode acrescentar ideias. Também é possível definir que tipo de interação essas pessoas terão sobre um documento, como permitir que elas editem, comentem ou apenas visualizem o texto.

O modelo do questionário aplicado via Google Docs está no Apêndice A.

- Entrevista semiestruturada: optou-se por trabalhar com esse tipo de entrevista por permitir maior flexibilidade na coleta de informações, uma vez que combina perguntas fechadas e abertas. Tais perguntas tiveram como base um roteiro que conduziu a entrevista para que correspondesse ou viesse ao encontro dos objetivos da pesquisa, mas permitindo que novas perguntas e respostas fossem incorporadas.

[...] a entrevista semi-estruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes. Ambos, entrevistado e entrevistador, procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva (TRIVIÑOS, 2001, p. 86).

Como descrito anteriormente, optou-se pela história oral temática na condução das entrevistas, pois, de acordo com Meihy (2011), a história oral temática é a narrativa de uma variante do fato, equipara o uso da documentação oral com as

fontes escritas, articula os diálogos com outros documentos, além de ter como objetivo a busca da versão daqueles que presenciaram um acontecimento ou dele fizeram parte.

Foram entrevistados dez egressos, cinco advindos de escola pública e cinco autodeclarados (negros, pretos ou pardos). As entrevistas foram realizadas na UFRGS - prédio da Reitoria, entre os dias 9 de agosto e 16 de setembro de 2016, e cada uma teve duração de aproximadamente uma hora. Todas foram gravadas em áudio, no celular da pesquisadora e no notebook - o roteiro está apresentado no Apêndice B. Os dez participantes foram selecionados de forma aleatória, dentro daquele grupo que se disponibilizou a participar da entrevista, divididos entre egressos de escola pública e autodeclarados. Todas as entrevistas foram realizadas e gravadas pela autora da pesquisa. Os participantes demonstraram-se muito solícitos em conceder a entrevista desde o primeiro contato realizado. Os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização do conteúdo das entrevistas (APÊNDICE C).

Na Tabela 1 são apresentadas as principais informações das entrevistas.

Tabela 1 – Dados técnicos das entrevistas

Egressos	Curso	Data entrevista	Duração entrevista	Data ingresso no curso	Data diplomação
1	Letras	09/08/2016	56min 31seg	2008	2016
2	Ciências Sociais	11/08/2016	1h34min	2010	2014
3	Geografia	16/08/2016	1h2min46seg	2011	2014
4	Biotecnologia	16/08/2016	46min 12seg	2012	2015
5	Relações Internacionais	17/08/2016	56min 53seg	2011	2014
6	Serviço Social	18/08/2016	41min 17seg	2010	2014
7	Engenharia de Produção	24/08/2016	49min 40seg	2009	2014
8	Jornalismo	25/08/2016	40min 45seg	2008	2015
9	Biblioteconomia	05/09/2016	26min 14seg	2008	2015
10	Nutrição	16/09/2016	55min	2011	2015

Fonte: Elaborada pela autora (2017), com base nas entrevistas.

3.4 Tratamento e análise dos dados

A análise e a interpretação dos dados são uma fase fundamental da pesquisa, pois é nesse momento que o pesquisador terá a oportunidade de responder seu problema de pesquisa, confirmando ou rejeitando as hipóteses levantadas na fase inicial do trabalho. Desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para Marconi e Lakatos (2007), a análise e a interpretação dos dados constituem-se no núcleo central da pesquisa e, apesar de serem duas atividades distintas, estão estritamente relacionadas. Explicitam que é na análise dos dados que se tenta evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Já a interpretação de dados

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 35).

Nesta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo a partir de Bardin. Cabe lembrar as diferentes fases da análise de conteúdo descritas pelo autor: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, interferência e interpretação (BARDIN, 2011).

A pré-análise é a fase de organização dos documentos, isto é, o momento de sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais, de forma a conduzir de maneira precisa o desenvolvimento das etapas subsequentes, através de um plano de análise. Para Bardin (2011), essa primeira fase possui três dimensões: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses/objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final. A autora alerta que apesar desses fatores estarem estreitamente ligados não necessariamente seguem uma ordem cronológica.

A segunda fase de análise corresponde à exploração do material, tratamento dos resultados, interferência e interpretação. Bardin (2011) explica que, tendo sido a primeira fase de análise conduzida de forma eficaz, a exploração do material caracterizar-se-á por uma aplicação sistemática das decisões tomadas anteriormente, constituindo-se essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração. Já o tratamento dos resultados é visto pela referida autora como uma fase fundamental da pesquisa, pois a partir do tratamento dos dados obtidos, através de operações estatísticas simples ou mais complexas, permitir-se-á chegar ao estabelecimento de quadros de resultados, diagramas, modelos, entre outros, que destacarão as informações relevantes para a análise. A autora alerta, ainda, para a necessidade de esses resultados passarem por testes de validação. Só a partir daí o analista ou pesquisador terá resultados significativos e fiéis para suas inferências e interpretações sobre os objetivos previstos ou a possibilidade de encontrar fatos inesperados.

A análise dos dados aconteceu a partir do pensar relacional de Pierre Bourdieu:

[...] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Aprecia-me dizer: «É proibido proibir» ou «Livrai-nos dos cães de guarda metodológicos [...]» (BOURDIEU, 2009, p. 26).

A metodologia de pesquisa utilizada por Bourdieu tem como objetivo comprovar que não se deve pensar o mundo social de maneira realista, mas de forma relacional. Para ele, segundo Scartezini (2011), o cientista possui um grande papel na sociedade, tendo como premissa destruir as prenoções e o senso comum, elaborando novas maneiras de compreensão da sociedade, das instituições, de suas relações, do modo de vida e de si próprio.

Para Bourdieu (2009), a construção do método deve ocorrer a partir de uma postura ativa e sistemática, rompendo com a passividade empirista, que ratifica as pré-construções do senso comum. Sugere a construção de um sistema coerente de relações, a ser posto à prova como tal:

Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em caso particular do possível, como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida (BOURDIEU, 2009, p. 32).

Construir um objeto, na visão de Bourdieu (2009), é, antes de tudo, romper com o senso comum e com as representações partilhadas por todos. Para ele, o pré-construído está em toda parte. Portanto, propõe a prática da dúvida radical, que tem como objetivo questionar as prenoções interiorizadas pelo próprio sociólogo.

Para Scartezini (2011), já que a dúvida é uma premissa ao sociólogo, este deve possuir tanto um domínio satisfatório das técnicas de pesquisa e das teorias correntes quanto alguma familiaridade com o objeto estudado. Acredita que desse ponto de vista privilegiado o sociólogo poderia vislumbrar algo ainda oculto e ir além do que já foi dito.

[...] a sociologia reflexiva de Bourdieu significa a constante vigilância em relação ao cientista como ser produtor de conhecimento, em relação ao próprio campo científico e ao objeto de estudo, que deve ser trabalhado em todas as suas nuances até a exaustão (SCARTEZINI, 2011, p. 29).

Nenhuma construção teórica ou metodológica que sirva de compreensão do objeto deve ser descartada pelo sociólogo, segundo Scartezini (2011), pois não deve haver dissociação entre método e prática. Segundo a autora, é errado falar em método dissociado de seu objeto de pesquisa.

3.5 Limitações da pesquisa

Durante a realização desta pesquisa, alguns limitadores fizeram-se presentes. No que se refere às entrevistas, foi necessário substituir duas cotistas selecionadas, pois elas estavam residindo fora de Porto Alegre. Foi feita a tentativa de realizar a entrevista via Skype, mas não se obteve sucesso por questões de indisponibilidade de horários e compromissos das selecionadas. Optou-se então por selecionar outros dois participantes.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao período de estudos e à representatividade exclusiva do grupo participante. Como se optou por trabalhar com o período 2008/2012, que representa a primeira fase do Programa, e somente com os cotistas já diplomados/egressos, há de se considerar dificuldades de generalizações e estudos comparativos, pois ainda existe um número considerado pequeno de diplomados através do Programa, já que o tempo de integralização média do currículo desses alunos é de aproximadamente 14 semestres.

3.6 Produto

O produto apresentado junto com a dissertação é um vídeo intitulado “As Vozes dos Cotistas Egressos da UFRGS”. O vídeo apresenta depoimentos de sete cotistas que participaram da entrevista⁷, retratando suas experiências enquanto participantes do Programa. O objetivo com a produção do audiovisual produzido foi disponibilizar esses depoimentos através de plataformas de acesso gratuito, divulgar a importância social do Programa de Ações Afirmativas como política de inclusão social e elaborar um documento de memorial do Programa no que se refere aos seus egressos. O Termo de Cessão de Uso de Imagem é apresentado no Apêndice D.

A intenção dessa produção é que o vídeo seja uma ferramenta pedagógica importante de socialização da riqueza cultural desses alunos e do reconhecimento social de suas vivências como cotistas. Por entender o audiovisual como uma

⁷ Inicialmente o interesse da pesquisadora era realizar o vídeo com os dez cotistas que participaram da entrevista. Entretanto, por questões de agenda e compromissos dos egressos, não foi possível gravar o depoimento de todos.

potente ferramenta cultural, optou-se por utilizar esse recurso para evidenciar a experiência vivida pelo primeiro grupo de cotistas da UFRGS.

3.6.1 Especificações técnicas do produto

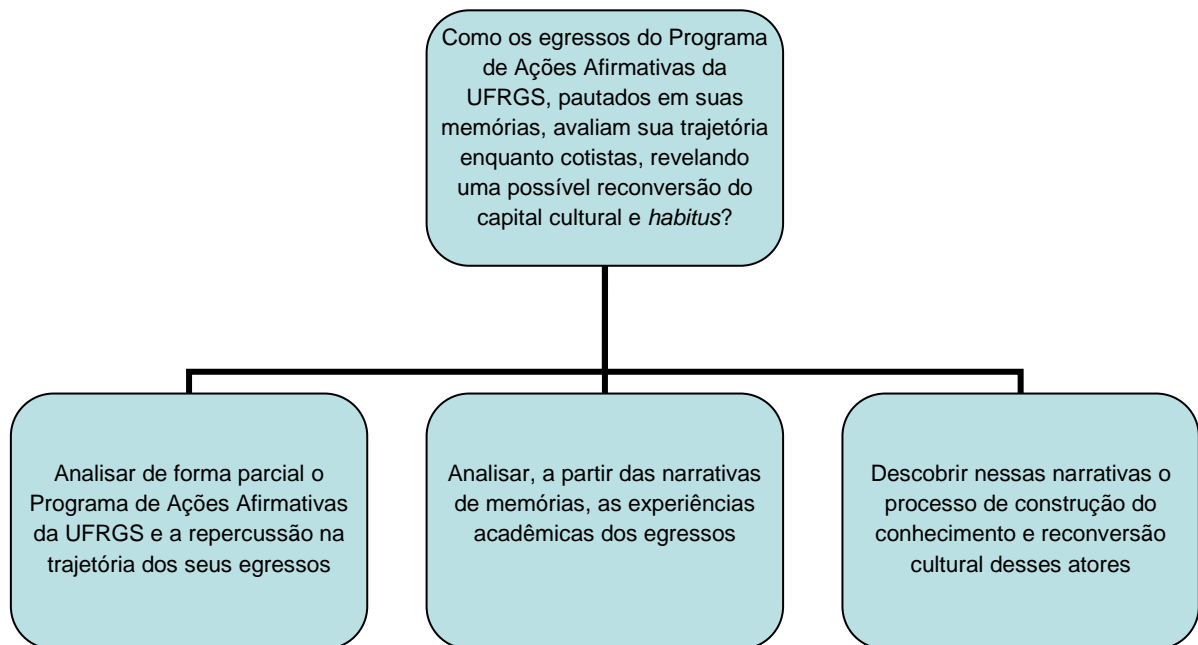
- Nome do vídeo: “As Vozes dos Cotistas Egressos da UFRGS”
- Ano de produção: 2017
- Duração: 10 minutos
- Conteúdo: depoimentos de sete cotistas egressos da UFRGS
- Local de gravação: UFRGS
- Captação: filmagem com captação direta das imagens e falas
- Período de gravação: três semanas
- Legendagem: caracteres na tela
- Montagem e edição: quinze dias

Para proporcionar acesso de forma facilitada aos mais variados públicos, o audiovisual será disponibilizado, de forma gratuita, no Repositório Digital da UFRGS (LUME), na página da CAF/UFRGS e na página da Biblioteca da Universidade La Salle.

4 ANÁLISE DA PESQUISA

Tendo por base o referencial teórico pertinente e a pesquisa realizada através dos questionários e das entrevistas, pretende-se, neste capítulo, analisar a reconstituição das trajetórias narradas pelos egressos, no intuito de compreender se houve uma reconversão de capital cultural desses atores. Para se atingir as condições necessárias para a realização dessa tarefa, será apresentado um diagrama do problema de pesquisa formulado e dos objetivos a serem alcançados.

Figura 1 – Problema de pesquisa e objetivos específicos



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A escolha da metodologia de história oral com análise de conteúdo associada às razões práticas de Bourdieu oportunizou a emergência de categorias a priori e subcategorias que emergiram no momento das entrevistas. A Figura 2 esclarece visualmente quais são essas categorias e subcategorias.

Figura 2 – Categorias de análise e suas respectivas subcategorias



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Antes de se passar para a análise das categorias, optou-se por apresentar o perfil dos participantes da pesquisa (155 respondentes do questionário e dez participantes das entrevistas de história oral).

4.1 Perfil dos egressos: Quem foram os atores desta pesquisa?

Antes de se iniciar as análises da pesquisa, é importante que se tenha claro quem é o egresso que contará sua trajetória e experiência durante o período em que foi cotista na UFRGS.

4.1.1 Para conhecer os questionados

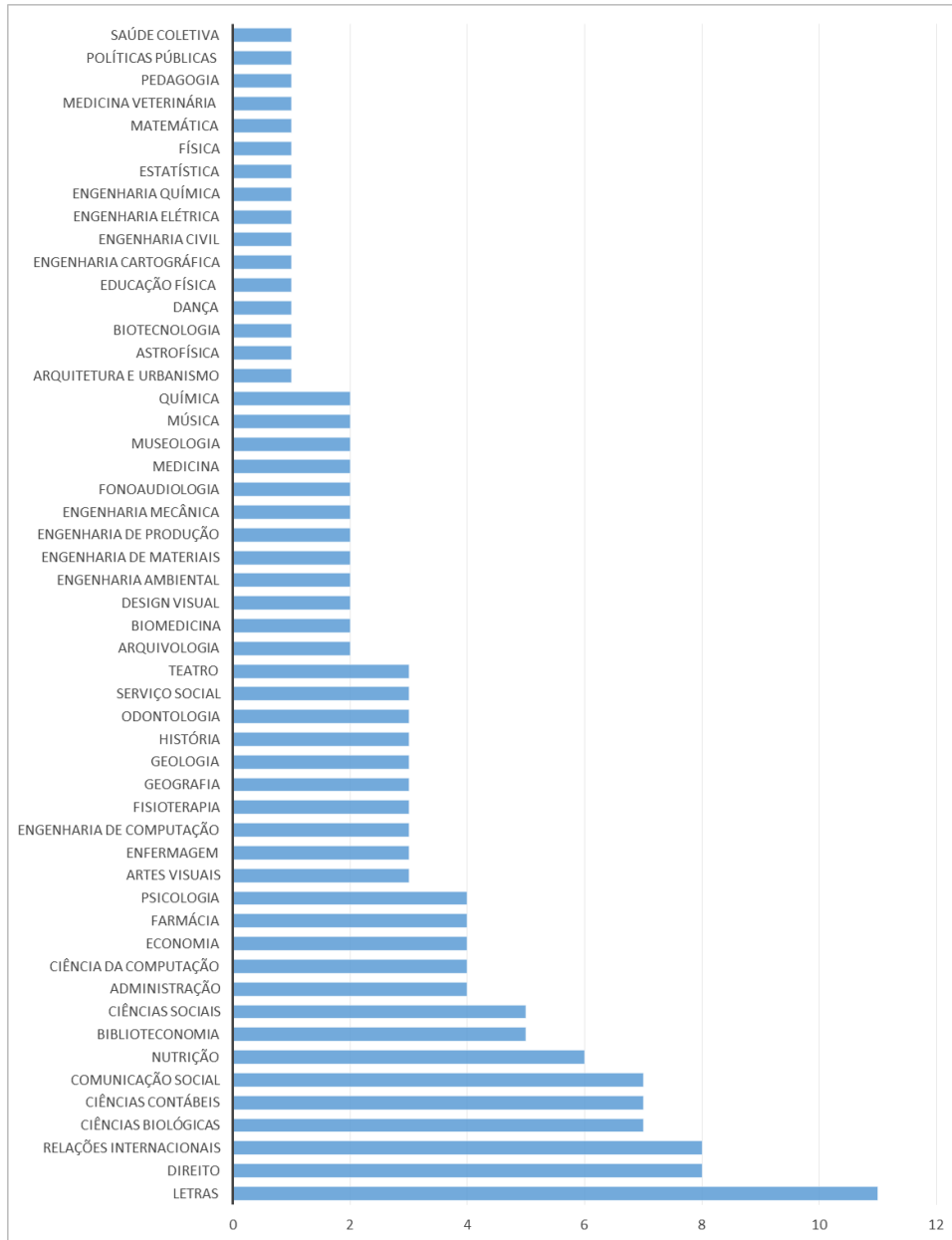
Foi traçado um perfil desses alunos a partir das respostas advindas do questionário do Google Docs. No momento do envio do questionário, o número de cotistas diplomados era 1.862. Desse total, 155 responderam ao questionário; 66% eram do sexo feminino, 33% do sexo masculino e 1% preferiu não se identificar. As

idades variaram entre os 20 e os 66 anos, sendo que a maior concentração estava entre os 25 e 30 anos. Como modalidade de ingresso na UFRGS, 85% vieram da escola pública e 15% são egressos de escola pública autodeclarados negros, pretos ou pardos.

Os municípios estão assim representados: dos 155 respondentes, 89 são de Porto Alegre, 8 de Canoas, 4 de Guaíba, 3 de Alvorada, 3 de Cachoeirinha, 3 de Sapucaia do Sul, 2 de Bento Gonçalves, 2 de Butiá, 2 de Carlos Barbosa, 2 de Gravataí, 2 de Novo Hamburgo, 2 de Osório, 2 de Pelotas, 2 de Viamão. E há, ainda, 1 egresso das cidades de Caçador, Camaquã, Casca, Caxias do Sul, Cruz Alta, Dois Irmãos, Estrela, Florianópolis, Fortaleza, Frederico Westphalen, Garibaldi, Gramado, Ijuí, Lavras do Sul, Machadinho, Nova Santa Rita, Portão, Rosário do Sul, Santa Cruz do Sul, Santana do Livramento, São Leopoldo, São Lourenço d'Oeste, São Martinho, São Paulo, Sertão, Terra de Areia, Três de Maio, Triunfo e Venâncio Aires. A maioria (150 no total) é residente do estado do Rio Grande do Sul, 3 (três) são do estado de Santa Catarina, 1 (um) do estado de São Paulo e 1 (um) do Ceará.

A Figura 3 apresenta a distribuição dos cursos de graduação realizados pelos egressos respondentes do questionário. Dentre o grupo de respondentes do questionário, foram encontrados 52 cursos de graduação. O curso com maior número de egressos nessa amostra foi o de Letras, com 11 graduados. Após vieram os cursos de Direito e Relações Internacionais, com 8 graduados. Comunicação Social, Ciências Contábeis e Ciências Biológicas foram escolhidos por 7 graduados, já o Curso de Nutrição, por 6 egressos e os cursos de Ciências Sociais e Biblioteconomia, por 5. Cada um dos cursos de Administração, Ciência da Computação, Economia, Farmácia e Psicologia foi escolhido por 4 cotistas. Foram contabilizados 3 alunos para cada curso de Artes Visuais, Enfermagem, Engenharia da Computação, Fisioterapia, Geografia, Geologia, História, Odontologia, Serviço Social e Teatro. Os cursos de Arquivologia, Biomedicina, Design Visual, Engenharia Ambiental, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Fonoaudiologia, Medicina, Museologia, Música e Química tiveram 2 alunos diplomados, cada. Ainda foram escolhidos os seguintes cursos, com um graduado cada: Arquitetura e Urbanismo, Astrofísica, Biotecnologia, Dança, Educação Física, Engenharia Cartográfica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Estatística, Física, Matemática, Medicina Veterinária, Pedagogia, Políticas Públicas e Saúde Coletiva.

Figura 3 – Cursos de graduação dos 155 egressos que responderam ao questionário



Fonte: Elaborada pela autora (2016), com base no questionário produzido para a pesquisa.

Nessa amostra apresentada, os dados majoritários ficaram centrados no sexo feminino, nos advindos de escola pública, nos residentes em Porto Alegre e nos egressos do curso de Letras.

4.1.2 Para conhecer os entrevistados

Também se faz necessário apresentar o perfil dos dez cotistas diplomados que participaram da segunda fase da pesquisa, dando seus relatos a partir de suas memórias. Foram entrevistados cinco egressos advindos da escola pública e cinco egressos de escola pública autodeclarados (negros, pretos e pardos). A forma de escolha desses sujeitos foi realizada aleatoriamente, conforme disponibilidade dos representantes da amostra de 155 respondentes em participar dentro do prazo proposto para esta segunda fase da pesquisa de coleta de dados.⁸

Dos dez entrevistados, 80% eram do sexo feminino e 20%, do sexo masculino. As idades variaram entre os 23 e os 35 anos, sendo que a maior concentração estava entre os 23 e 25 anos. Os municípios dos respondentes estavam assim representados: a maioria nasceu em Porto Alegre (8), um nasceu em Osório e o outro em Salvador. Todos residem atualmente em Porto Alegre/RS. Dez cursos de graduação foram encontrados entre os dez respondentes: Letras, Ciências Sociais, Relações Internacionais, Serviço Social, Geografia, Engenharia de Produção, Biotecnologia, Comunicação Social, Biblioteconomia e Nutrição.

Na Tabela 2 são apresentadas as características principais do perfil dos entrevistados.

⁸ Em um dos campos do questionário foi solicitado àqueles que tivessem interesse em participar da segunda fase da pesquisa, através de uma entrevista, que indicassem seus dados de contato.

Tabela 2 – Perfil dos entrevistados

Identificação	Sexo	Idade	Local de Nascimento	Modalidade de Ingresso	Ano de Ingresso	Atividade Atual
Egresso 1	Feminino	26 anos	Porto Alegre	Escola Pública	2008	Aluna de Mestrado em Linguística Aplicada/UFRGS Professora de Português para Estrangeiros/UFRGS
Egresso 2	Feminino	24 anos	Porto Alegre	PPI	2010	Aluna de Mestrado em Sociologia/UFRGS
Egresso 3	Feminino	33 anos	Porto Alegre	PPI	2011	Aluna de Mestrado em Educação/UFRGS Professora do Município
Egresso 4	Feminino	23 anos	Osório	Escola Pública	2012	Assistente de Laboratório
Egresso 5	Masculino	23 anos	Porto Alegre	Escola Pública	2011	Aluno de Mestrado em Estudos Estratégicos Internacionais/UFRGS
Egresso 6	Feminino	25 anos	Porto Alegre	Escola Pública	2010	Aluna de Mestrado em Educação/UFRGS Assistente Social
Egresso 7	Feminino	24 anos	Porto Alegre	Escola Pública	2009	Aluna de Mestrado em Engenharia de Produção/UFRGS Engenheira
Egresso 8	Masculino	27 anos	Salvador	PPI	2008	Aluno de Graduação em Ciências Sociais/UFRGS Bolsista PRAE
Egresso 9	Feminino	35 anos	Porto Alegre	PPI	2008	Desempregada Estudando para concursos
Egresso 10	Feminino	33 anos	Porto Alegre	PPI	2011	Desempregada Estudando para seleção de Mestrado

Fonte: Elaborada pela autora (2017), com base no questionário produzido para a pesquisa.

A Tabela 2 apresenta o perfil dos entrevistados iniciando por sua identificação. Os nomes foram preservados por uma questão de privacidade, utilizando-se a palavra EGRESSO e uma numeração corrida de 1 a 10 para identificar cada entrevistado. A numeração corresponde à ordem cronológica da realização das entrevistas. Logo após foram informados o sexo, a idade e local de nascimento. Foram incluídos dois dados adicionais, por serem considerados relevantes. O primeiro deles diz respeito ao ano de ingresso de todos os entrevistados. Três alunos ingressaram em 2008, um em 2009, dois em 2010, três em 2011 e um em 2012. Esses dados revelam que foram entrevistados alunos ingressantes em todos os anos da primeira fase do programa (2008 a 2012), período proposto para a presente pesquisa. O outro dado incluído diz respeito à atividade atual dos egressos. Dos respondentes, seis estão realizando Mestrado na UFRGS, um está cursando uma segunda graduação na UFRGS, dois estão desempregados, mas estudando para concursos e seleção de Mestrado, e uma está trabalhando como assistente de laboratório. Dos seis alunos que estão fazendo Mestrado, quatro possuem uma atividade profissional. Após essa breve exposição do perfil, serão apresentadas as categorias estabelecidas.

4.2 Categorias

4.2.1 Categoria 1 – Programa de Ações Afirmativas da UFRGS

A primeira categoria a ser analisada diz respeito ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Pretende-se com essa análise verificar se o Programa institucionalizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul repercutiu na trajetória do grupo de egressos delimitado na presente pesquisa. Inicialmente será apresentado o histórico parcial do Programa, em seus contornos institucionais e os reflexos sentidos a partir da implementação da Lei de Cotas do Governo Federal. Após serão apresentadas as subcategorias que emergiram na fala dos entrevistados e, finalizando, serão feitas algumas relações entre as entrevistas e os dados oficiais⁹ sobre a política de cotas na UFRGS.

⁹ Relatório do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS 2008-2012, Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014 e Relatório Bianual do Programa de Ações Afirmativas: Permanência e Desempenho Discente 2013-2015.

4.2.1.1 Contornos institucionais do Programa

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul ocupa uma área de 22.704.221 m² distribuídos em diversas regiões do estado, mantêm 93 cursos de graduação presenciais e um a distância. Em 2015, ofereceu 4.358 vagas via vestibular e 1.645 vagas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), para um contingente de 39.849 candidatos. Conta com 2.863 docentes e 2.727 servidores técnico-administrativos, além de um número aproximado de 1.900 terceirizados.¹⁰

A UFRGS foi uma das pioneiras a aprovar um Programa de Ações Afirmativas entre as universidades federais, em 2007 (Decisão nº 134/2007-CONSUN).

O ano de 2005 marcou o início das mobilizações em prol da implantação de cotas na universidade. No intuito de atender a uma demanda crescente dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, que reivindicavam uma política efetiva referente ao acesso ao ensino superior público dos grupos étnicos e sociais sub-representados na sociedade, a UFRGS iniciou os debates sobre a implementação de um Programa de Ações Afirmativas através de reserva de vagas. Foi criado o Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA) com o intuito de difundir a necessidade de implantação de uma política de ações afirmativas, além de promover o diálogo da Universidade com a sociedade.

Em 2006, foi constituída uma Comissão Especial formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para apresentar proposta sobre o tema Ações Afirmativas. Após seis meses de trabalho e de ter recebido muitas contribuições de unidades universitárias, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade em geral, em junho de 2007, a Comissão Especial encaminhou proposta de implementação ao CONSUN, conforme relatório apresentado nas sessões nº 1050 e 1050-II parte do Conselho Universitário, de 15 de junho de 2007 e 29 de junho de 2007, respectivamente.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aprovou um sistema de cotas sociais e raciais, com início em 2008. Foi um parto difícil! Já na véspera da votação, representantes de Movimentos Negros e de Comunidades Indígenas reuniram-se em vigília, com suas velas e seus cânticos, para relembrar sua história de opressão, mas principalmente para compartilhar a lembrança de suas lutas e vitórias. O público dessa narrativa não era apenas o Conselho Universitário, encarregado da votação, mas a nação em geral (OLIVEN, 2009, p. 66).

¹⁰ Dados de 2015 divulgados no site “UFRGS em números”, acessado em março de 2017.

Por mais que a UFRGS tenha implementado seu sistema de cotas antes mesmo da Lei Federal, ela, como sistema de ensino institucionalizado, segundo a lógica de Bourdieu, ainda se caracteriza por legitimar as diferenças de classe e por ser reprodutora da estrutura social. Dessa forma, contribui para a distribuição do capital cultural entre as classes, permitindo que as desigualdades sociais sejam reforçadas.

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar. Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo que parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação apenas na medida em que fornece explícita e expressamente, na própria comunicação pedagógica, os instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação, os quais, em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2011b, p. 306).

Por um longo período a UFRGS foi reconhecida como uma universidade de elite, tendo-se em vista seu sistema de ingresso vestibular, que era identificado como um dos mais difíceis do país, e a oferta da grande maioria de seus cursos de graduação somente no período do dia e, em muitos casos, com aulas espalhadas nos seus diversos campi, o que impossibilitava que os alunos tivessem uma atividade profissional formal. Por mais que se justificasse o tipo de seleção utilizado na UFRGS como sendo aquele que primava pela questão do mérito escolar, o que acabava acontecendo na prática é que somente aqueles alunos que tiveram oportunidade de realizar o ensino fundamental e médio em escolas particulares ou em instituições que ofereciam um ensino mais qualificado, ou, ainda, de frequentar cursos preparatórios para o vestibular, eram os que obtinham aprovação.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a questão da meritocracia é uma forma de dissimular o processo de violência simbólica¹¹ que ocorre na transmissão de conteúdos e valorização dos saberes escolares, pois não contempla as classes menos favorecidas. Para os referidos autores, o sistema universitário consagra as

¹¹ Forma de violência exercida pelo corpo sem coação física que causa danos morais e psicológicos.

desigualdades de classe, na medida em que promove o privilégio social em “dom” ou “mérito individual”, dissimulando a legitimação dos privilégios em aparente igualdade de oportunidades.

Na realidade a escola, pensada isoladamente e em abstrato, vai apenas legitimar, com o ‘carimbo do Estado’ e anuência de toda a sociedade, todo o processo social opaco de produção de indivíduos ‘nascidos para o sucesso’, de um lado, e dos indivíduos ‘nascidos para o fracasso’, de outro. Afinal, o processo de competição social não começa na escola, como pensa o economicismo, mas já está, em grande parte, pré-decidiado na socialização familiar pré-escolar produzida por ‘culturas de classe’ distintas (SOUZA, 2009, p. 18).

Entretanto, com a aprovação do Programa de Ações Afirmativas, a Universidade iniciou sua política de educação inclusiva através da reserva de vagas para alunos advindos da escola pública, pretos, pardos e indígenas, classes consideradas como as menos favorecidas socialmente. A política de cotas da UFRGS pode ser considerada uma porta de acesso à conquista, por esses alunos, daquilo que por longo tempo foi de propriedade/privilégio exclusivo das classes dominantes.

As medidas de Ações Afirmativas buscam obter melhorias na participação da vida social de categoriais que apresentam algum tipo de desvantagem. Seu objetivo não é unicamente fornecer acesso aos membros dos grupos sub-representados, mas também, e principalmente, redistribuir poderes e recursos. Não se trata apenas de ampliar a quantidade de determinados grupos, mas também de gerar mudanças nas políticas e práticas organizacionais dentro de cada ambiente a fim de que os objetivos das políticas sejam alcançados (TOMEI apud CAVALCANTI, 2015, p. 19).

A Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS aprovou a implementação do Programa de Ações Afirmativas, através de ingresso por reserva de vagas para todos os cursos de graduação, para candidatos egressos do sistema público de ensino fundamental e médio, autodeclarados negros e indígenas. O percentual aprovado foi de 30% do total das vagas, sendo que, desses 30% oriundos da escola pública, 50% seriam para estudantes autodeclarados negros. Nessa mesma decisão ficou estabelecido que fossem criadas dez vagas anuais para ingresso de estudantes indígenas por meio de seleção específica.¹² Outro aspecto importante da política aprovada foi a possibilidade de que aquelas vagas não

¹² De acordo com o art. 12 da Decisão nº 134/2007-CONSUN, a forma de distribuição das vagas indígenas seria definida pelo CEPE.

preenchidas pelos autodeclarados negros retornassem para os candidatos de escola pública, permitindo assim o total preenchimento das vagas reservadas para o grupo de cotistas.

O Programa apresentava como objetivos: I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos; II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário; III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais; IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no art. 1º¹³ mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico (conforme Decisão nº 134/2007-CONSUN).

Para o acompanhamento do Programa foram constituídas, na mesma decisão, a Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas¹⁴, que teria como atribuição propor medidas de apoio e assistência aos cotistas, e a Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas¹⁵, que teria como responsabilidade o processo seletivo, o acompanhamento e a inserção dos alunos indígenas no ambiente acadêmico. A decisão determinou cinco anos de validade para o Programa de Ações Afirmativas, sendo que após esse período poderia ser prorrogado mediante avaliação conclusiva.

Em 2012 foi designada Comissão Especial¹⁶ para avaliação do Programa e encaminhamento de nova proposta ao CONSUN. A análise e avaliação da primeira fase do Programa, realizadas pela Comissão Especial¹⁷, utilizaram-se de vários documentos institucionais para a realização de seu trabalho; entre eles, o Relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa 2008-2012, o Relatório da Comissão de Acesso e Permanência Indígena 2008-2012 e o Relatório de

¹³ Alunos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, alunos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e alunos indígenas.

¹⁴ Art. 11 da Decisão nº 134/2007 – CONSUN.

¹⁵ Art. 12, § 1, da Decisão nº 134/2007 – CONSUN.

¹⁶ Designada pela Portaria nº 0001837, de 17 de abril de 2012, assinada pelo Reitor da UFRGS.

¹⁷ Composta por conselheiros do CONSUN e do CEPE e representada pelos três segmentos da Universidade (docentes, técnico-administrativos e discentes).

Acompanhamento Quantitativo do Ingresso de Estudantes no Âmbito da Política de Reserva de Vagas da UFRGS 2008-2010, elaborado pela comissão *ad hoc*, a Comissão de Acompanhamento.¹⁸

Além do estudo de toda a documentação institucional, foram realizadas reuniões especiais com o intuito de auscultar outras instâncias da UFRGS e entidades externas vinculadas ao movimento social. Na primeira delas participaram a Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS (PROGRAD) e a Comissão Permanente de Seleção da UFRGS (COPERSE), esclarecendo aspectos do ingresso, vestibular e indicadores de avaliação. A segunda reunião reuniu o Movimento Social Negro, representado pelo Movimento Negro Unificado (MNU); os povos indígenas, representados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pelo Conselho Estadual dos Povos Indígenas e Lideranças Indígenas (CEPI); e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), representada pelo assessor do departamento pedagógico – modalidade Educação Indígena, Rodrigo Venzom. O Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) foi convidado mas não compareceu. A última reunião contou com a presença de representantes do Diretório Central de Estudantes da UFRGS (DCE), do Fórum de Ação Afirmativa da UFRGS, da Associação de Servidores da UFRGS e da UFCSPA (ASSUFRGS), do Sindicato dos Professores das Instituições de Ensino Superior de Porto Alegre (ADUFRGS Sindical) e da Associação dos Pós-Graduandos da UFRGS (APG). Ainda foram realizadas duas reuniões com representantes do Ministério Público Federal. No total, 21 reuniões foram realizadas durante os trabalhos da Comissão Especial.¹⁹

Após esse período de análise documental, ausculta externa e discussões internas, a Comissão Especial apresentou relatório em que se manifestava favorável à continuidade do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Como justificativa para esse encaminhamento, a Comissão Especial fez referência à exposição de motivos contida no processo que encaminhou a criação da Política de Cotas na Universidade em 2007 e que culminou na aprovação da Decisão nº 134/2007-CONSUN. Mesmo após a passagem de cinco anos da implementação da política de cotas, a Comissão Especial alegou que os argumentos que embasaram a discussão

¹⁸ Criada em 2009.

¹⁹ Dados constantes no processo administrativo nº 23078.019600/12-32, encaminhado ao Exmo. Reitor Carlos Alexandre Netto, Presidente do Conselho Universitário, em 13 de julho de 2012.

e aprovação da Decisão nº 134/2007-CONSUN permaneciam íntegros, permitindo sua continuidade. Além disso, relatou que houve expressiva expansão das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior no Brasil nesse período. Declarou que 46 universidades e 30 institutos federais já faziam uso de políticas de cotas, com modalidades de ingresso para advindos de escola pública via acesso universal ou com subcotas para autodeclarados negros, egressos da escola pública. Também foram levantadas, como fundamentais para a pacificação da questão legal das cotas, a avaliação e a aprovação de constitucionalidade das cotas pela Suprema Corte, realizadas em abril de 2012. Logo após, também ocorreu a aprovação de constitucionalidade do sistema de cotas raciais adotado pela UFRGS desde 2008, em resposta a uma ação judicial impetrada por um estudante. A Comissão Especial alegou que essas duas decisões foram fundamentais para dar tranquilidade e segurança para a UFRGS e também para as demais instituições de ensino superior que já haviam implementado seus programas ou estavam em vias de fazê-lo.

A proposta da Comissão Especial foi amplamente debatida nas sessões nº 1152 e 1152-II Parte do CONSUN, realizadas nos dias 3 de agosto e 10 de agosto de 2012, respectivamente. Na sessão do dia 3 de agosto, o relatório produzido pela Comissão Especial de Avaliação foi apresentado em plenário, com os dois pareceres de vistas que já haviam sido solicitados na sessão anterior, que ocorreu em 20 de julho de 2012, quando o relatório entrou em pauta pela primeira vez. A Comissão apresentou sua proposta de manutenção do Programa, em que a forma de ingresso continuaria para advindos da escola pública com subcotas raciais. Sugeriu que a Política tivesse duração de dez anos e que fosse concedido um aumento para 40% das vagas para ingresso via cotas. A Comissão Especial também sugeriu a criação de uma Coordenadoria de Acompanhamento para o Programa de Ações Afirmativas.

O primeiro parecer de vista, elaborado pelo segmento docente, apresentou proposta de adesão ao parecer da Comissão Especial, sugerindo algumas alterações na redação da proposta. O foco principal era que o percentual de 30% não fosse alterado e a política tivesse validade por sete anos. Já o segundo parecer de vista, elaborado pelo segmento discente e com representação do segmento dos técnico-administrativos da UFRGS, apresentou uma proposta de contraponto ao parecer da Comissão Especial. Sugeriu um aumento para 50% das vagas para cotistas, duração de dez anos para a Política, normatização de uma política

específica de permanência, modificações na forma de ingresso dos cotistas, possibilitando a entrada desses alunos nos dois semestres, e desvinculação das cotas sociais das cotas raciais.²⁰ Na sequência, seguiu-se uma longa discussão, sendo que o mérito da proposta de continuidade do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS foi aprovado em votação por unanimidade entre os conselheiros. Definiu-se que seriam discutido e aprovado separadamente cada artigo que havia sido destacado pelos pareceres de vista ou por algum conselheiro em plenário. Às 14h30, o Presidente do CONSUN suspendeu a reunião informando que a continuidade das discussões dar-se-ia na sexta-feira seguinte.

Na sessão extraordinária do dia 10 de agosto, deu-se continuidade às discussões acerca dos artigos destacados na sessão anterior. As propostas dos pareceres de vista, juntamente com as manifestações dos conselheiros, que também propuseram redações alternativas ao texto principal da proposta apresentado pela Comissão Especial de Avaliação, foram amplamente debatidas, e cada artigo teve votação individualizada. Questões relevantes da política de cotas foram levantadas, como a do percentual de ingresso para a reserva de vagas, a questão do ordenamento e distribuição das vagas dos cotistas nos dois semestres, a desvinculação racial das cotas sociais, a inclusão das escolas comunitárias ou filantrópicas e a exclusão dos colégios Militar e Tiradentes, a preocupação com a permanência e evasão dos cotistas, entre outras. No início da reunião, o Presidente do CONSUN fez referência à Lei de Reserva de Vagas, que havia sido aprovada no Senado Federal recentemente e que estaria aguardando a sanção da Presidente da República. Informou que uma vez sancionada a Lei, as universidades teriam um prazo de quatro anos para implementá-la. Aproveitou para informar aos conselheiros que a UFRGS estava há mais de dois anos à frente do que previa a Lei no que se referia ao percentual de vagas. Durante a reunião, vários conselheiros manifestaram-se em referência às possíveis mudanças que a implementação da Lei de Cotas impactaria na universidade.²¹

Após ampla discussão e enfrentamentos, o CONSUN aprovou a Decisão nº 268/2012, que resultou da proposta da Comissão e de emendas aprovadas em plenário. Nessa nova decisão, os principais princípios institucionais da Política de

²⁰ Dados retirados da Ata nº 1.152 do Conselho Universitário, de 3 de agosto de 2012.

²¹ Dados retirados da Ata nº 1.052 – II Parte do CONSUN, de 10 de agosto de 2012.

Cotas de 2007 foram preservados. Mantiveram-se os 30% de reserva de vagas com subcota racial, sendo que desse percentual, no mínimo, 50% seriam para advindos da escola pública autodeclarados negros. Permaneceu o número de dez vagas para indígenas, com forma de distribuição definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

Definiu-se a vigência de dez anos para a Política de Cotas, podendo ser revisada por decisão do CONSUN, e a criação de uma Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF). A CAF, a partir de sua criação, teria como atribuições: I – realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes pelo Programa, buscando o atendimento de suas necessidades acadêmicas; II – elaborar e encaminhar ao CONSUN relatório anual de avaliação do Programa; III – realizar e encaminhar ao CONSUN relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas pelo Programa; IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao CONSUN; V – encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento dele e manifestar-se relativamente à sua prorrogação ao final de sua vigência; VI – implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos do Programa, especialmente no que concerne à promoção da diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário, apoiando estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais; VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes.

4.2.1.2 A Lei de Cotas e seus reflexos na UFRGS

Em 30 de agosto de 2012, foi publicada no Diário Oficial da União a Lei 12.711, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas), sancionada pela Presidente da República, poucos dias após a política de ações afirmativas na UFRGS ter sido renovada através da Decisão nº 268/2012. Apesar de o Programa da UFRGS já estar atendendo a alguns critérios da nova lei, como a questão do percentual de ingresso e a modalidade de cota social com subcota racial, a

universidade teve que se adequar a algumas modificações significativas impostas pela Lei.

Embora a UFRGS já tivesse delineado sua política de cotas após muitas discussões e com participação de diversos segmentos internos e da sociedade organizada, a partir da nova Lei, os alunos com direito a concorrer a uma vaga pelo sistema de reserva de vagas teriam que ter realizado todo o ensino médio em escola pública, diferentemente da norma da universidade que exigia, além disso, a metade do ensino fundamental. Outro critério importante a ser implementado na decisão da UFRGS foi a renda econômica, o que resultou na criação de duas novas modalidades de ingresso. Foi incluída, em cada uma das faixas já existentes, uma faixa reservada a estudantes cuja renda familiar não ultrapassasse 1,5 salário mínimo per capita. A Lei de Cotas também garantiu que, até 2016, 50% das vagas em cursos de graduação fossem reservadas a candidatos cotistas.

Quanto aos critérios raciais, a Lei de Cotas definiu que as vagas deveriam ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde estivesse instalada a instituição, segundo o último senso da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).²² O Programa da UFRGS, entretanto, continuou mantendo a paridade entre as vagas de escola pública e autodeclarados, o que minimizou, em muito, os possíveis efeitos que a obrigatoriedade imposta pela Lei poderia causar.

Desde sua aprovação, em agosto de 2012, a Decisão nº 268/2012 já teve mais quatro atualizações (Decisão nº 429/2012, Decisão nº 406/2013, Decisão nº 245/2014 e Decisão nº 312/2016). Na Decisão nº 429/2012, foram incluídas disposições transitórias para atender as exigências da Lei Federal. A UFRGS incluiu duas novas modalidades de ingresso: uma reservada aos estudantes advindos da escola pública com renda familiar até 1,5 salário mínimo per capita e outra para aqueles ingressantes com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita. Na Decisão nº 406/2013, foram reeditadas as disposições transitórias aprovadas, através da Decisão nº 429/2012, para o vestibular de 2014.

A Decisão nº 245/2014 aprovou algumas alterações significativas para a Política de Cotas. Entre elas, ficou definido que do total das vagas em cada curso de

²² Art. 3º da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

graduação, ofertadas tanto pelo vestibular como pelo Sisu, seriam garantidos 40% em 2015 e 50% em 2016 para o Programa de Ações Afirmativas. Também foi aprovada a substituição da expressão “negros” por “pretos e pardos”, em atendimento à legislação vigente.

A última alteração realizada na Decisão 268/2012 aconteceu recentemente, em setembro de 2016, e foi o resultado de uma proposta inicial da PROGRAD, que solicitou modificações na norma com o intuito de tornar o processo de chamamento e ordenamento mais dinâmico e transparente. Mas, pela forma de encaminhamento de alteração de um dos artigos da decisão, que tratava, especificamente, da escolha de modalidade de ingresso, gerou descontentamento e uma mobilização intensa de um grupo de discentes, técnico-administrativos e docentes da UFRGS, e também dos movimentos sociais organizados. Após intensas negociações e um período de ocupação da Reitoria pelos alunos, o Conselho Universitário deliberou sobre as alterações propostas pela PROGRAD, a partir de dois pareceres de vista ao processo, por um parecer da Comissão de Legislação e Regimentos do CONSUN, que levou em conta as reivindicações que foram feitas nos pareceres de vista, e pelas emendas propostas em sessão plenária, aprovando o texto apresentado na Decisão nº 312/2016. Além das modificações aprovadas, com validade para o vestibular de 2017, outra definição advinda de negociação entre Administração Central e categorias envolvidas foi a criação de uma Comissão Especial composta por membros do CONSUN, pelo CEPE e por integrantes da PROGRAD, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), da CAF, do DCE, da APG, do Centro de Processamento de Dados (CPD) e do Comitê contra a Intolerância e Discriminação da UFRGS, que discutirá as alterações na Decisão nº 268/2012 do CONSUN durante o ano de 2017.

Um ponto fundamental a ser ressaltado após essas inúmeras alterações já sofridas na decisão da política de ações afirmativas da Universidade é que nenhuma delas modificou os pilares iniciais da proposta, que eram, além de proporcionar o acesso aos egressos das escolas de ensino público, garantir que 50% do percentual aprovado para as cotas fosse destinado a estudantes autodeclarados negros/PPI, representando um percentual maior do que o previsto na Lei 12.711. A criação de dez vagas anuais para ingresso de estudantes indígenas, por meio de seleção específica, também foi fundamental para que as etnias indígenas realmente se fizessem presentes na Universidade.

Em atendimento ao artigo 12 da Decisão nº 268/2012, a CAF apresentou ao CONSUN, em 2014, o relatório anual de avaliação do programa e, em dezembro de 2015, o relatório bianual. O primeiro relatório teve como objetivo apresentar os resultados referentes às análises de desempenho acadêmico e questões referentes à permanência dos cotistas no período entre 2013 e 2014 e o impacto produzido pela Lei 12.711/2012 sobre o perfil de ingresso na comparação com o período de 2008-2012. Já o relatório bianual teve como objetivo apresentar análise quantitativa referente a indicadores de permanência e desempenho discente na graduação. Recentemente, em dezembro de 2016, foi apresentado o relatório anual de avaliação do Programa, que compreendeu os dados de maio de 2015 a maio de 2016.

A UFRGS, ao aderir ao sistema de cotas através de reserva de vagas aos cursos de graduação, implementando seu Programa de Ações Afirmativas quase cinco anos antes da promulgação da Lei 12.711 do MEC, já demonstrava sua preocupação com uma demanda crescente, por parte dos movimentos organizados e das classes menos privilegiadas, por políticas inclusivas e por respeito à diversidade e aos direitos de acesso ao ensino público e gratuito de uma grande camada da sociedade que se encontra à margem desse processo.

[...] se reconhecermos que o papel da universidade é contribuir para o bem comum e, ao mesmo tempo, aceitarmos que a desigualdade social é a maior mazela da sociedade brasileira, temos que concluir que a universidade deve necessariamente e ativamente trabalhar para a diminuição dessa desigualdade e não funcionar como um sistema de premiação individual daqueles que já ocupam posição de status elevado em nossa sociedade (FERES JÚNIOR, 2004, p. 306).

O acesso à UFRGS por meio de reserva de vagas teve início em 2008/1, com a matrícula de 531 alunos: 88 autodeclarados negros, 434 egressos do ensino público e 9 indígenas.

Bourdieu (1996), ao se propor a analisar o espaço social e o espaço simbólico, pautado em seus estudos na França dos anos 70, acredita que não seja possível capturar a lógica mais profunda do mundo social sem ser a partir da submersão nas particularidades de uma realidade empírica, historicamente situada e datada. Seus estudos diferenciam-se daqueles que acreditam que é possível apresentar os princípios de construção do espaço social e dos mecanismos de reprodução desse espaço a partir de um modelo de validade universal. Para o autor,

as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições/*habitus* no espaço social devem ser procuradas nas particularidades de histórias coletivas, e não nas singularidades das naturezas ou almas, pois ele entende que o conjunto de posições sociais, em cada momento de cada sociedade, vincula-se através de uma relação de homologia a um conjunto de atividades ou de bens, que estão definidos de forma relacional:

[...] é preciso cuidar-se para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer [...] as propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de *oferta* de bens e práticas possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 17-18, grifo do autor).

Bourdieu (2009) considera que houve uma ruptura com o que acontecia antes e, portanto, esse novo espaço social dentro do campo foi marcado pelas relações de forças de diferentes agentes. As classes no papel representadas por Bourdieu ocupam posições semelhantes, sendo produtos de uma classificação explicativa, mas que permitem prever condutas de uma nova classe provável, ou seja, de agentes que superaram obstáculos na busca de posições sociais.

Esse espaço criado na UFRGS através da política de ações afirmativas é um espaço de possíveis, um espaço geográfico, cujas mudanças medem-se no tempo de ascensão e reconversão de um conjunto de agentes que até pouco tempo estavam fora desse campo relacional. Essa luta no campo político passou a estar presente na universidade, uma vez que naturalizou os mecanismos sociais que produzem e reproduzem a separação entre os agentes politicamente ativos e passivos (dominantes e dominados).

Nesse sentido, o campo de forças é como um campo de lutas, que tem em vista transformar a relação de poder, que confere ao campo universitário a sua estrutura em um dado momento. Essa passagem, que se deu a partir da instituição da política de cotas na UFRGS, constituiu por si um ato de instituição, representando a oficialização e legitimação de uma competência social que foi adquirida por esses alunos. Assim seguem as subcategorias que integram a categoria Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

Para a análise das subcategorias, utilizaremos os dados obtidos através dos questionários recebidos, das entrevistas de história oral, do relatório apresentado

pela Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas de 2013 e dos relatórios da CAF de 2014 e de 2015.

Durante as análises das entrevistas, detectamos alguns tópicos referentes ao Programa que tiveram destaque nas falas dos diplomados: diversidade, manutenção (que inclui apoio/desenvolvimento acadêmico-pedagógico e acesso aos benefícios) e permanência. Essas serão as nossas subcategorias.

4.2.1.3 Subcategoria 1 – Diversidade

Dos respondentes do questionário, 37,4% concordaram fortemente, 39,4% concordaram, 10,3% discordaram e 5,8% discordaram fortemente ao serem perguntados se, a partir de sua experiência como cotistas, acreditavam que a UFRGS estava promovendo a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário.

Ao selecionarmos somente as respostas dos questionários daqueles dez entrevistados, obtivemos os seguintes resultados: quanto à questão da diversidade, 70% dos entrevistados concordam, 10% concordam fortemente e 20% discordam.

Os estudantes, de uma forma geral, reconhecem a importância da implementação do Programa e a promoção da diversidade étnico-racial e social que vem ocorrendo nesses últimos nove anos de política de ações afirmativas na UFRGS. Quando analisamos especificamente as entrevistas, percebemos que a maior parte dos entrevistados ingressou nos primeiros anos da política de cotas na UFRGS; suas falas descrevem o início e o desenvolvimento gradual e crescente dessa diversidade. Percebe-se que aqueles alunos que ainda estavam na graduação após 2012, ano em que a Política foi avaliada e renovada através da Decisão 268/2012, conseguiram acompanhar o aumento da diversidade e de um novo perfil de alunos na UFRGS. Podemos perceber isso na fala da Egressa 3:

“Eu acho que o aspecto positivo realmente é a diversidade. Eu nunca vi a Universidade tão plural entre os alunos assim, entre cores, condições sociais. Eu, como professora, vejo isso. Eu tenho muito aluno que está vindo para a UFRGS que não pensava em vir para a UFRGS, que nunca imaginou estar aqui” (EGRESSA 3).

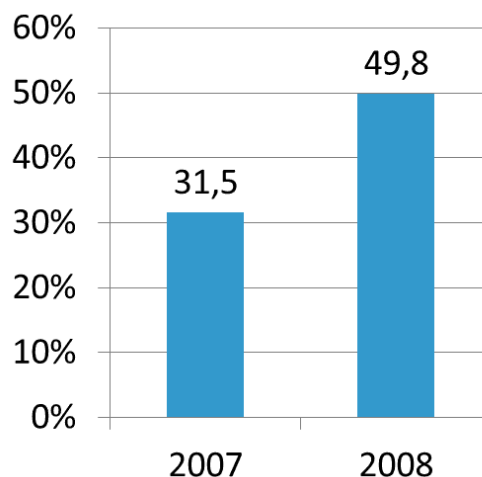
Segundo Oliven (2009), a adesão da UFRGS ao sistema de cotas demonstrou seu empenho em respeitar os direitos humanos, reconhecer a diversidade com justiça e equidade, tendo em vista que as enormes desigualdades socioeconômicas, educacionais e raciais nos empobrecem, enquanto a diversidade nos enriquece. Tendo o Brasil como uma das maiores economias do mundo, a autora considera-o um país ainda muito injusto socialmente, mas afirma que atitudes como a da Universidade Federal tem um significado muito grande.

Tanto no Relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa como no Relatório da CAF de 2014, a questão da diversidade é posta como uma conquista da Universidade, na medida em que a implementação do Programa trouxe a possibilidade de acesso a grupos sociais pouco contemplados com o ensino superior e de vislumbramento de um contexto de diversidade social e cultural e de democratização dos espaços acadêmicos.

De acordo com o Relatório da CAF de 2014, o perfil dos estudantes de graduação, a partir da implementação das cotas por reserva de vagas, foi alterado de modo significativo. Os dados do relatório de avaliação 2008-2012 demonstraram, já no primeiro ano de implementação da política, o incremento do número de ingressos de escola pública no total de classificados para os cursos de graduação da UFRGS.

A Figura 4 apresenta o número de estudantes de escola pública que ingressaram na UFRGS em 2007 e em 2008.

Figura 4 – Ingresso de estudantes de escola pública 2007-2008

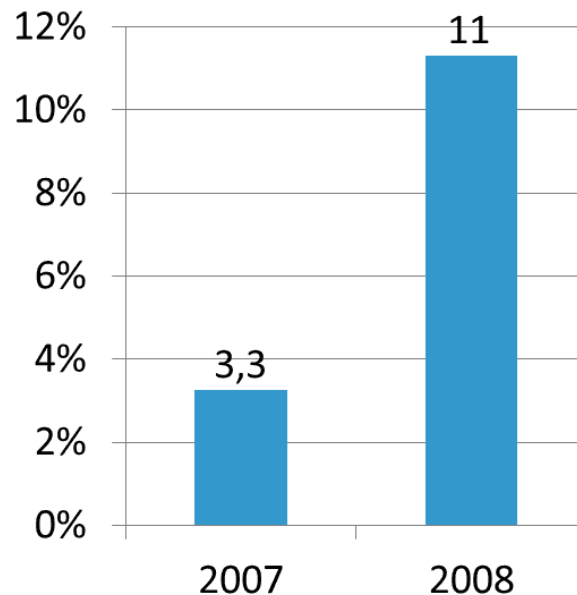


Fonte: Elaborada pela autora (2016), a partir dos dados do Relatório da CAF-2014.

Ao olhar a figura, percebe-se que em 2007 foram aprovados 31,5% estudantes de escola pública e em 2008, primeiro ingresso pela política de cotas, esse número chegou a 49,8%.

A Figura 5 apresenta o número de alunos negros que ingressaram na UFRGS nos anos de 2007 e 2008. Pode-se perceber, a partir dela, que o ingresso de estudantes egressos da escola pública autodeclarados negros, comparado com os números de ingresso da tabela anterior, foi ainda mais significativo, passando de 3,3% em 2007 para 11% em 2008.

Figura 5 – Ocupação de vagas entre os alunos negros na UFRGS em 2007-2008



Fonte: Elaborada pela autora (2016), a partir dos dados do Relatório da CAF-2014.

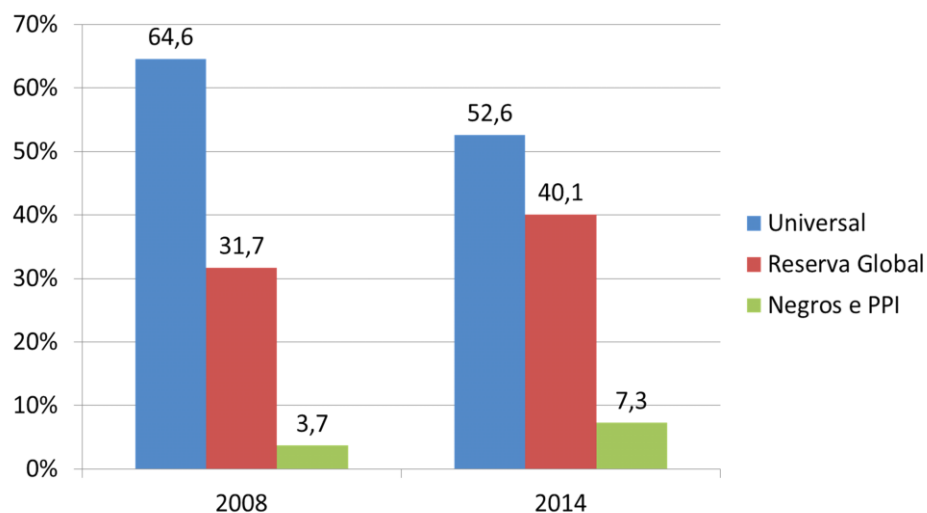
Nos relatos também se pode observar a importância dessa mudança de perfil dos estudantes a partir da implementação do programa. O Egresso 5 afirmou que o início da política foi bem pioneiro para a UFRGS e bem desenvolvido institucionalmente, mas que acreditava que a reforma, fazendo referência à Decisão nº 268/2012-CONSUN, que renovou e ampliou a política de cotas por mais dez anos, foi muito mais importante, pois significou o início real da mudança para atenuar as desigualdades dentro da UFRGS, para incluir, miscigenar e diversificar o quadro dos estudantes.

A Egressa 6 afirmou que desde o momento que entrou na UFRGS até o momento atual houve muito avanço e que foi muito importante a ampliação para 50% das cotas. Considerou ter sido uma ação bem positiva, apesar de entender que não foi um processo fácil dentro da UFRGS. Já o Egresso 8 disse que a política foi muito positiva para a Universidade, vendo tudo o que mudou.

Ao se analisar os três relatórios de avaliação do Programa produzidos pela UFRGS, pode-se encontrar pontos de encontro com a fala dos egressos anteriormente referidos. O Vice-Reitor, já no prefácio do Relatório da Comissão de Acompanhamento, afirmou que os cinco primeiros anos do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS foram desafiantes no que se referia à garantia de ingresso desses estudantes, mas que o novo período que se iniciava com a reafirmação do compromisso da Universidade, mantendo o Programa por mais dez anos, apresentava uma série de desafios, em especial a permanência dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas. O Vice-Reitor afirmou ainda que, a partir do relatório apresentado pela Comissão de Acompanhamento, uma série de medidas para o aperfeiçoamento do Programa deveria ser tomada.

Pode-se trazer outro dado importante do Relatório da CAF 2014 para se pensar a diversidade étnico-racial, que seria o crescimento do número de inscritos no concurso vestibular de 2008 a 2014 na categoria Universal, Reserva Global e Negros e PPI (pretos, pardos e indígenas). A Figura 6 apresenta o número de inscritos nos concursos vestibulares da UFRGS de 2008 e 2014.

Figura 6 – Inscritos no concurso vestibular da UFRGS 2008-2014



Fonte: Elaborada pela autora (2016), a partir dos dados do Relatório da CAF-2014.

A partir da Figura 6, percebe-se que os inscritos na categoria universal passaram de 64,6% em 2008 para 52,6% em 2014, as inscrições através da Reserva Global cresceram de 31,7% em 2008 para 40,1% em 2014 e os Negros e PPI inscritos somaram 3,7% em 2008, chegando a 7,3% em 2014. Ou seja, diminuiu o número de ingresso geral, pois ampliou consideravelmente o número de reservas específicas.

Pode-se inferir que só o fato de estar havendo um aumento significativo da procura pelo vestibular dessas mesmas categorias demonstra que a Política, só por sua implementação, já está incentivando a diversidade, uma vez que está permitindo aos grupos menos favorecidos socialmente o desejo, o incentivo e o vislumbamento de uma possibilidade concreta de entrar na UFRGS, através das cotas.

“Talvez o maior avanço desde a criação da Universidade é essa política de cotas, para mudar um pouco a cara da Universidade. Hoje a gente percebe que já não é mais a mesma Universidade de quando a gente entrou” (EGRESSA 6).

Além disso, não se pode deixar de fazer referência à possibilidade de acesso à universidade pública que a UFRGS está proporcionando a um número significativo de alunos egressos da escola pública e também aos negros, que provavelmente não teriam essa oportunidade caso não fosse implementado o Programa de Ações Afirmativas. Na visão de Bourdieu, a origem social dos alunos é o princípio das desigualdades escolares e são essas desigualdades que reforçam o sistema de dominação e reprodução social.

Principalmente nas pesquisas conduzidas em conjunto com Passeron (1964, 1970), Bourdieu desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural ou social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados (BONAMINO et al., 2010, p. 488).

A seletividade educacional referida por Bourdieu está intimamente ligada à estrutura da distribuição de classes ou de frações de classe, pois o sistema de ensino reproduz o legado de bens culturais acumulados e transmitidos àqueles que possuem os meios de apropriação desses bens. Por mais que sejam oferecidos a todos, segundo Bourdieu (2011b, p. 297), “[...] os bens culturais enquanto bens

simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los”.

Cabe ressaltar que a teoria das classes sociais para Bourdieu (1996) refere-se a um espaço invisível, denominado por ele espaço social, em que as práticas e as representações dos agentes organizam-se em função de suas posições e de acordo com os princípios de diferenciação do capital econômico e do capital cultural. O espaço social pode ser traduzido como um espaço de tomada de posição pela intermediação do *habitus* ou do sistema de separações diferenciais, em que as diferentes posições sociais são definidas.

4.2.1.4 Subcategoria 2 – Manutenção do Programa

A segunda subcategoria a ser analisada refere-se às questões de manutenção do Programa. Cabe esclarecer que no questionário foram feitas quatro perguntas que abrangem essa temática. Ao ser perguntado se a UFRGS possibilitou condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico dos cotistas, 12,9% discordaram fortemente, 36,48% discordaram, 20% concordaram, 4,5% concordaram fortemente e 25,8% não tiveram opinião formada sobre o assunto. Ao selecionarmos somente as respostas dos dez egressos que foram entrevistados posteriormente, tivemos as seguintes respostas: 70% discordaram, 20% concordaram e 10% estavam sem opinião formada, o que demonstrou uma insatisfação de grande parte dos alunos no que se refere ao apoio que esperavam receber da instituição quanto ao acompanhamento e à orientação das questões acadêmico-pedagógicas.

Constatou-se que na fala da quase totalidade dos entrevistados surgiu descontentamento e até queixas bem pontuais a respeito da ineficácia do Programa para garantir o adequado acompanhamento e desenvolvimento acadêmico-pedagógico. Os relatos nos trouxeram diversas situações enfrentadas pelos respondentes, ou por colegas cotistas, comprovadoras das dificuldades encontradas por esses sujeitos, que afirmaram nunca terem sido procurados ou questionados a respeito do desenvolvimento de seu curso nem recebido uma orientação ou apoio pedagógico quando tiveram dificuldades em acompanhar algumas disciplinas de seu curso.

A Egressa 4 afirmou que nunca recebeu sequer um questionário para ver se ela estava precisando de alguma ajuda. Afirmou ainda que, em seu entendimento, os índices de evasão eram muito altos por falta de um acompanhamento pedagógico em si dentro da graduação. Afirmou que até a própria COMGRAD do curso era muito distante para os cotistas. Enfatizou que a Universidade deveria disponibilizar as ferramentas necessárias para os cotistas seguirem em frente nos seus cursos.

“Às vezes os professores exigem coisas que têm um valor agregado e tu não tem condições de pagar e daí tu vai dar um jeito, mas isso acaba dificultando ainda mais a vida do cotista. Enquanto as outras pessoas da universal chegam em casa e estão com a comida feita, dormem bonitinhos e a preocupação deles é só isso, o cotista tem que se virar em um ‘zilhão’ de coisas porque ele tem a preocupação da vida adulta realmente e a vida universitária. O que puder facilitar isso eu acho que seria melhor, sabe? Acolher melhor os alunos, a ter um acompanhamento mais contínuo” (EGRESSA 4).

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração) escondem-se sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento (BOURDIEU, 2011a).

Segundo Bourdieu (2011a), esse tipo de sistema de ensino permite acesso a um tipo de informação e formação exclusivo àqueles sujeitos que já dispõem das condições de êxito de transmissão e inculcação da cultura. Exime-se, portanto, de proporcionar a todos aquilo que se exige de todos, ou seja, a competência linguística e cultural e a íntima relação com a cultura e a linguagem. Instrumentos esses, descritos por Bourdieu, que só podem ser produzidos pela educação familiar, a partir da transmissão da cultura dominante.

A Egressa 10 acredita que o apoio às questões acadêmico-pedagógicas é fundamental para os cotistas:

“Porque eu não posso me queixar, eu estudava em uma escola que era muito boa no segundo grau, com professores que davam aula em universidades. Então eles cobravam muito da gente. E eu ainda fiz cursinho! Fiz dois anos de curso. Então já entrei com uma boa base, só que tem muitos alunos que não têm condições de fazer um cursinho, né? Que estudam num segundo grau complicado, que fazem muitas vezes um

supletivo. Então isso é muito complicado, porque eles entram e se sentem perdidos. E aí tu não sabe pra quem tu recorre” (EGRESSA 10).

Outros sentiram falta de um acompanhamento psicológico, pois sentiam-se muito pressionados com as demandas acadêmicas e com todas as mudanças em suas rotinas:

“Eu nunca respondi nada, ninguém veio me perguntar, e por diversas formas eu precisava de um apoio psicológico porque eu estava sob muita pressão, e eu não tive. Eu sei que se tu for atrás, tu procura, tu consegue, mas a minha carga horária era tão cheia que não era uma coisa factível de eu ir e correr atrás” (EGRESSA 4).

A Egressa 2 também trouxe a questão do acompanhamento psicológico, por entender que era muito pesado para alguns alunos, principalmente aqueles mais carentes. Enfatizou que lidar com o fracasso era muito complexo:

“Tu lidar com a tua incapacidade, tu olhar para a faculdade e tu te sentir incapaz de fazer, e aí tu vê os outros passando e tu rodando e é a primeira, entendeu? Então, tem cadeira que só tem uma vez no semestre e é obrigatória, umas que só tem uma vez no ano e se tu não passar tu perdeu o ano inteiro, e se tu rodar duas vezes tu perdeu dois anos. Então a universidade que era quatro anos vai ficar seis anos e como é que tu lida com isso? (EGRESSA 2).

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), ignorar as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como origem social, sexo ou características do passado escolar, como se faz frequentemente, é ignorar a total consciência de todas as variações que esses critérios produzem no ambiente escolar. Para os autores, os alunos das classes populares ou da classe média que chegam ao ensino superior acabam sendo mais exigidos que os demais alunos, pois precisam demonstrar competências escolares que, em grande parte das vezes, não foram incorporadas em suas experiências escolares anteriores e tampouco em seu *habitus* familiar.

Outro ponto recorrente na fala dos egressos foi a questão da falta de acolhimento, de alguma ação específica de parte da Universidade para recepcionar os cotistas, para lhes dar as orientações básicas, para os ambientar nas questões referentes a matrícula, espaço físico, benefícios, entre outras.

A Egressa 9 afirmou que se sentia sozinha, que faltou ao Programa “abraçar o cotista”, chamá-lo durante o curso para saber como está indo seu desenvolvimento

nele, para saber se ele está precisando de alguma ajuda. Enfatizou que muitos dos cotistas desistiram no meio do caminho por causa disso. Disse acreditar que se tivesse tido, depois do primeiro ano, um lugar para procurar, para recorrer, teria sido bem mais fácil.

A Egressa 10 relatou que sempre participou de tudo universalmente na UFRGS. Disse não saber como está agora, mas que nunca teve um acompanhamento diferenciado por ser cotista. Comentou que, por conta disso, muitas vezes esquecia que era aluna cotista.

Dois dos entrevistados afirmaram acreditar que o problema da UFRGS e da implementação do Programa passava por problemas de comunicação. O Egresso 8 afirmou que entender a UFRGS era um desafio e que por essa razão acreditava que se fazia necessária, por parte do Programa, alguma ação explicando pragmaticamente como funcionavam as Unidades. Já a Egressa 2 afirmou que a maior dificuldade era a desinformação. Disse que os alunos deveriam ter acesso mais rápido às informações e que a questão do acompanhamento aos estudantes era fundamental.

As segunda e terceira perguntas do questionário relativas à manutenção do Programa dizem respeito à assistência estudantil e ao acesso aos serviços, respectivamente. Os cotistas, quando perguntados se a assistência foi muito significativa para eles, assim responderam: 18,7% concordaram fortemente; 25,2% concordaram; 8,4% discordaram fortemente; 13,5% discordaram; e 34,2% não tiveram opinião formada sobre o tema. A questão referente ao acesso aos serviços, em que foi perguntado se o cotista tinha encontrado dificuldade em acessar os RUs, bibliotecas, casa do estudante e bolsas, teve as seguintes respostas: 50,3% discordaram fortemente; 33,5% discordaram; 3,9% concordaram fortemente; e 7,7% concordaram.

Ao analisarmos as mesmas perguntas somente para aqueles dez egressos que responderam posteriormente à entrevista, tivemos o seguinte: dos respondentes, 40% concordaram, 30% concordaram fortemente, 10% discordam, outros 10% discordaram fortemente e mais 10% estavam sem opinião. Se somarmos aqueles que concordaram com os que concordaram fortemente veremos que 70% dos entrevistados acreditavam que a assistência estudantil foi muito significativa durante a realização da sua graduação. Provavelmente aqueles 20% que discordaram, acrescidos dos 10% que se abstiveram da resposta, não

necessitaram do referido auxílio durante o curso. Podemos inferir que talvez tivessem uma melhor condição econômica em casa, ou que tinham alguma outra forma de remuneração, entre outras possibilidades.

Quando questionados a respeito da dificuldade de acessos aos serviços de RUs, bibliotecas, bolsas e casa do estudante, obtivemos as seguintes respostas: dos respondentes, 40% concordaram que tiveram dificuldades, 10% concordaram fortemente, 20% discordaram e 30% discordaram fortemente. A partir das respostas, pode-se constatar que metade dos respondentes teve dificuldades de acesso aos serviços de RUs, bibliotecas, bolsas e casa do estudante, enquanto a outra metade não encontrou dificuldade.

Como se pode perceber nos dados coletados dos questionários, tanto o grupo amostral de 155 cotistas respondentes como o grupo amostral dos dez egressos que responderam ao Google Docs e participaram da entrevista concordaram fortemente ou concordaram que a assistência estudantil foi muito significativa para a realização do curso (43,9% dos 155 respondentes e 50% do grupo dos entrevistados). Ao se comparar essa informação com os relatos das entrevistas, pode-se confirmar o quão importante foi essa assistência estudantil para o grupo dos cotistas.

“[...] os auxílios dentro da UFRGS são fundamentais, esses sim são fundamentais. O meu namorado, por exemplo, ele é de Terra de Areia, entrou por cota de Escola Pública e Baixa Renda. Agora ele está morando na Casa do Estudante, e ele não poderia estar morando aqui se não fosse por isso. Eu vejo que é fundamental, tanto para mim quanto para ele, e para várias pessoas” (EGRESSA 4).

O Egresso 8 afirmou que utilizou bastante a assistência estudantil, principalmente mais para o final do curso. A Egressa 9 falou sobre as bolsas, que não dariam para sustentar um cotista, mas possibilitariam pagar a passagem, comer no RU, constituindo-se em uma ajuda bem significativa, e complementou: “E daí eu usei a assistência estudantil até o momento de eu sair, e nunca foi complicado. Eu cuidava os prazos, via os documentos que tinha que encaminhar e sempre foi bem tranquilo”.

“Eu acho que... principalmente as políticas de assistência são essenciais; eu digo a questão das bolsas – claro que as bolsas podiam ser um pouco maiores. Mas a bolsa possibilita que o aluno fique, a vivência dele dentro da Universidade, porque, pra mim, a bolsa foi bem importante dentro da

minha própria trajetória, mas também economicamente, o cara não ter que sair pra trabalhar, ele já está aqui” (EGRESSA 2).

A partir desses relatos, pode-se fazer referência à composição do Capital, descrita por Bourdieu em seu modelo de estrutura de classe. A preponderância dos capitais econômico e cultural dos agentes está diretamente ligada à possibilidade de conversão desses capitais adquiridos, através do *habitus* de classe, em suas trajetórias. No caso da UFRGS, entende-se que a possibilidade que as políticas de assistência proporcionam aos cotistas permite que eles aumentem o volume de seu capital de origem, na medida em que conseguem dedicar-se exclusivamente à vida acadêmica, mantendo uma estabilidade em sua trajetória estudantil.

4.2.1.5 Subcategoria 3 – Permanência

A última subcategoria a ser analisada refere-se à permanência. Quando se perguntou no questionário se a UFRGS promoveu ações visando apoiar a permanência dos cotistas na Universidade, tivemos as seguintes respostas: 12,9% discordaram fortemente; 25,8% discordaram; 8,4% concordaram fortemente; 30,3% concordaram; e 22,6% não tiveram opinião formada sobre o tema. Já o grupo de entrevistados respondeu da seguinte forma: dos respondentes, 40% concordaram, 10% concordaram fortemente, 30% discordaram e 20% não tinham opinião formada a respeito. Pode-se perceber que metade dos respondentes considera que a UFRGS promoveu ações de apoio à permanência.

Ao se comparar os dois grupos de respondentes, percebe-se que a porcentagem daqueles que concordam que a UFRGS promoveu ações de permanência dos cotistas está entre 40% e 50% (dos 155 respondentes do questionário, 39,4% acreditam que a UFRGS está apoiando a permanência; já no grupo dos dez entrevistados, 50% concordam). Quanto àqueles que não concordam que a Universidade promoveu ações de permanência aos cotistas, a porcentagem fica entre 30% e 40% (dos 155 respondentes do questionário, 38,7% acreditam que a UFRGS não apoiou a permanência; já no grupo dos dez entrevistados, 30% disseram que não houve apoio), o que é bem expressivo.

Percebe-se, então, pela análise dos questionários, que a porcentagem daqueles que acreditam que a Universidade promoveu ações de permanência dos

cotistas está muito próxima da porcentagem dos que acreditam que a UFRGS não promoveu tais ações.

Ao se analisar essa subcategoria a partir das entrevistas, encontra-se um quadro um pouco diferente em relação às respostas do questionário. Em grande parte das falas foram encontradas críticas às questões da permanência. Os egressos demonstraram, através de seus relatos, que a possibilidade de acesso que o Programa de Ações Afirmativas proporcionou é muito relevante e positiva para um grupo de alunos que sequer imaginava poder entrar em uma universidade pública, mas, ao mesmo tempo, eles consideraram que a Universidade está deixando a desejar em relação à permanência:

“É o que eu acho. Realmente, é uma porta muito boa de acesso que se abre, né? A gente sabe que tem questões de alunos que não teriam como entrar na universidade se não fosse esse acesso, mas a questão não é nem tanto entrar, mas é o se manter. Pra mim isso é o fundamental” (EGRESSA 10).

A Egressa 6 afirmou que Universidade já melhorou muito, já se modificou muito, mas, infelizmente, não estava dando condições para que todos aqueles que ela permitia entrar se formassem. Disse que a cota era bem pontual, oportunizava a entrada via vestibular, mas o fundamental era a manutenção da permanência, pois após o ingresso a vida dos alunos continuava com os mesmos problemas. Enfatizou que a Universidade, quando se propôs a fazer a entrada pelas cotas, teria que ter uma estrutura para manter esses alunos. Disse que o ensino público é muito precário.

O Egresso 5 reafirmou essa necessidade de a Universidade ter um trabalho maior para garantir a permanência dos alunos, para minimizar, principalmente, as desigualdades socioeconômicas. Disse que, como morador de Porto Alegre e membro de uma família com condição econômica razoável, não sofreu tanto, mas que aqueles colegas que eram do interior ou tinham que se deslocar da região metropolitana tiveram muitas dificuldades.

En las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las classes más desfavorecidas, se trata de una simple y pura eliminación (BOURDIEU, 2003, p. 14).

A Egressa 10 relatou a experiência de uma colega de graduação que acabou desistindo de sua vaga, pois não conseguia acompanhar a turma. Disse que a referida aluna sofria muito ao ver os seus colegas passando nas disciplinas e ela ficando para trás. Afirmou que é muito triste ver uma colega abandonando o curso, depois de tanto batalhar para entrar em uma universidade. Disse ser fundamental a UFRGS garantir uma maneira de os alunos poderem manter-se dentro da universidade, pois não adiantava dar o acesso, via cotas, e depois os alunos não conseguem acompanhar as aulas.

Na tentativa de entender melhor os dados encontrados nos questionários frente às informações obtidas através das entrevistas, buscou-se, no relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa²³, informações a respeito do acompanhamento acadêmico-pedagógico, da assistência estudantil e dos dados sobre permanência. Teve-se como intuito encontrar nesse documento informações que confirmassem ou contestassem os relatos antes descritos.

Nesse relatório, em seu terceiro capítulo, são descritas as ações que a referida comissão desenvolveu entre 2008 e 2012. No primeiro ano de implementação da política de reserva de vagas, a Comissão inicialmente se preocupou em definir qual seria seu papel no processo de fortalecimento da política de cotas e quais ações seriam estabelecidas no intuito de apoiar institucionalmente os alunos cotistas, qualificando o ingresso e a permanência. Entre as ações definidas estavam a orientação das COMGRADs para o acompanhamento das matrículas; atividades de recepção aos calouros; primeiro encontro da Comissão de Acompanhamento com os estudantes do Programa; criação de grupo de estudos Ações Afirmativas; criação de página eletrônica do Programa; participação na semana da consciência negra.

Em 2009 o foco das ações da Comissão de Acompanhamento foi a capacitação e sensibilização da comunidade interna da Universidade para a implementação efetiva do Programa. Também eram sua preocupação o acompanhamento e a avaliação dos ingressantes cotistas. Foi nesse ano que foi criada a Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa. A Comissão de Acompanhamento participou do III Fórum Estadual de Ações Afirmativas, na

²³ Relatório do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS 2008-2012, publicado pela Editora da UFRGS em 2013.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo principal enfoque, além de partilhar as experiências de implementação do Programa, foi o debate sobre os programas de permanência adotados pelas universidades. A Comissão também se reuniu com o Fórum de Coordenadores e com técnicos das COMGRADs, com o objetivo de mobilizá-los quanto à necessidade de acompanhamento e avaliação dos estudantes cotistas, além de ter organizado a conferência “Ações Afirmativas e a possibilidade de diálogo intercultural no Brasil”.

Em 2010, terceiro ano da Política de Cotas na UFRGS, a Comissão de Acompanhamento teve como meta dar mais visibilidade às suas ações, além de envolver os estudantes cotistas na construção da política de ações afirmativas. Cabe ressaltar que foi nesse ano que ocorreu a audiência pública no Supremo Tribunal Federal sobre a Política de Ações Afirmativas de Acesso ao Ensino Superior. Dentre as ações desenvolvidas pela Comissão, cabe ressaltar o acompanhamento da audiência pública, transmitida ao vivo pela Universidade, que teve por objetivo subsidiar o STF no julgamento de uma ação de descumprimento do preceito fundamental 186 e no julgamento do Recurso Extraordinário 597.285. A UFRGS, por ter sido citada no processo, teve que enviar um representante para argumentar em nome da Universidade. A Professora Denise Jardim, do Departamento de Antropologia, foi quem defendeu a legitimidade legal do Programa da UFRGS.

A Comissão também participou do 3º Seminário Antirracista da ASSUFRGS, em que a presidente da Comissão fez parte da mesa “O papel da UFRGS na promoção das cotas”; realizou concurso para a criação de um logotipo do Programa de Ações Afirmativas; e produziu o I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, em que contou com a parceria da PROGRAD e da Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), além da participação da ADUFRGS, da ASSUFRGS e do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS). O objetivo do Seminário foi sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária sobre o tema das Ações Afirmativas na Universidade. Diversas universidades e institutos federais participaram do evento.

No ano de 2011, a Comissão teve como foco principal a capacitação de servidores das COMGRADs para acompanhamento dos cotistas. Um novo site foi criado, além de terem conseguido uma Técnica em Assuntos Educacionais para assessorar a Comissão. Como atividades importantes desse período, destacam-se as ações junto às escolas de ensino médio da rede pública com o intuito de dar maior visibilidade ao Programa. Foram produzidos materiais de divulgação (cartilha

informativa dirigida aos estudantes de ensino médio e folhetos explicativos do Programa para o público interno e externo da UFRGS). A Comissão de Acompanhamento também iniciou sua participação na recepção institucional aos calouros cotistas e participou do Salão UFRGS, com um estande específico das ações afirmativas onde foram expostos materiais informativos, da III Semana da Consciência Negra da UFRGS e do Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras, entre outros.

Em 2012, a Comissão dedicou-se à elaboração dos relatórios e à avaliação do Programa, que posteriormente subsidiaram a Comissão Especial do CONSUN na avaliação da Política de Cotas e na proposta de continuidade do Programa na UFRGS. Além disso, continuou suas ações visando à divulgação do Programa e ao acolhimento dos cotistas ingressantes. A Comissão de Acompanhamento realizou diversas atividades de recepção aos alunos cotistas (banners de divulgação, plantão junto ao DECORDI no período de recebimento da documentação dos calouros, distribuindo material do Programa e dos Programas de Benefícios da SAE); participou da recepção institucional aos calouros; selecionou bolsistas de graduação para apoio técnico das ações da Comissão; e participou das reuniões do CONSUN em que foi apreciada e discutida a proposta de renovação do Programa de Ações Afirmativas, resultando na aprovação da Decisão nº 268/2012.

Além de todas as ações desenvolvidas pela Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, a Universidade conta com outros programas de permanência. Não se constituem em programas específicos para alunos cotistas, mas articulam-se aos mesmos objetivos da Comissão: incluir e qualificar a permanência dos estudantes²⁴:

- Programa de Apoio à Graduação: tem por objetivo proporcionar apoio pedagógico extracurricular, promovendo a superação de dificuldades dos estudantes em disciplinas ou atividades da graduação (oferecido desde 2010, em cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos);
- Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos: oferecido a estudantes que obtiveram conceito D na disciplina de Cálculo I, ocorre no período de recesso

²⁴ Dados extraídos do Relatório de Ações Afirmativas da UFRGS 2008-2012.

escolar e tem por objetivo que os alunos possam rever os conteúdos e recuperar o conceito na disciplina;

- Assistência Estudantil: a partir de 2009, com a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFRGS progressivamente disponibilizou auxílio-transporte, auxílio-creche, auxílio material de ensino, atenção à saúde bucal, apoio pedagógico, auxílio financeiro para participar de eventos extracurriculares, esporte, lazer e cultura;
- Bolsas: a Universidade oferece uma série de bolsas vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão que têm por objetivo a qualificação e ampliação da formação dos graduandos (iniciação científica, iniciação tecnológica, monitoria, extensão, formação profissionalizante). Além dessas possibilidades, existe o Programa Institucional de Iniciação Científica PIBIC nas Ações Afirmativas – PIBIC-AF/CNPq-UFRGS, que concede às Universidades que aderiram à política de ações afirmativas cotas de bolsas PIBIC com o objetivo de proporcionar a iniciação técnico-científica aos estudantes cotistas. Entre 2008 e 2011, a UFRGS recebeu 60 bolsas PIBIC-AF;
- Conexões de Saberes: esse programa é coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e tem como objetivo possibilitar aos universitários de origem popular o desenvolvimento de suas capacidades de produção de conhecimentos científicos e acadêmicos em consonância com seus próprios saberes;
- Conversações Afirmativas: esse programa é coordenado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da PROEXT e tem como objetivo a realização de rodas de conversas sobre as ações afirmativas, proporcionando às comunidades interna e externa da UFRGS espaços de reflexão sobre a diversidade na Universidade. As atividades das conversações afirmativas tiveram seu início em 2010.

É importante ressaltar que, além das ações recém-descritas, realizadas pela Comissão de Acompanhamento do Programa no intuito de promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário e apoiar a permanência dos cotistas,

foi realizada a avaliação da própria política com foco no ingresso e no desempenho dos alunos.

No que se refere à ocupação das vagas no Concurso Vestibular de 2008 a 2012, de acordo com as modalidades de ingresso definidas pela Decisão nº 134-2007-CONSUN, os dados levantados pela Comissão *ad doc* de Avaliação revelaram que a média de ocupação das vagas para os autodeclarados negros entre 2008 e 2012 foi de 38,5%. Em 2008, o índice de ocupação das vagas foi de 44,2%. Em 2009, a porcentagem caiu para 32,8% e em 2010 para 32%. Já em 2011, o índice subiu para 34% e, em 2012, chegou a 49,6%. O aumento expressivo na ocupação das vagas em 2012 pode estar relacionado com a mudança de avaliação das redações dos candidatos, instituída pela Resolução nº 22/2011 do CEPE.²⁵

Nos estudos quantitativos do impacto do Programa de Ações Afirmativas no perfil dos estudantes ingressantes, a Comissão *ad hoc* de Avaliação realizou estudo quantitativo com base nas categorias estabelecidas na Decisão nº 134/2007: estudantes egressos de escolas públicas e estudantes egressos de escola pública autodeclarados negros. Nove indicadores foram definidos para o conhecimento dos efeitos da reserva de vagas tanto no perfil dos estudantes que procuraram ingressar na UFRGS como no perfil dos classificados para o ingresso no concurso vestibular. Os indicadores compararam os dados do CV 2007, anterior ao Programa, com os dados do CV de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Foram calculados os percentuais, no universo dos alunos inscritos e classificados, dos egressos de escola pública e dos autodeclarados negros. Além dos dados gerais do concurso vestibular, as comparações também foram realizadas buscando observar qualitativamente o impacto da reserva, dividindo a amostra por cursos de três faixas de densidade: baixa, média e alta. A partir desse estudo, a Comissão *ad hoc* de Avaliação apresentou os seguintes resultados:

- Em relação à proporção entre os inscritos: os dados apresentaram uma tendência de aumento na proporção de inscritos egressos de escolas públicas; entretanto, essas diferenças nas proporções só passam a ser significativas a partir de 2010. Já no que se refere à proporção de inscritos

²⁵ Anteriormente, o ponto de corte para a correção das redações do vestibular da UFRGS era calculado levando em conta quatro vezes o número de vagas oferecidas por curso. A partir da aprovação da Resolução 22/2011-CEPE, a nota de corte passou a ser quatro vezes o número de redações por vaga oferecida em cada modalidade de ingresso.

autodeclarados negros, nos resultados gerais, ocorreu um aumento significativo entre estudantes advindos tanto das escolas públicas quanto das demais escolas; também foram observadas flutuações na proporção de inscritos, com aumento significativo de inscritos advindos da escola pública em cursos de alta densidade e diminuição de inscritos nos de baixa densidade;

- Em relação à proporção entre os classificados: os dados revelaram que houve um aumento muito significativo na proporção de estudantes classificados no concurso vestibular nas três categorias analisadas, se 2007 for comparado aos anos subsequentes; houve um aumento de 15,77 pontos percentuais de egressos de escola pública na proporção de classificados entre 2007 e 2012; entre os autodeclarados negros, a proporção entre os classificados teve um aumento de 8,18 pontos percentuais entre os anos de 2007 e 2012. Nos cursos de alta densidade, essa proporção foi ainda mais significativa, passando de 1,43% em 2007 para 14,83% em 2012. Isso quer dizer que houve um aumento de 13,4 pontos percentuais, o que representa 10,4 vezes mais candidatos desse grupo entre os classificados;
- Em relação à taxa de classificação: a partir da análise dos resultados em geral, constatou-se que a reserva de vagas nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 aumentou de forma significativa a probabilidade de classificação dos egressos de escola pública (1,59 vez a probabilidade conferida em 2007), bem como a probabilidade de classificação dos autodeclarados negros, tanto entre os egressos de escola pública (2,89 vezes a probabilidade conferida em 2007) como entre os egressos das demais escolas (2,13 a probabilidade conferida em 2007). Referente às probabilidades de classificação de 2009 comparadas com os dados de 2008, não houve diferenças significativas, somente no que se refere aos autodeclarados é que a taxa de classificação de 2009 teve uma redução expressiva se comparada aos resultados de 2008. No que toca à divisão dos cursos por densidade, constatou-se que ao se comparar 2011 e 2012 ocorreu uma redução significativa da taxa de classificados nos cursos de baixa densidade, enquanto nos cursos de alta densidade o aumento da taxa de classificação foi altamente significativo. Nos cursos de alta densidade, a taxa de classificação dos autodeclarados negros aumentou em oito vezes se comparada a taxa de 2007 com a de 2012.

A Comissão *ad hoc*, além da avaliação do impacto do Programa, realizou a análise de desempenho de todos os estudantes da UFRGS que ingressaram em 2008, primeiro ano após a implementação da política de cotas. Para essa análise, utilizaram como base a última taxa de integralização média (TIM) de cada aluno ingressante em 2008. Cabe ressaltar que, mesmo a TIM incluindo a taxa de evasão dos alunos no curso, por transferência interna ou desligamento, a Comissão *ad hoc* utilizou a taxa de evasão como indicador específico para a análise de desempenho discente.

Como resultado dessas análises, concluiu que não há diferenças significativas em relação ao desempenho geral entre os estudantes que ingressaram via acesso universal e os egressos da escola pública. A mesma situação foi detectada no que se refere às dificuldades de acompanhamento. Já ao serem comparados os alunos egressos de escola pública autodeclarados negros, as diferenças em relação ao desempenho foram significativas, tanto quanto aos autodeclarados que ingressaram pelas cotas como quanto aos autodeclarados do acesso universal. O mesmo aconteceu em relação aos três estratos de dificuldades de acompanhamento. No que se refere à evasão do curso, os dados demonstraram que não existem diferenças significativas entre os ingressantes do acesso universal e os egressos de escola pública. Entretanto, as taxas de evasão foram significativas ao serem comparados os ingressantes do acesso universal com os egressos de escola pública autodeclarados negros.

A Comissão de Acompanhamento também se preocupou em realizar ações de fortalecimento da política, de treinamento do corpo técnico-administrativo da Universidade, além de se fazer presente ou promover vários eventos para discutir a política de cotas, a permanência e as questões de evasão.

Após a apresentação de todos esses dados advindos do relatório de acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas entre os anos de 2008 e 2012, pode-se constatar que se por um lado os relatos dos egressos trouxeram pontos negativos referentes às ações de acompanhamento e permanência dos alunos cotistas, por outro lado as informações trazidas no relatório demonstraram que houve uma preocupação significativa, por parte da Universidade e, mais especificamente, da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, com relação à permanência. Diversas ações foram realizadas no intuito de ampliar o ingresso desses estudantes, acompanhar seu desempenho acadêmico

e proporcionar apoio institucional através de programas, assistência estudantil, bolsas, reforço escolar, entre outros.

A Comissão de Acompanhamento afirmou que a implementação do Programa propiciou à Universidade, em suas diferentes instâncias, ampliar sua reflexão sobre a diversidade que caracteriza nossa sociedade, assim como a promoção da diversidade étnico-racial e social e da educação dessas relações no ambiente Universitário:

Essas considerações sinalizam o potencial do Programa de Ações Afirmativas tanto para o acolhimento da diversidade – de pessoas, valores, saberes – quanto para a revisão/ampliação dos modos de pensar e agir da Universidade, visando à qualificação da formação superior de todos os seus estudantes e à diversificação dos saberes difundidos e produzidos no interior da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 42).

Ao finalizar seu trabalho, a Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas elencou desafios e perspectivas fundamentais para o aprimoramento do Programa, afirmando ser fundamental a renovação dele. Dentre as recomendações, citamos:

- Preenchimento total das vagas destinadas aos egressos de escola pública autodeclarados negros;
- Ampliação das ações de permanência qualificada;
- Avaliação permanente do impacto do programa de assistência estudantil no desempenho acadêmico dos discentes;
- Revisão dos critérios para concessão de benefícios, para atender as particularidades dos alunos que ingressam pela política de reserva de vagas;
- Ampliação da divulgação do Programa;
- Criação de um espaço físico de referência para o Programa objetivando sua visibilidade, atuação e atendimento aos estudantes ingressantes através da reserva de vagas.

Ao elencar seus desafios para o aprimoramento do Programa, a Comissão de Acompanhamento reconhece as limitações de suas ações e do alcance da política e a necessidade de ampliação das ações de permanência, da revisão dos critérios de assistência estudantil, de maior divulgação do programa e de um espaço físico para ele. A partir dessas constatações, pode-se inferir que existe uma convergência entre

as conclusões levantadas pela Comissão de Acompanhamento nos primeiros cinco anos da política de cotas na UFRGS e os relatos apresentados pelos egressos.

Todos os relatórios produzidos na Universidade referentes ao Programa de Ações Afirmativas foram fonte de pesquisa e esclarecimentos para o trabalho da Comissão Especial do CONSUN, designada para avaliar a política. Após intenso debate em três sessões do CONSUN e com as emendas aprovadas em plenário, foi aprovada a Decisão nº 268/2016, que terá vigência por dez anos.

Pode-se perceber, pelos dados e relatos colhidos nesta amostra, que para aqueles ingressantes nos primeiros anos de implementação da política de cotas as ações da UFRGS referentes a recepção, acompanhamento e auxílio desses alunos, apesar de terem ocorrido, foram insuficientes. Talvez se possa inferir que as deficiências da primeira fase do Programa tenham se dado pela própria inexperiência e necessidade de construir as bases do Programa, definindo objetivos para a gestão da política e implementando ações mais efetivas.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração é a questão da comunicação, da disseminação das informações, tendo em conta a própria estrutura física da Universidade, que está distribuída em diversos campi. Alguns entrevistados comentaram que se sentiram perdidos, em especial no primeiro ano de ingresso, pois faltavam-lhes informações básicas referentes ao Programa, mas também quanto ao funcionamento da Universidade, aos serviços oferecidos; em suma, muitos alunos enfatizaram a questão do acolhimento e de se sentirem perdidos e desamparados. A própria Comissão de Acompanhamento do Programa, por não ser um órgão de gestão específico e por não ter um local fixo para desenvolver suas atividades, provavelmente tenha tido dificuldades nos anos iniciais para definir seu papel no processo de fortalecimento da política e estabelecer ações específicas de apoio institucional, visando ao acompanhamento e à permanência desses ingressantes.

A Comissão externou isso nas considerações finais de seu relatório ao afirmar que a UFRGS conseguiu ampliar o acesso a todos os seus cursos de graduação para alunos egressos das escolas públicas e para candidatos de escolas públicas autodeclarados negros e que esse impacto do Programa no perfil dos candidatos inscritos e aprovados no Concurso Vestibular foi significativo. Entretanto, reconheceu a necessidade de incremento das ações visando a apoiar e qualificar a permanência, na Universidade, dos estudantes advindos da escola pública e

principalmente dos autodeclarados negros. Reforçou que a análise de desempenho acadêmico dos estudantes justificava a instituição da política de reserva de vagas e sinalizava para a necessidade de seu aperfeiçoamento no sentido de qualificar a permanência e o desempenho, em direção à completa efetivação da política de cotas.

Outro dado relevante que deve ser destacado é que os estudos apresentados pela Comissão *ad hoc* de Avaliação demonstraram que a evasão e o desempenho acadêmico dos estudantes egressos de escola pública são equivalentes às taxas de evasão e às dificuldades de desempenho nos cursos por parte dos alunos do acesso universal. Essa informação leva-nos a concluir que os problemas de evasão, em sua grande parte, atingem todas as categorias de alunos da Universidade. Uma notícia positiva é que os dados constataram que os cotistas, advindos da escola pública, apresentaram um aproveitamento acadêmico equivalente aos demais alunos do acesso universal.

Para finalizar esta subseção, que se propôs a apresentar o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e ir ao encontro de um de nossos objetivos de pesquisa, que é analisar a trajetória dos egressos no Programa e como foi essa experiência, foi fundamental apresentarmos, além do histórico da política das ações afirmativas no Brasil e na UFRGS, os resultados dos questionários e das entrevistas, no que diziam respeito a esta categoria de análise, o Programa, e suas subcategorias: diversidade; manutenção (que inclui apoio/desenvolvimento acadêmico-pedagógico e acesso aos benefícios); e permanência. Para tentarmos fazer uma complementação dos dados apresentados nos questionários e nos relatos dos entrevistados, fizemos uso do Relatório de Avaliação do Programa produzido pela Comissão de Acompanhamento do Programa em 2013 e dos relatórios produzidos pela CAF em 2014 e em 2015, apresentados no CONSUN. As informações apresentadas nesses relatórios foram fundamentais para elucidar alguns pontos divergentes entre as respostas dos questionários e os depoimentos dos entrevistados e para confirmar a necessidade de aperfeiçoamento e melhorias em vários aspectos da política de ações afirmativas da UFRGS.

Existem muitos aspectos da trajetória dos cotistas que precisam ser considerados e contemplados nas ações de acolhimento, acompanhamento, desenvolvimento e assistência desses alunos. A própria criação da CAF, estabelecida no artigo 12 da Decisão nº 268/2012 como órgão de gestão, com

atribuições de acompanhamento, proposição de ações de acesso e permanência e avaliação do programa, foi fundamental para enfrentar os desafios que viriam pela frente em relação à gestão das ações e programas a serem desenvolvidos. De acordo com o Relatório da CAF 2014, a sua criação deveu-se não só à constatação dos limites da Comissão de Acompanhamento do Programa mas também à necessidade da vinculação de um órgão específico de gestão que desse uma identidade própria a uma política de impacto estrutural no perfil estudantil da Universidade, com todas as implicações que isso traria nos contextos das políticas acadêmicas e assistenciais.

Mesmo com as vulnerabilidades próprias à execução de políticas públicas pioneiras, o Programa na UFRGS 2008-2012 conseguiu superar os desafios de uma política inovadora diante do paradigma das políticas universalistas e iniciou o desenvolvimento de um ciclo de compromisso com a diversidade sociorracial (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 7).

A CAF divulgou em seu relatório de 2014 que, mesmo que os resultados da primeira fase do Programa tenham sido satisfatórios, a UFRGS ainda se encontrava em um estágio incipiente, ao se considerar os desafios a serem enfrentados futuramente, com a expansão do percentual de reserva de vagas determinada por lei, tanto pela necessidade de consolidação de novos programas e ações como, e principalmente, pela sua vinculação com as políticas de permanência dos estudantes cotistas.

Ao finalizar a análise da categoria Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, pode-se verificar que as subcategorias Diversidade, Manutenção do Programa e Permanência contemplaram a proposta de reflexão aqui desenvolvida. Pode-se perceber nas evidências apresentadas que o Programa repercutiu nas trajetórias dos egressos e apresentou avanços significativos no que se refere às políticas inclusivas e às relações étnico-raciais no ambiente universitário; mesmo assim, os documentos analisados e as narrativas dos egressos destacam a necessidade de aprimoramento de diversos aspectos da política. No que se refere às críticas de Bourdieu ao sistema de ensino como instância reprodutora dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, convém avaliar que, apesar de as narrativas dessa amostra terem evidenciado os benefícios que a política de cotas vem proporcionando a um número significativo de alunos das classes menos favorecidas,

ainda é possível pontuar os efeitos de reprodução social e cultural que a escola legitima e transmite.

4.2.2 Categoria 2 – Memórias e experiências práticas na trajetória dos egressos

A segunda categoria a ser analisada diz respeito às memórias e experiências vividas pelos egressos na sua trajetória acadêmica.

De acordo com os estudos de Bourdieu (1996), as práticas culturais dos sujeitos estão em grande grau marcadas por suas trajetórias de vida, e são essas trajetórias, marcadas pelas diferenças de origem e de oportunidades, que vão influenciar na aquisição e transmissão dos bens culturais e na composição do capital cultural. A trajetória de vida desse grupo de cotistas está pautada por suas experiências práticas e pelas heranças familiar e cultural adquiridas e transmitidas, apresentadas nesta pesquisa sob a forma de memórias e relatos.

No intuito de analisar as trajetórias acadêmicas desses alunos, serão abordadas duas subcategorias: as memórias anteriores, em que serão apresentados os relatos das vivências desses alunos antes de seu ingresso como cotistas da UFRGS; e as experiências práticas, em que serão apresentadas as principais vivências desses alunos enquanto cotistas da UFRGS.

Cabe ressaltar que as perguntas feitas aos egressos, a partir do roteiro da entrevista, tinham como objetivo trazer à tona aquelas lembranças mais significativas e representativas de suas experiências no período anterior ao ingresso e durante sua trajetória como cotistas da UFRGS. Por entender a memória como construção social, acredita-se que as manifestações expressas, geradas no momento das entrevistas, foram reflexos de suas relações sociais, de seus valores e de suas experiências práticas.

A reconstrução memorial de cada aluno ultrapassou o registro histórico, pois, ao se manifestar sobre algo que foi uma prática, as memórias e as experiências vividas foram sendo apresentadas a partir da sua interpretação, daquilo que ele entendeu como relevante evocar naquele momento. Existiu um processo interpretativo mútuo entre entrevistado e entrevistador, reflexo de suas ideologias, visões de mundo, experiências, isto é, de suas identidades sociais e de seus relacionamentos intergrupais:

Na concepção das dinâmicas identitárias é necessário ter em conta que cada indivíduo pertence simultaneamente a vários grupos (por exemplo português ou brasileiro, homem ou mulher, criança ou adulto, etc.), sendo que a saliência das diversas pertenças grupais depende do contexto (Codol, 1982) e das posições relativas dos grupos numa dada estrutura social (DESCHAMPS, 1984 apud CABECINHAS; LIMA; CHAVES, 2006, p. 69).

Desta forma, acredita-se que a mesma experiência vivida por diferentes sujeitos nessa trajetória pode ter sido vivenciada e apresentada a nós de forma totalmente distinta, pois, segundo Bourdieu (1996), é no espaço social que a posição diferenciada de cada sujeito é definida, a partir do lugar que ele ocupa na distribuição de um tipo específico de capital.

A multiplicidade dos relatos sobre um mesmo período de tempo na vida de cada aluno deve ser entendida como única, tendo-se em vista que a forma de entendimento e aceitabilidade de determinadas realidades e experiências vividas no período pré-ingresso e no período da graduação desses alunos e os reflexos dessas vivências em suas trajetórias dizem muito de como cada aluno construiu sua realidade a partir de suas representações sociais. Segundo Echabe e Castro (1998 apud CABECINHAS; LIMA; CHAVES, 2006), reconhecer o caráter social da memória não implica pressupor uma uniformidade nas recordações. Cada indivíduo recorda fatos diferentes e de forma diferente dos demais. A seguir, serão apresentadas as subcategorias que emergiram no decorrer das entrevistas.

4.2.2.1 Subcategoria 1 – Memórias anteriores

[...] a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. [...] abre-se a possibilidade de que a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais (GONDAR, 2008, s. p.).

Para analisar as trajetórias acadêmicas dos egressos, acredita-se que não bastaria abordar somente as memórias daqueles anos em que eles estiveram na UFRGS como cotistas, pois se entende que as relações sociais se dão como um produto das experiências anteriores de cada indivíduo – daquilo que cada um traz consigo de sua origem/família e de seus valores – com aquelas experiências que vão se produzindo ao longo de sua trajetória. Por essa razão, nas entrevistas, foi solicitado aos alunos que relatassem, a partir de suas memórias, como havia sido o

período anterior ao seu ingresso como cotista na UFRGS (como era sua rotina, a vida familiar, as atividades extraclasse etc.).

Ao rememorar suas experiências anteriores ao ingresso na UFRGS, a maioria dos entrevistados trouxe as dificuldades encontradas para acessar o ensino superior. Alguns deles evocaram as condições financeiras da família e o fato de terem sempre estudado em escolas públicas com baixa qualidade de ensino e condições precárias de infraestrutura e pessoal. Muitos fizeram comparações entre a escola pública e a privada, entre seu nível de formação e o nível de formação dos alunos das classes sociais mais elevadas, referindo suas condições socioeconômicas e a difícil concorrência com esses alunos para acessar uma universidade federal tão concorrida como a UFRGS.

Ao se analisar de que forma essas memórias foram emergindo nas falas dos egressos, pode-se constatar, com base nos estudos de Candau (2012), que em cada história de vida existe uma fisionomia que é dada aos acontecimentos significativos, de acordo com o ponto de vista de sua identidade ou de seu *habitus*. Alguns registros dessa dificuldade de acesso à universidade pública, referida anteriormente, foram organizados e apresentados nas falas dos egressos de forma mais branda, como constatações de uma realidade social desigual, em que as diferenças de classe repercutem em quase todos os aspectos da vida social. Outros relatos foram trazidos, com sentimentos de exclusão, tristeza ou impotência, frente àquela realidade:

“A gente não tinha condições. A gente não tem, até hoje, condições de pagar faculdade, essas coisas. E, claro, estudei numa escola pública. Paguei, fiz monitoria para fazer o cursinho, estudar e tudo, e não deu. Não deu porque tem defasagem, tem um grande hiato entre a escola pública e a privada, e eu fiquei triste. Bah! Eu fiquei vendo situações que eu não achava que era legal, já estava começando a haver essas discussões sobre as cotas e eu achei interessante; bah, tinha que ser, tinha que ter essas cotas” (EGRESSA 3).

Pollak (1989), em seus estudos, mostra-nos que a memória é seletiva: por ser entendida como fenômeno construído, pode ser organizada em função das preocupações pessoais e políticas do momento em que ela é articulada. Esse trabalho de construção da memória, em nível individual, segundo o autor, pode apresentar-se como consciente ou inconsciente, pois o que a memória individual

grava, recalca, exclui, relembra, corresponde ao resultado de um trabalho de organização que pode sofrer flutuações em função do momento em que está sendo expressa.

Entende-se, a partir dessa interpretação, que a construção memorial, evocada através dos relatos, de uma parcela dos entrevistados permitiu o afloramento de certas lembranças subterrâneas ou marginalizadas. Lembranças estas que talvez tenham sido trazidas por aspectos psicológicos de suas vivências pessoais, ou pelo vislumbamento de uma oportunidade de transmitir suas memórias inaudíveis para que elas pudessem invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação, como nos coloca Pollak (1989, p. 8-9):

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos.

No momento em que a Egressa 3 deixa aflorar sua tristeza por, mesmo tendo conseguido fazer um curso pré-vestibular com todas as dificuldades sociais e/ou financeiras, não ter conseguido entrar na UFRGS, talvez esteja trazendo uma memória dolorosa, há muito tempo silenciada, e possa ter encontrado nessa oportunidade uma via de acesso para tornar pública sua insatisfação pessoal ou coletiva com uma situação de hegemonia social. Por mais que ela tenha conseguido posteriormente o acesso ao curso, através da implementação das ações afirmativas na UFRGS, consciente ou inconscientemente, aproveitou a oportunidade de poder falar de suas memórias anteriores para evocar seus sofrimentos e reivindicações.

Pollak (1989) esclarece que a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, embora frequentemente esteja ligada a fenômenos de dominação, é encontrada com mais frequência nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante. Quando se fala em política de ações afirmativas nas universidades públicas, já está subentendido esse relacionamento conflitante entre grupos majoritários e minoritários, uma vez que o ingresso de cotistas, via reserva de vagas, abre caminho para uma mudança social, há muito tempo reprimida e ofuscada no mundo acadêmico.

Na próxima subcategoria, que trata das experiências vividas pelos egressos durante sua graduação na UFRGS, poder-se-ão constatar de maneira mais evidente as relações conflituosas que os cotistas enfrentaram e como essas memórias foram evocadas e construídas no presente. Não se pode deixar de considerar que entre os entrevistados também houve aqueles alunos que relataram situações mais favoráveis ao ingresso na UFRGS, alguns por terem tido a oportunidade de realizar curso pré-vestibular ou por terem frequentado boas escolas públicas, ou, ainda, por terem tido apoio financeiro e emocional dos pais ou familiares.

Uma parte dos entrevistados disse ter feito cursinho pré-vestibular, e foram poucos que passaram na UFRGS na primeira tentativa. Dos dez entrevistados, três relataram terem estudado em boas escolas estaduais e consideraram-se privilegiados por isso, em comparação com outros cotistas que estudaram em escolas fracas.

“Ainda que eu tivesse aula em um turno só, eu tinha outras atividades que a escola proporcionava e, inclusive, era uma das ideias do colégio, aumentar o engajamento e diminuir a evasão escolar. Nosso colégio tinha um dos menores índices de evasão escolar de todas as escolas do projeto, uma por causa das pessoas que estudavam e as condições, o bairro, vários fatores, mas um dos que eu acredito que era importante eram as atividades que eles faziam. Tinha aulas de reforço, tinha possibilidades de bolsa com trabalho na biblioteca ou laboratório de informática” (EGRESSO 5).

Três das entrevistadas iniciaram a graduação em universidades particulares e posteriormente foram aprovadas na UFRGS. Das três, uma aluna chegou a concluir o bacharelado em faculdade privada e depois veio para a UFRGS fazer a licenciatura; as outras duas trancaram seus cursos, prepararam-se e ingressaram na UFRGS como cotistas.

Quase a totalidade dos entrevistados alegou dificuldades financeiras, principalmente para pagar uma universidade privada. Dos dez entrevistados, cinco tinham atividades remuneradas, outros realizaram estágios; mas houve aqueles que alegaram que puderam fazer o ensino médio sem trabalhar, pois contavam com total apoio financeiro dos pais:

“Assim, eu me sinto sempre privilegiada, porque eu só estudava, eu não trabalhava na época da escola. Então eu fiz todo o ensino médio sem

trabalhar e eu fui a única da minha casa que fez isso, minha irmã e meu irmão, eles trabalhavam. E a minha mãe, ela faleceu em 2005, então só tinha o meu pai. Então meu pai trabalhava, os meus dois irmãos trabalhavam, e nós éramos quatro [...]. Eu sou a mais nova. E eu não trabalhava, eu somente estudava, então por só estudar eu também era responsável pelos afazeres domésticos, já que eu era a única que só tinha uma carga, uma carga de meio turno” (EGRESSA 2).

A Egressa 6 afirmou que a ideia de trabalhar durante o ensino médio era muito mais por questões bem pessoais, de já ter uma renda. Disse ter sido uma escolha pessoal, inclusive, pois seu irmão não necessitou trabalhar durante o ensino médio. Um dos entrevistados alegou ter consciência de que era um privilegiado em relação à maioria de seus colegas cotistas que ingressaram na UFRGS, pela condição socioeconômica dos pais:

“Antes de tudo, eu acho que eu preciso admitir que eu me considero, não falo arrogantemente, mas acho que eu sou um privilegiado pelas minhas condições familiares, pela estrutura que eu tenho em casa, pelas condições socioeconômicas dos meus pais” (EGRESSO 5).

O Egresso 5 afirmou ainda que, apesar de os pais só terem o ensino médio, sempre incentivaram a ele e ao irmão focar nos estudos, e possibilitavam que ele comprasse livros, fosse ao cinema e realizasse curso de línguas.

Quanto às atividades extraclasse, houve aqueles que desde os primeiros anos do ensino médio já faziam estágios ou tinham outras atividades remuneradas, sendo que sobrava muito pouco tempo para atividades esportivas e de lazer; outros só estudavam durante o ensino médio, dos quais alguns faziam atividades esportivas, como jogar futebol e handebol, ou, ainda, balé e jazz. Alguns relataram que iam ao cinema e a bibliotecas, ou divertiam-se com os amigos no shopping ou na Redenção.

“Então, eu comecei a trabalhar muito nova. Fazia meio turno, trabalhava meio turno. Meus pais, eles trabalham numa gráfica há muitos anos, e eles eram terceirizados, então eles tinham uma produção própria e eu trabalhava dentro disso. Ajudava eles na parte de produção de ímã de geladeira. Era uma coisa para auxiliar tanto eles quanto a mim, porque eu ganhava meu dinheirinho e podia fazer as coisas” (EGRESSA 4).

O Egresso 8 afirmou que não realizou nenhuma atividade remunerada, não trabalhava, não fez estágio; só estudava. Sobre atividade extraclasse, disse que jogava futebol, que fazia parte da equipe de futebol do colégio, e, quanto a atividade de lazer, comentou que nos finais de semana participava das reuniões de família, dos churrascos na casa da tia. Disse, ainda, que durante a semana vivia aquela vida de bairro, ao lado da mãe, que era aposentada, e que ele também gostava muito de ir ao cinema.

A Egressa 9 relembrou que antes de fazer a graduação trabalhava no Hospital Conceição, como atendente de nutrição, e que tinha parado de estudar por um tempo, pois ficou grávida com 18 anos:

“Bom, antes de fazer a graduação eu trabalhava no Hospital Conceição, eu era atendente de nutrição, e tinha parado de estudar. Eu tinha ficado grávida com 18 anos e parei de estudar. Aí eu voltei, quando eu entrei no Conceição eu fui fazer o EJA, eu fui aluna do EJA à noite, então antes de entrar na faculdade eu trabalhava e estudava, né? Fazia o EJA. Eu terminei o EJA em 2005, prestei vestibular pra Direito, não passei. Daí dei uma parada de novo. Daí eu resolvi... botei na minha cabeça que eu tinha que passar na UFRGS, porque, com o salário que eu ganhava, não tinha como pagar uma graduação particular, e aí eu fui ver o que se encaixava com a nota que eu tinha tirado no vestibular anterior, porque na minha cabeça eu também não podia esperar muito tempo” (EGRESSA 9).

Alguns dos entrevistados afirmaram ter realizado curso técnico antes de ingressar na UFRGS. A Egressa 10 recordou que após o término do segundo grau cursou durante um ano o curso técnico em Administração, mas descobriu que não queria fazer Administração. Disse que seu sonho era fazer Medicina; entretanto, por saber que sua família não teria condições de arcar com as despesas do curso, escolheu fazer Nutrição. A Egressa 4 afirmou que realizou um curso de Design quando estava cursando o segundo ano do ensino médio. Disse que trabalhava o dia inteiro e estudava à noite.

Assim, entendemos a memória como um produto socialmente construído, através dos processos comunicativos, e que reflete as pertencas e as identidades sociais dos indivíduos assim como as suas trajetórias pessoais, também elas marcadas pelo social (CABECINHAS; LIMA; CHAVES, 2006, p. 72).

Pode-se identificar, a partir das lembranças trazidas nos relatos, que, apesar de o grupo de entrevistados ser oriundo de escola pública, com 50% de

autodeclarados, existem duas trajetórias sociais presumíveis nessa amostra. Fica evidente nas falas que os pontos de referência e de pertença social dos entrevistados são distintos. Uma parte dos alunos trouxe em seus relatos todas as dificuldades e enfrentamos que passaram antes de conseguir ingressar na UFRGS como cotistas. Alguns trabalhavam desde o início do ensino médio, acumulavam suas atividades profissionais com os estudos e não tinham muito tempo para atividades extraclasse ou de lazer. A maioria fez referência a dificuldades financeiras e inicialmente queria cursar universidades privadas por entender que a universidade federal era inacessível, pela dificuldade de acesso e pela questão da carga horária e turno de estudos.

As evocações desse período em grande parte trouxeram aspectos negativos ou indesejados, demonstrando um *habitus* diferenciado desse grupo de alunos em relação ao outro grupo que relatou um período mais positivo, um percurso mais tranquilo até o ingresso na UFRGS. Alguns destes alunos, inclusive, autodenominaram-se privilegiados em comparação a outros cotistas, por entenderem sua situação social mais estável, pois tiveram oportunidades de frequentar escolas públicas diferenciadas e não precisaram trabalhar durante o ensino médio, ou trabalharam por vontade própria, e não por necessidade de ajudar em casa. Outro aspecto levantado por estes alunos diz respeito ao acesso que tiveram a atividades esportivas, de lazer e culturais, principalmente pela condição financeira e social da família.

Segundo Bourdieu (1996), a percepção da realidade comum a um determinado grupo se retraduz no espaço de posições sociais, em que as tomadas de posição são intermediadas pelo *habitus*.

Todos os entrevistados fizeram referência à profissão dos pais e alguns deles à formação acadêmica também. Percebeu-se que alguns egressos deram ênfase ao pouco estudo dos pais e à preocupação destes de que os filhos fossem além, realizassem um curso superior. Não houve relatos de pressão aos alunos, por parte dos pais, para que entrassem na universidade, mas a maioria dos egressos enfatizou o apoio que recebeu da família no período anterior ao ingresso na UFRGS.

Pode-se perceber a importância que os entrevistados deram ao apoio familiar ou ao incentivo de membros da família, amigos e professores para que concorressem pelas cotas. Não foram poucos os entrevistados que alegaram que inicialmente eram reticentes em relação ao acesso via cotas. Alguns alunos

relataram que se negaram, em um primeiro momento, a concorrer pelas cotas, pois sentiriam-se diminuídos em relação aos demais alunos que passariam pela categoria universal:

“E aí quando ela falou assim: ‘Não, tem o sistema de cotas’. Daí eu: ‘Ah não! Sistema de cotas, não!’ Disse pra ela: ‘Eu sou contra isso!’ Aí fiquei muito braba, não quis fazer, todo mundo ficou falando e ainda eu fiquei mais um ano relutando: ‘Não vou fazer, não vou fazer, eu sou contra!’ Em 2010 fiz o vestibular normal. [...] eu achava que, sei lá, era como se eu não tivesse capacidade como as outras pessoas, né, como os outros alunos, de ingressar. [...] Eu achava assim: ‘Bom, eu sou tão capaz de entrar quanto qualquer outra pessoa, indiferente de ser branco, negro, índio, enfim...’ Então, é... e isso me bloqueou. [...] Me bloqueou porque o meu pai sempre criou a gente pra ser igual, assim, né... Tipo, meus amigos todos são brancos, enfim, a grande maioria, então a gente... eu nunca tive essa coisa de ‘as coisas para os negros e as coisas para os brancos’. Não! Então eu ficava muito incomodada com isso” (EGRESSA 10).

Segundo Candau (2012), a manipulação da memória pelos brancos, no Brasil, consiste em manter a memória da escravidão, pois caracteriza-se como um meio de inferiorizar os negros. E é sob essa ótica que se entende a evocação da Egressa 10, na medida em que percebe o sistema de cotas na UFRGS como um reforço à inferiorização dos negros, e não como um direito conquistado por grupos consolidados e engajados, que lutam por posições hegemônicas na estrutura social brasileira.

Nos Estados Unidos, a busca de identidade por certos grupos de negros é um esforço para conferir um passado a eles próprios. Os únicos modelos disponíveis eram os dos grupos brancos, logo, os negros engajados nessa busca vão tomar de empréstimo, manipular e “bricolar” esses modelos para criar algo novo: evocações de leituras (por exemplo, aquela de obras etnográficas sobre as culturas africanas), uso de imagens extraídas da história do Islã ou de revoluções, recurso a memórias de grupos minoritários (porto-riquenhos, movimentos radicais). Como amálgama dessas diversas imagens feitas de imaginação criativa e reprodutora, elabora-se uma identidade própria aos grupos em questão, uma identidade dita afro-americana (CANDAU, 2012, p. 168).

Uma informação surpreendente foi que dois egressos relataram que só descobriram que a UFRGS era pública e gratuita quando já cursavam o ensino médio. Relembrou as falas de familiares ou amigos dizendo que a UFRGS era inacessível, que era “coisa pra rico”. Ao serem perguntados de que forma souberam

que a UFRGS tinha acesso via cotas, a maioria disse que ficou sabendo durante o ensino médio ou através de algum amigo ou parente. Foram poucos que afirmaram acompanhar as discussões sobre as políticas de ações afirmativas nas universidades.

“Na época que eu estava no Ensino Médio não existia o Serviço Social na UFRGS e mais para o finalzinho eu estava fazendo o ensino médio, o técnico e o estágio e eu larguei o estágio para fazer um cursinho para o ENEM porque a única opção que eu teria no momento seria tentar o PROUNI, né? E tentar a partir do ENEM. Aí meu irmão veio com o jornalzinho da Universidade dizendo que iriam abrir vários cursos no ano que eu ingressaria, inclusive o Serviço Social. Ele foi a pessoa que me incentivou, depois de fazer esse cursinho do ENEM, a fazer outro, que fosse mais de final de ano para tentar o vestibular da UFRGS. Foi ele que trouxe essa questão da implementação das cotas, que eu teria a possibilidade de entrar como cotista de ensino público, porque eu fiz desde o começo até o final do ensino médio sempre em escola pública e daí ele até me ajudou a fazer a inscrição, ele que me incentivou. A minha entrada na UFRGS veio daí” (EGRESSA 6).

Também é importante ressaltar que alguns entrevistados trouxeram em suas falas o falecimento dos pais ou de algum parente da família, e que isso, de alguma forma, influenciou a trajetória desses cotistas. Alguns relataram que tiveram dificuldades financeiras, outros que sentiram falta do apoio e da presença da mãe ou do pai durante seus estudos.

A Egressa 10 relatou que com o falecimento de seu pai e de sua avó, responsáveis por custear seu curso em uma universidade privada, todas as despesas da casa passaram a ser de responsabilidade dela, de sua mãe e de seu irmão. Por essa razão, ela teve de começar a trabalhar e acabou trancando a faculdade. Foi durante esse período que resolveu voltar a estudar para tentar ingressar na UFRGS.

A Egressa 2 contou que sua mãe havia falecido em 2005 e que, a partir daquele momento, seu pai era quem tinha que fazer tudo. Disse que, quando estava tentando acessar a escola do Hospital de Clínicas para realizar o segundo grau, seu pai acabou não conseguindo ir no último dia para fazer a matrícula, pois trabalhava o dia inteiro como construtor civil. Recordou que na época ficou muito triste por ter perdido a vaga e que pensou que, se sua mãe estivesse viva, isso poderia não ter acontecido. No transcorrer de sua entrevista, a Egressa 2 relatou que em um de

seus estágios conheceu uma professora que foi muito significativa em sua vida, fazendo referência à perda de sua mãe:

“Eu perdi minha mãe muito cedo, eu tinha 14 anos. Menos, eu tinha 13 pra 14. E a gente, às vezes, fica meio sem modelo. E quando eu conheci a professora Carla, sabe aquela coisa que você fala assim: eu quero ser exatamente como ela é” (EGRESSA 2).

Nas duas últimas falas, pode-se perceber que foram trazidas as lembranças mais emotivas dos relatos, quando as egressas referiram-se ao falecimento de seus familiares. Fica claro que as trajetórias de vida das entrevistadas foram marcadas de forma significativa por esses eventos.

A Egressa 10, ao evocar o falecimento de seu pai e de sua avó enquanto estava cursando uma faculdade privada, demonstrou que a estrutura social de sua família foi alterada e que teve que abandonar o curso para, com seu trabalho, auxiliar nas despesas da casa. Ela também registrou sua tristeza em ter que abandonar os estudos, pois estava em meio à realização de um sonho, de se graduar como nutricionista.

A Egressa 2, por ter perdido a mãe muito jovem, relatou que o pai tinha ficado com todas as responsabilidades por ela e que várias vezes a presença da mãe lhe fez muita falta. Ao relatar as dificuldades que teve em acessar o ensino médio por causa da dificuldade que seu pai tinha de lhe dar o suporte necessário durante esse período, já que trabalhava muitas horas na construção civil, acessou memórias sensíveis de sua trajetória. Mas o momento mais significativo em suas recordações foi ter encontrado uma orientadora, em um de seus estágios, que passou a representar, de certa forma, a figura de sua mãe.

De acordo com Candau (2012, p. 138), as formas de “dizer a família” e de estabelecer uma memória genealógica são sempre “emblemáticas de uma identidade cultural desaparecida ou subterrânea”, mas não são as mesmas entre os camponeses, os burgueses, os nobres ou as classes médias. O autor reforça que as memórias familiares são privilegiadas, pois representam uma memorização tangível de história doméstica:

É na viela cotidiana que se ancora a memória familiar dessa população, menos interessada na reconstituição de árvores de Jessé que as classes

mais favorecidas. Essas apresentam um comportamento muito diferente em relação a suas memórias genealógicas (CANDAU, 2012, p. 138).

O último ponto a ser destacado nos relatos dos cotistas foi relacionado à religião. A maioria dos entrevistados não fez referência aos aspectos religiosos como importantes nesse período. Somente duas egressas fizeram referência às suas crenças religiosas. Entretanto, a Egressa 2, que é evangélica, relatou o quanto foi significativo para ela pertencer a esse grupo social. Afirmou que sua família ia, pelo menos, três vezes durante a semana na igreja e que fazer parte dessa comunidade religiosa foi muito significativo para sua trajetória:

“Meu grupo social, assim, pelo menos as minhas amigas na igreja, um grupo relativamente grande, optaram por fazer a faculdade também. Então, isso é uma coisa importante de ver porque, às vezes, os acessos sociais que a gente tem nos possibilitam outras trajetórias, né? Outras trajetórias de vivência. O fato de eu estar, de eu ir na igreja, ter esse ambiente de amigos que fizeram faculdade, então eu tenho gente que foi para ULBRA, UNIASSELVI, IPA” (EGRESSA 2).

A pertença da Egressa 2 ao grupo social da igreja evangélica e a importância que ela deu a esse fato em suas evocações de memória vão ao encontro do que Candau (2012, p. 27) fala a respeito das construções identitárias do indivíduo:

as identidades não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente definível de “traços culturais” – vinculações primordiais – mas são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações sociossituacionais – situações, contexto, circunstâncias – de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de “visões de mundo” identitárias ou étnicas.

O fato da convivência da Egressa 2 e de sua interação com um grupo de amigos que se encontravam frequentemente e tinham, de forma geral, os mesmos objetivos (entre eles, o de realizar um curso superior) proporcionou sentimentos de pertença e motivação para que ela reagisse de forma a querer reforçar essa vinculação com o grupo. Ao evocar essa lembrança, a própria egressa interpretou seu processo identitário a partir de suas relações sociais e de pertencimento a esse grupo específico, o qual, segundo ela, foi muito importante para sua trajetória de vida.

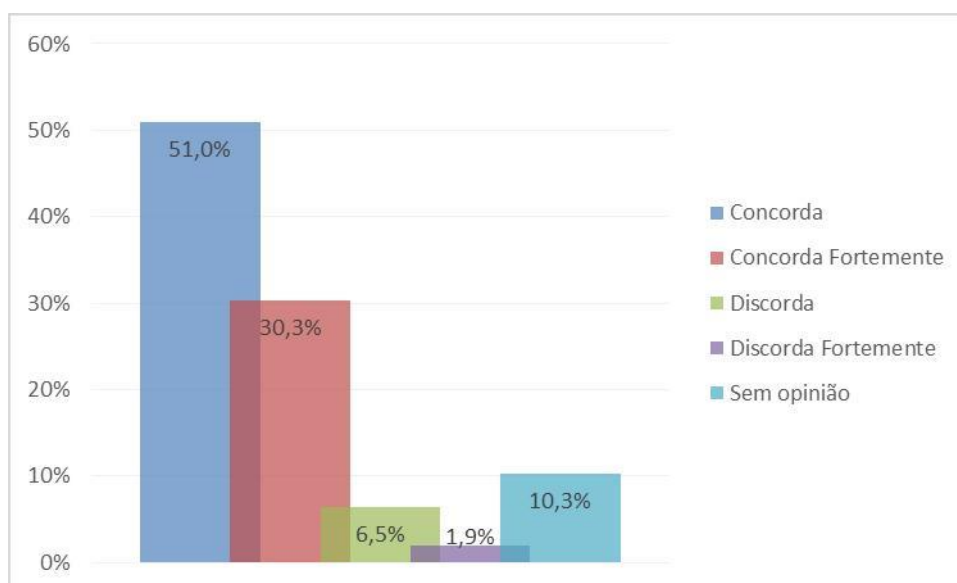
4.2.2.2 Subcategoria 2 – Experiências práticas

Com o intuito de emergir, a partir das memórias dos egressos, suas trajetórias enquanto cotistas, foram realizadas várias perguntas no questionário relativas à trajetória acadêmica desses alunos, que serão apresentadas por núcleos de sentido, além das coletadas nas entrevistas. Assim, o primeiro grupo a ser analisado referiu-se às perguntas sobre o relacionamento dos cotistas e suas interações interpessoais com os professores, com os colegas e com os servidores, o nível de aceitação e acolhimento deles e a importância de pertencer ao corpo discente da Universidade. O segundo grupo de perguntas questiona sobre preconceito, discriminação, sentimentos de hostilidade e indiferença. O terceiro grupo de perguntas tem como objetivo descobrir o quão importante foi a interação dos alunos com outras culturas e realidades, a aquisição de novas aprendizagens, a possibilidade de realizar estágios, monitorias e, pesquisa e, a formação profissional. Também foi perguntado se os cotistas encontraram dificuldades em acompanhar os conteúdos e em realizar provas e trabalhos acadêmicos.

Nas entrevistas também foi solicitado aos egressos que relatassem sua trajetória na UFRGS elencando os pontos positivos e negativos, as principais dificuldades, as questões de relacionamento com os colegas, professores e técnico-administrativos e quais os pontos mais significativos dessa experiência.

A Figura 7 apresenta a resposta dos egressos quando questionados se durante a realização do curso a relação com os professores havia sido significativa para eles. Ao analisá-la, percebe-se que 51% dos respondentes do questionário afirmaram que concordavam, 30,3% concordaram fortemente, 6,5% discordaram e 1,9% discordou fortemente. Pode-se perceber que a maioria dos respondentes, 81,3%, importava-se com a relação que mantinha com os professores. Somados, 8,4% não achavam relevante esse relacionamento.

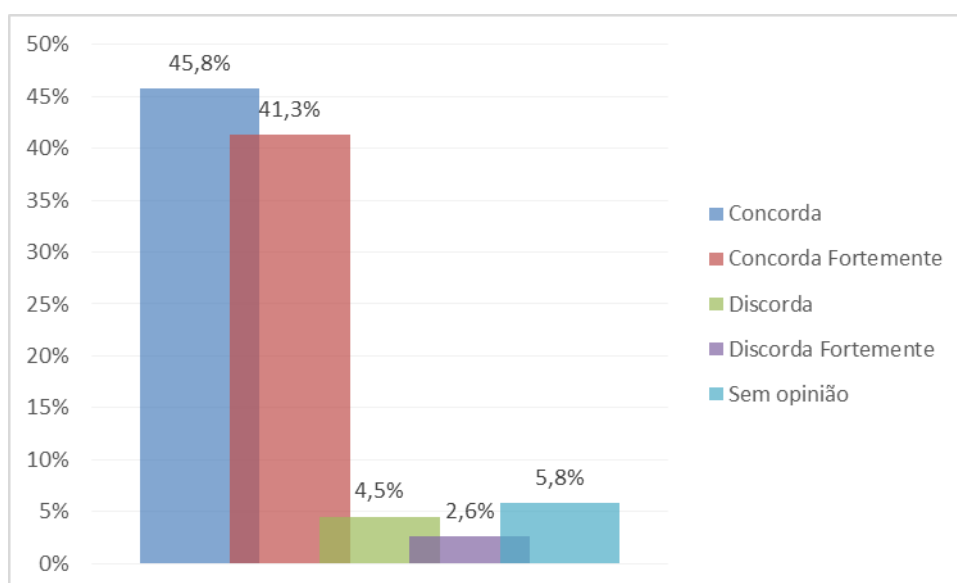
Figura 7 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante a realização do curso, a relação com os professores foi muito significativa pra mim”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

A Figura 8 apresenta a resposta dos egressos quando questionados se a relação com os colegas era significativa para eles.

Figura 8 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante a realização do curso, a relação com os colegas foi muito significativa pra mim”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

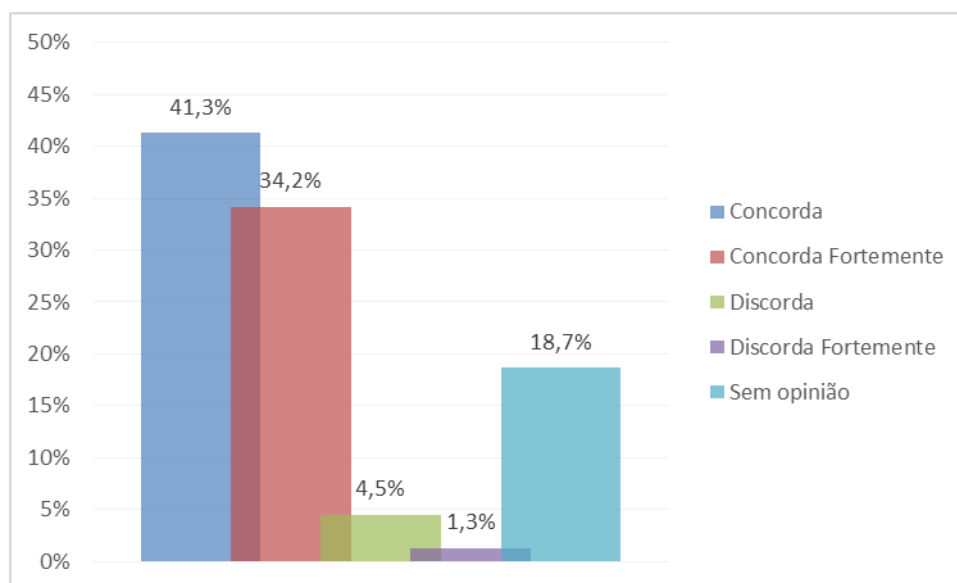
A partir da Figura 8, que trata da relação com os colegas, percebe-se que 45,8% concordaram que foi significativa, 41,3% concordaram fortemente, 4,5% discordaram e 2,6% discordaram fortemente. Dos respondentes, 87,1% concordaram que a relação com os colegas durante a realização do curso foi importante para eles e somente 7,1% discordaram.

A Egressa 10, ao responder a entrevista, afirmou que era muito próxima aos seus colegas:

“Eu não via tipo ‘Ah, eles aqui, eu ali’. Era muito igual. Eles tinham as mesmas dificuldades que eu, eram pessoas muito simples, porque eu sempre... a gente sempre viu a UFRGS assim como: ‘Ah, o pessoal da elite, a ‘nata’ e tal. Só tem rico’. E aí quando eu falei: ‘Ah, o que é que eu vou fazer naquela universidade?’. E aí, quando eu entrei, eu digo: ‘Mas não tem rico, tem é hippie bastante aqui!’, eu dizia. Hahahaha” (EGRESSA 10).

A Figura 9 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se fazer parte do corpo discente da UFRGS foi significativo para eles.

Figura 9 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante a realização do curso, fazer parte do corpo discente da UFRGS foi muito significativo pra mim”

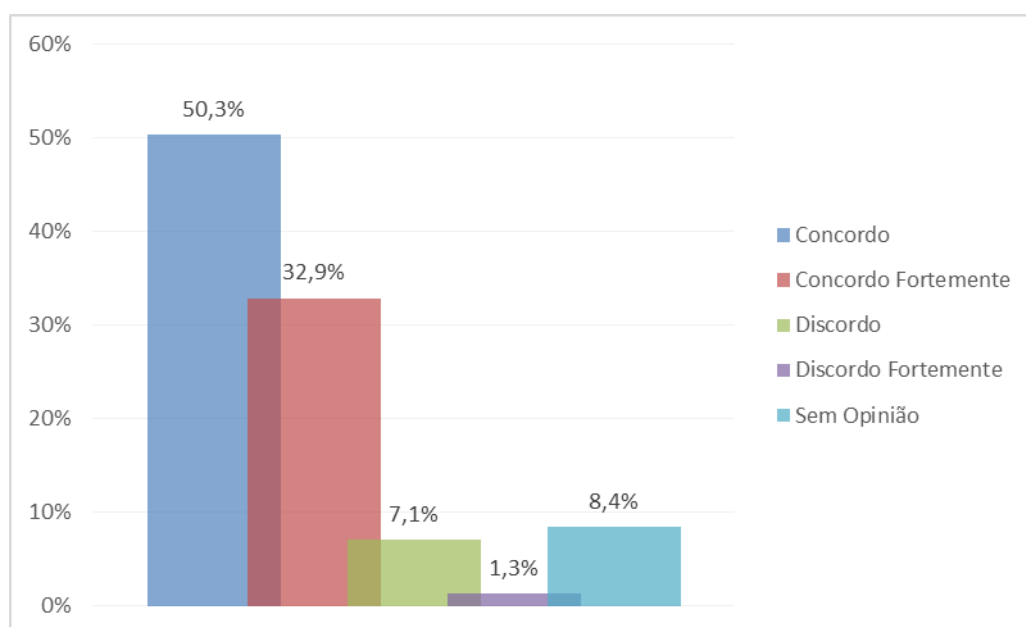


Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

A partir da Figura 9, percebe-se que, ao serem questionados se fazer parte do corpo discente da UFRGS era significativo para eles, 41,3% concordaram, 34,2% concordaram fortemente, 4,5% discordaram e 1,3% discordou fortemente. Os números relatam que 75,5% dos discentes acharam importante ser aluno da UFRGS e somente 5,8% dos respondentes não consideraram esse fato significativo.

A Figura 10 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se se sentiram aceitos pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS.

Figura 10 – Respostas à pergunta do questionário “Eu me senti aceito pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Ao observar a Figura 10, percebe-se que 50,3% dos alunos concordaram, 32,9% concordaram fortemente, 7,1% discordaram e 1,3% discordou fortemente. Dos entrevistados, 83,2% relataram terem sido bem aceitos em sala de aula pelos colegas e professores; muitos não tinham certeza se era por desconhecimento de sua condição de cotistas ou não. Somente 8,4% discordaram. Dentre estes alunos, alguns alegaram surpresa ao serem bem acolhidos e aceitos, pois tinham a impressão de que seriam hostilizados ou sofreriam algum tipo de discriminação, o que não ocorreu na amostra pesquisada.

A Egressa 10 rememorou sua surpresa ao ingressar na UFRGS em relação à sua aceitação:

“Era o pessoal tudo ‘Paz e Amor’. Bah, eu fiquei super surpresa, sabe. Foi uma surpresa muito boa, muito agradável, assim, porque eu me senti muito em casa também, né. Isso foi uma coisa bem legal, assim, essa surpresa, de ver que realmente aquele perfil mudou. Fui muito bem recepcionada, fui muito bem recebida. Fiz uma turma de colegas que até hoje a gente conversa. Sempre tive uma relação muito tranquila com todos os professores. Não me lembro de nenhum momento, eu... até me esquecia que eu era cotista, na verdade” (EGRESSA 10).

A Egressa 2 afirmou que o diferencial foi o curso que ela escolheu. Disse que os cursos das Ciências Sociais são muito humanos, principalmente o noturno. Disse que o perfil dos alunos do turno noturno é muito diferente do perfil dos alunos do turno diurno:

“Exatamente, na mesma ‘vibe’ que tu, a mesma situação econômica, social que você, entendeu? Então, que é o cara que sai cedo de manhã, pega ônibus lotado e que conhece essa realidade muito bem. E é uma relação que, então, no momento, eu não me sentia outsider na universidade. Ao contrário, porque eu acho que todos nós éramos ‘outsiders’, então todos nós – a gente estava tranquilo, porque a gente ali estava no grupo dos ‘outsiders’. [...] Então, eu me senti muito bem no curso. Eu acho que isso é uma coisa do curso e não da universidade” (EGRESSA 2).

Ao se analisar as respostas dos questionários, em relação às memórias dos egressos, sobre como era o relacionamento entre eles e seus professores e colegas, o significado de fazer parte do corpo discente da UFRGS e se se sentiram aceitos na universidade, com as respostas das entrevistas, constatou-se que entrevistados e questionados manifestaram-se positivamente. As perguntas acionaram lembranças positivas sobre os seus relacionamentos interpessoais e sentimentos de pertencimento, em suas trajetórias acadêmicas.

Segundo Pollak (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva. Ao fazer essa referência, o autor está levando em conta o sentimento de identidade de uma forma superficial, que corresponde ao sentido da imagem de si, para si e para os outros. As evocações trazidas nos questionários e nas entrevistas mostram que a imagem dos egressos frente aos seus colegas e professores foram internalizadas pelos cotistas como significativas. A importância de estar na UFRGS como parte integrante de seu corpo

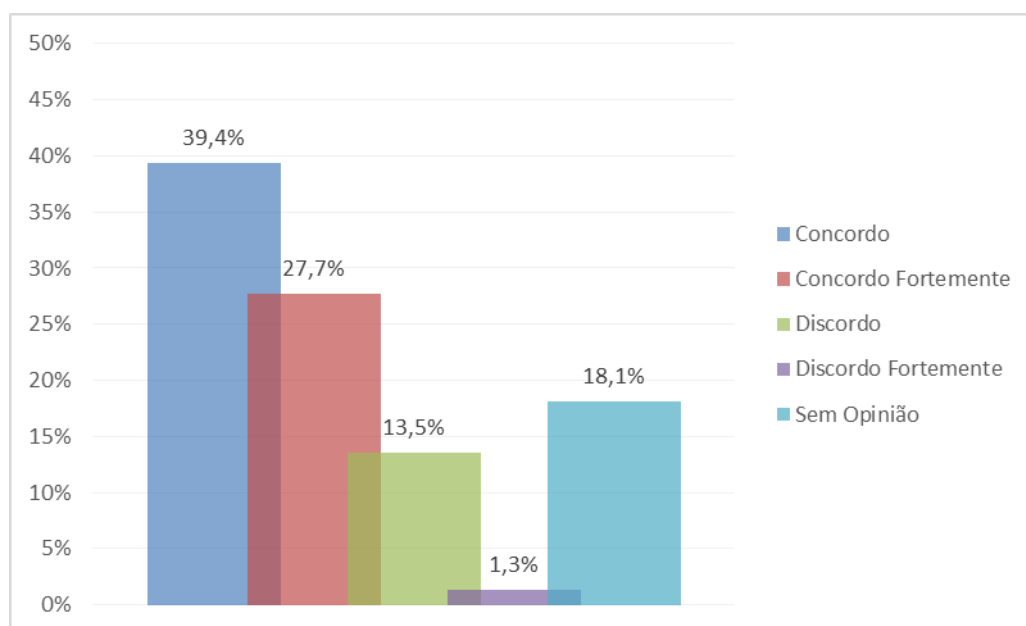
discente e ser aceito reforçou o sentimento de identidade desses alunos, através de sua unidade e continuidade. “A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” (POLLAK, 1992, p. 204).

As falas da Egressa 10, no que se refere à aceitabilidade e ao relacionamento com os colegas e professores, reforçam os conceitos de Pollak sobre a construção da identidade. Nesse caso, ainda existiu um reforço positivo em relação às expectativas da egressa, que trazia consigo uma expectativa negativa em relação à sua aceitação como cotista, por imaginar que encontraria, em seu curso de graduação, resistência ou comportamentos elitizados em sua convivência com os outros alunos.

Pode-se inferir que o sentimento de identidade da Egressa 2, ao dizer que o grupo de colegas da graduação apresentava as mesmas características sociais que ela, foi reforçado pela forma que foi recebida, mas principalmente por encontrar credibilidade em seus colegas. Prova disso é que em um primeiro momento ela afirmou que não se sentiu “outsider” na Universidade e, logo após, como a identificação com o grupo foi tanta, considerou que todo o grupo podia ser considerado “outsider” e que isso a fazia sentir-se bem, reforçando seu *habitus* de classe.

A Figura 11 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se se sentiram acolhidos pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS. Ao analisá-la, percebe-se que 39,4% dos alunos concordaram, 27,7% concordaram fortemente, 13,5% discordaram e 1,3% discordou fortemente. Totalizaram 67,1% aqueles alunos que se sentiram acolhidos ao entrar na UFRGS, enquanto 14,8% não se sentiram acolhidos.

Figura 11 – Respostas à pergunta do questionário “Eu me senti acolhido pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Nas entrevistas, a Egressa 7 relatou uma situação difícil em relação aos seus veteranos ao ter se recusado a participar do trote. Afirmou que houve uma quebra de relação com eles e que por várias vezes sentia-se deslocada, pois o estilo de vida da maioria dos seus colegas da Engenharia era muito diferente do dela:

“E eu acho que mais para o meio/fim do curso, quando as Ações Afirmativas estavam mais consolidadas, eles botaram mais a mão na consciência. Isso foi ficando mais raro para o fim do curso, era mais no começo quando tudo era novo. De resto, depois eu fui me acostumando, com a minha turma eu também não me dava muito bem porque a gente tinha um perfil diferente, né? Era aquilo: ‘Ah, depois da aula vamos jantar no Outback’ e eu ficava assim, não, né?” (EGRESSA 7).

A fala da Egressa 7 pode ser interpretada a partir de Gondar (2008), quando esta afirma que a história de um sujeito pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. Ao lembrar que tinha dificuldade de relacionamento com seus colegas de curso, a Egressa 7 evocou uma quebra de relações que já se deu no início do curso, na realização do “trote”. Provavelmente esse acontecimento ficou registrado em sua memória como algo negativo, que pautou suas relações posteriores com o grupo de alunos da Engenharia. Desse distanciamento surgiu uma interpretação ou uma constatação, por parte da cotista, de que esse

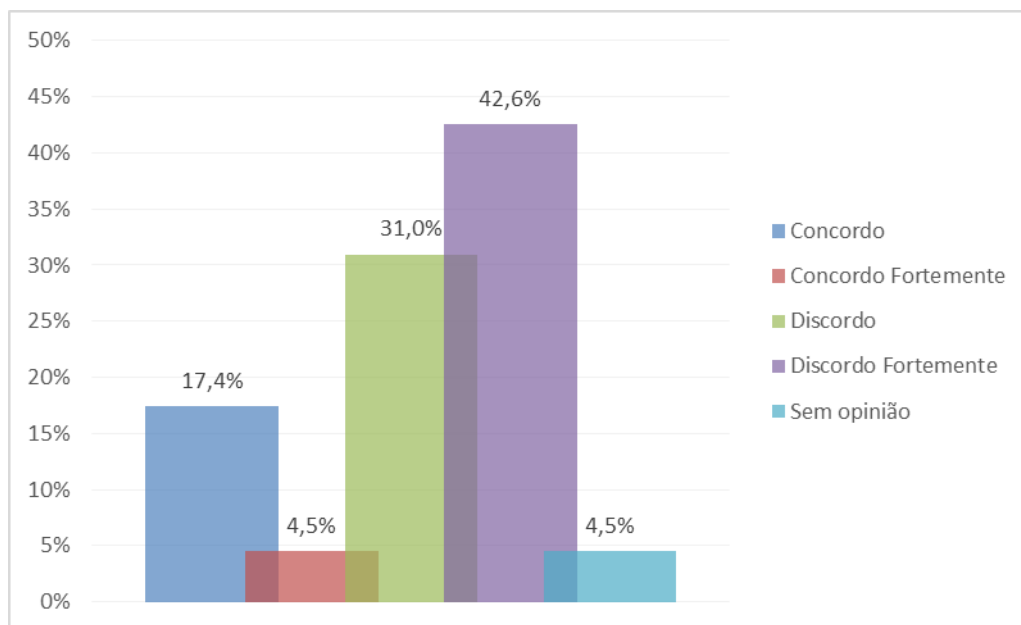
estranhamento dava-se pela diferença de perfil entre eles. Reforçou que seu estilo de vida era muito diferente do grupo de colegas da Engenharia.

Os demais relatos das entrevistas apresentaram aspectos positivos em relação ao acolhimento dos colegas e professores. Alguns egressos confessaram que não faziam questão de se autointitular cotistas, por isso talvez não tenham sentido diferença de tratamento pelos demais colegas e professores. Independentemente disso, os entrevistados, em sua maioria, tiveram boas lembranças dos primeiros contatos com a comunidade acadêmica da UFRGS. Alguns disseram que acreditavam que isso era por causa do curso escolhido, que talvez em outros cursos tivessem sofrido algum tipo de rejeição:

“Então, eu acho que eu me senti completamente incluída dentro da universidade, tanto que escolhi a universidade enquanto carreira, enquanto vida, porque eu quero continuar, fazer Doutorado. E, se Deus quiser e permitir a graça, vou um dia estar aqui como professora. Mas eu escolhi estar aqui porque eu nunca me senti mal aqui dentro. Isso é uma coisa que – eu nunca me senti mal no sentido de me sentir como não pertencente à universidade, o que acontece muito com os cotistas; comigo não aconteceu” (EGRESSA 2).

A Figura 12 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se encontraram dificuldades nas relações sociais entre colegas, professores e servidores. Percebe-se, a partir dela, que 42,6% discordaram fortemente, 31% discordaram, 17,4% concordaram e 4,5% concordaram fortemente. Dos respondentes, 73,6% não sentiram dificuldades em se relacionar com a comunidade interna da UFRGS, enquanto 21,9% afirmaram ter encontrado dificuldades de relacionamento.

Figura 12 – Respostas à pergunta do questionário “Eu encontrei dificuldade nas relações pessoais (colegas, professores, servidores) ao ingressar na UFRGS”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Nas entrevistas, somente uma egressa relatou ter tido problemas de relacionamento com os colegas de curso. Os outros nove cotistas afirmaram não terem tido grandes dificuldades de entrosamento com os colegas, professores e servidores da UFRGS.

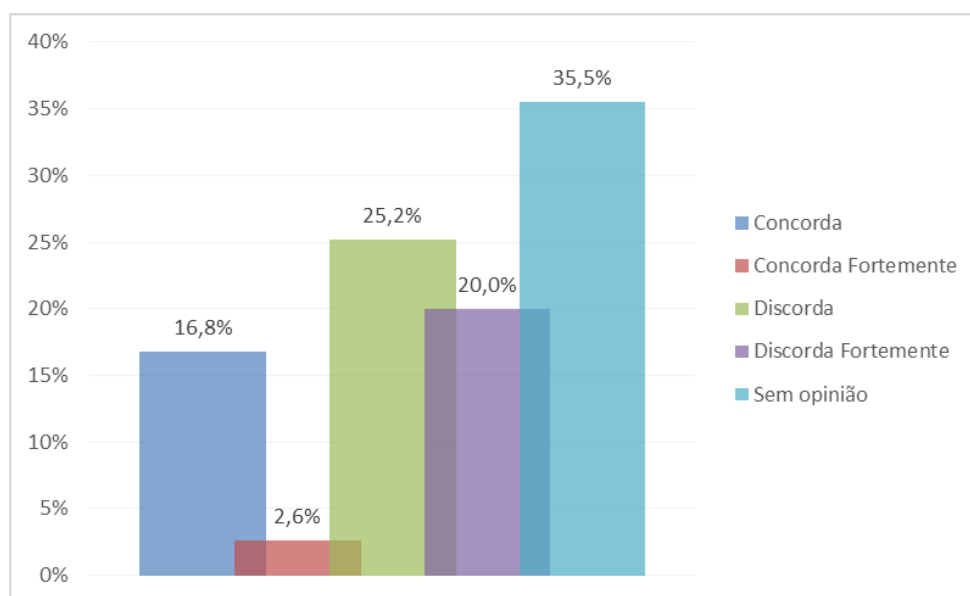
“Não tinha esse problema dentro de sala de aula, não foi uma coisa que me chamasse atenção, eu não me senti mal em nenhum momento. E nos outros espaços que a gente frequenta tu dizer que é cotista ou não é uma opção, não necessariamente está dado ali que tu é cotista, então tu vai sempre ter que te posicionar. Sempre procurei me colocar enquanto apoiadora dos cotistas e apoiadora das cotas, mas nunca foi um problema, nunca passei por nenhum constrangimento ou alguma coisa assim” (EGRESSA 6).

Ao se analisar as manifestações da memória da Egressa 6, em relação ao entrosamento com os diversos públicos da UFRGS, podemos trazer para a discussão a taxonomia da memória desenvolvida por Candau (2012), em que ele a apresenta em três níveis (protomemória, memória de evocação e metamemória), aproximando-se de Bourdieu, quando este apresenta o capital cultural sob três aspectos: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Neste caso, o nível de memória que se apresenta na fala da Egressa 6 é o da metamemória, pois a partir de suas lembranças a egressa afirma que existe uma opção em revelar ou não sua condição de cotista nos outros ambientes da Universidade. Apesar disso, ela sustenta que sempre se posicionou a favor das cotas, como apoiadora, pois essa era a imagem que ela queria transmitir.

A Figura 13 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se ter sofrido preconceito ou discriminação foi significativo para eles.

Figura 13 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante a realização do curso, ter sofrido preconceito e/ou discriminação foi muito significativo pra mim”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Ao visualizar a Figura 13, percebe-se que 25,2% dos alunos discordaram, 20% discordaram fortemente, 16,8% concordaram, 2,6% concordaram fortemente e 35,5% não tiveram opinião formada sobre o tema. Neste item é relevante levar em consideração a porcentagem de alunos que não se manifestaram. Dos respondentes, 35,5% se abstiveram da resposta ou não quiseram se manifestar, o que poderia demonstrar que muitas pessoas ainda se mantêm afastadas dessa discussão ou não querem manifestar sua posição pessoal. Também existe a possibilidade de a pergunta ter sido entendida somente como discriminação racial.

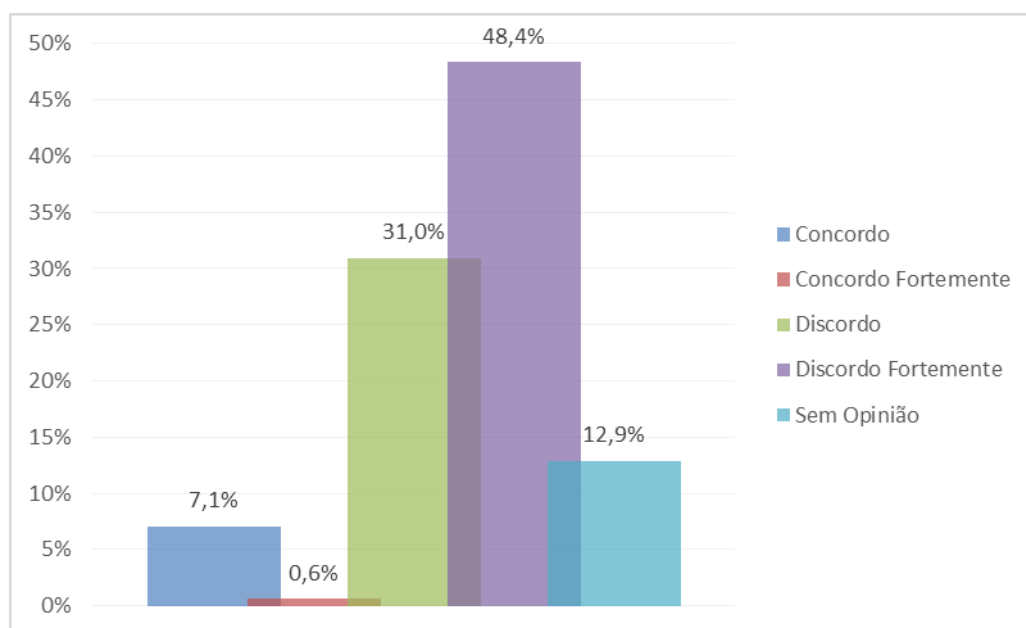
Nas entrevistas, a Egressa 1 relatou que em seu curso surgiu a discussão sobre cotas em uma das disciplinas que frequentava. Disse não recordar ao certo

quem puxou o assunto, mas lembra dos comentários, de alguns dizerem que eram contra as cotas, que os cotistas não teriam a mesma capacidade de acompanhar as aulas. Declarou sua indignação com essa expressão, pois em momento algum se sentiu incapaz:

“[...] não é capacidade, né? Eu não senti em nenhum momento essa falta de capacidade ou qualquer falta... de repente falta de autoestima, isso sentia em alguns momentos, assim, tipo, momentos que eu pensava: será que eu estou no lugar certo?” (EGRESSA 1).

A Figura 14 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se se sentiram hostilizados pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS.

Figura 14 – Respostas à pergunta do questionário “Eu me senti hostilizado pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

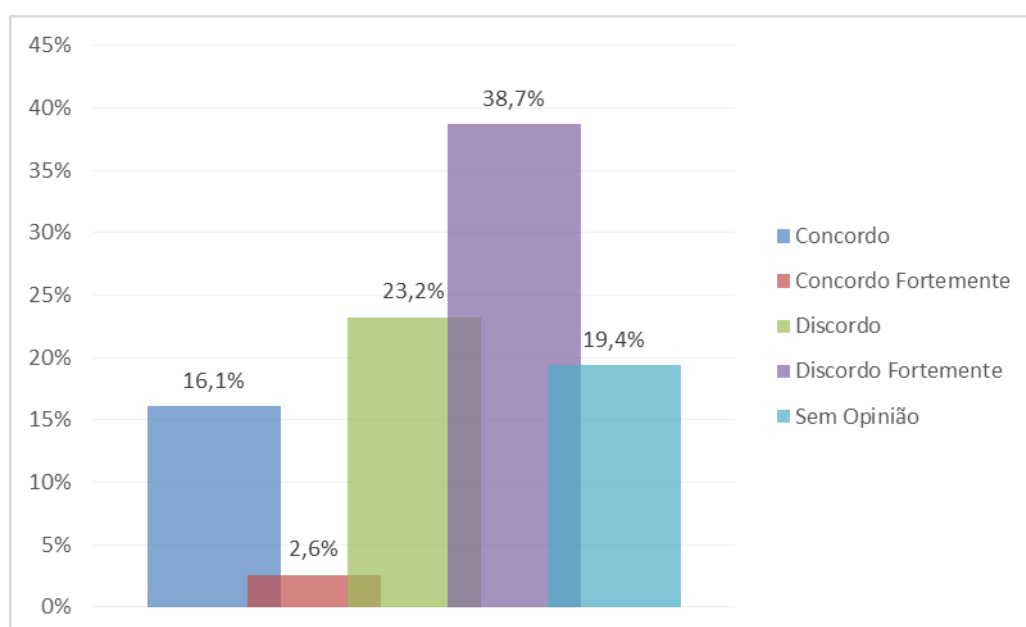
Ao observar a Figura 14, percebe-se que 48,4% dos egressos discordaram fortemente, 31% discordaram, 7,1% concordaram e 0,6% concordou fortemente. Dos respondentes, 79,4% discordaram dessa afirmação, enquanto 7,7% responderam que se sentiram hostilizados pelos colegas, professores e técnicos.

Nas entrevistas ocorreram alguns relatos sobre atitudes hostis para com os “cotistas” de um modo geral, como quando a Egressa 7 lembrou que os veteranos

de seu curso passavam nas salas perguntando quem eram os cotistas, qual era o último colocado. Entretanto, não foi relatado nenhum caso de hostilidade direta. Os relatos foram mais quanto a discussões em sala de aula em que alguns professores demonstravam em seus discursos algum tipo de hostilidade para com as cotas e seus representantes.

A Figura 15 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se foram tratados com indiferença pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS.

Figura 15 – Respostas à pergunta do questionário “Eu me senti tratado com indiferença pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Percebe-se, a partir da Figura 15, que 38,7% discordaram fortemente, 23,2% discordaram, 16,1% concordaram e 2,6% concordaram fortemente. Nessa pergunta, obteve-se 61,9% de discordantes, sendo que 19,4% alegaram ter sido tratados com indiferença pelos colegas, professores e técnico-administrativos.

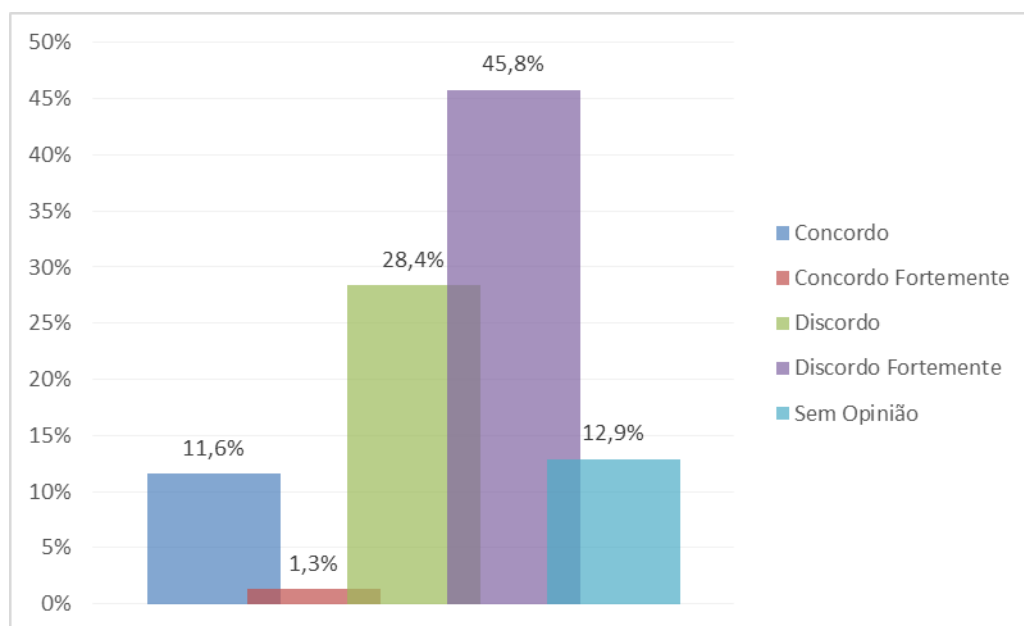
Nas entrevistas, os relatos a esse respeito foram mais gerais, não encontramos nenhum caso específico sobre o tema. Houve uma situação relatada que poderia ser considerada como diferenciadora, quando o Egresso 8 por várias vezes foi questionado se era de outra nacionalidade que não brasileira, provavelmente por ser negro. Nas demais entrevistas, os relatos são positivos em

relação ao tratamento recebido pelos colegas e professores; não houve referência específica aos servidores técnico-administrativos.

“Essa parte de hostilidade muito forte não teve, não sei também quanto a minha condição social permeou que não houvesse isso; mas, o primeiro ano da Faculdade, sério, sem brincadeira, eu tinha que convencer as pessoas de que eu era brasileiro. Colegas, professores, sempre... viam meu nome na chamada e perguntavam: ‘Brasileiro?’ (EGRESSO 8).

A Figura 16 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se se sentiram discriminados pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS.

Figura 16 – Respostas à pergunta do questionário “Eu me senti discriminado pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Ao analisar a Figura 16, percebe-se que 45,8% discordaram fortemente, 28,4% discordaram, 11,6% concordaram e 1,3% concordou fortemente. Do total dos respondentes, 74,2% não se sentiram discriminados pelos colegas, professores e técnico-administrativos, enquanto 12,9% sentiram-se discriminados. Cabe aqui referir que não foi feita essa comparação somente entre os PPIs que responderam ao questionário. Talvez o número fosse bem mais expressivo se considerados somente os negros e pardos, pois alguns dos cotistas advindos da escola pública

sem autodeclaração racial afirmaram que não sabiam se os outros colegas identificavam-nos como cotistas.

Entretanto, nas entrevistas, em que pudemos identificar os PPIs, encontramos alguns relatos de discriminação; alguns não diretos, como quando o Egresso 8 fez referência às pichações no restaurante universitário, em que se dizia que lugar de negros era no RU. No caso da Egressa 3, a discriminação foi sentida pontualmente:

“Aí a gente começa a entender que o preconceito, às vezes, a gente só se toca quando a gente está sentindo ali, quando o outro está nos apontando. Eu entrei, comecei a fazer mais as disciplinas da FACED e aí me perguntavam como é que era ser cotista: ‘Como é que é ser cotista?’, ‘como é que é isso?’, ‘como é que é aquilo?’, e aí eu dizia que era uma coisa normal, eu fazia as provas normais, não tinha uma diferenciação por eu ser cotista. E isso foi durante toda a graduação assim, porque aí eu fiz, eu fiz mais três anos” (EGRESSA 3).

Já a Egressa 10 disse que entrou com receio por achar que iriam ver que ela era negra e que iria sofrer alguma discriminação, mas isso não aconteceu:

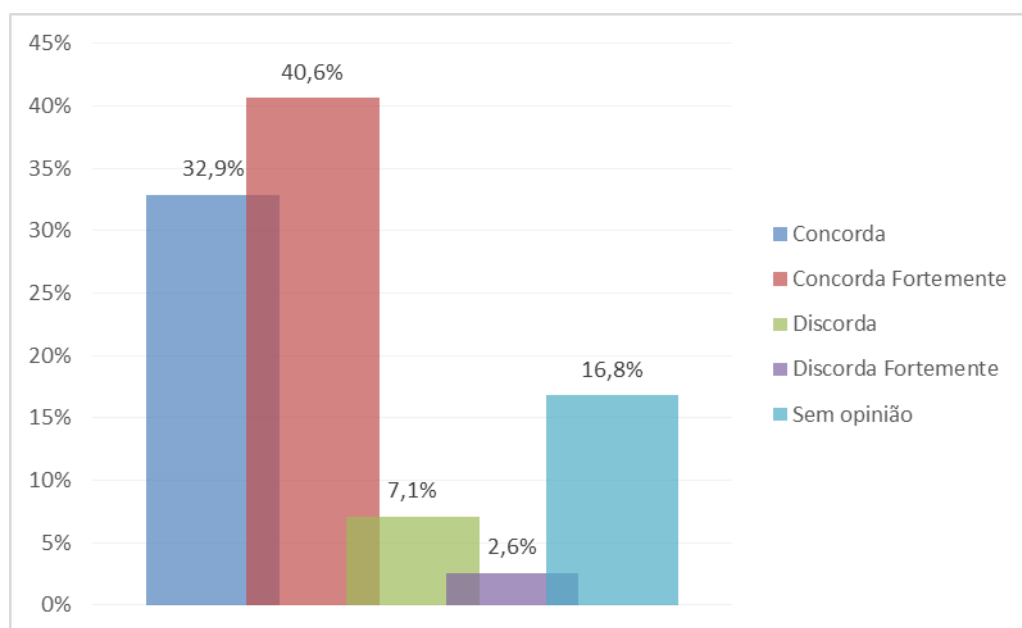
“[...] mas eu, dentro da Nutrição, dentro do campus da Saúde, eu entrei com esse receio, né, de todo mundo vai me olhar diferente, por eu ser negra e vão saber que eu sou cotista, mas graças a Deus esse meu receio não se confirmou. Eu fui muito bem acolhida, tratada sempre como os outros alunos, né, e não me senti diferente, não senti olhares diferentes e isso foi uma das coisas muito positivas, porque eu percebo que as pessoas falam ‘Ah, mas vai entrar como cotista, vai ficar todo mundo sabendo, a gente sabe que eles fazem bullying, que têm preconceito...’ e, graças a Deus, assim, isso foi uma coisa muito boa” (EGRESSA 10).

Falar sobre hostilidade, indiferença, discriminação e preconceito a partir de suas experiências práticas provavelmente não seja uma tarefa fácil para esses alunos, por envolver memórias vinculadas a sentimentos e à imagem que cada cotista construiu de si mesmo, a partir do reconhecimento dessas representações.

Quando Candau (2012) afirma que a metamemória está intimamente ligada à construção identitária, ele quer dizer que é através dela que os indivíduos falam ou reconhecem suas particularidades, interesses, lacunas, profundidades, realizações, isto é, filiam-se ao seu passado. A forma como cada egresso evocou essas lembranças está vinculada ao seu *habitus*, que, segundo Bourdieu (1996), retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida.

A Figura 17 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se interagir com outras culturas e realidades foi significativo para eles.

Figura 17 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante a realização do curso, a interação com outras culturas e realidades foi muito significativa pra mim”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Ao visualizar a Figura 17, percebe-se que 40,6% concordaram fortemente, 32,9% concordaram, 7,1% discordaram e 2,6% discordaram fortemente. Dos respondentes, 73,5% acharam significativa a interação com outras culturas e somente 9,7% discordaram.

Nas entrevistas não foram obtidas respostas específicas sobre esse tema, mas percebeu-se que nos relatos foram feitas algumas referências a se sentir deslocado, em que alguns egressos questionaram-se sobre ser a UFRGS o seu lugar, sobre estarem em um lugar que não sentiam como seu.

A Egressa 1 fez um comentário sobre essa sensação de se sentir perdido em um entre-lugar. Afirmou que em uma aula do Mestrado uma de suas professoras fez referência ao sujeito cindido, que era aquele que ao frequentar um outro lugar não seria mais o mesmo sujeito do lugar de origem, mas ao mesmo tempo não seria um sujeito do novo lugar. A professora exemplificou com os indígenas, que ao acessarem

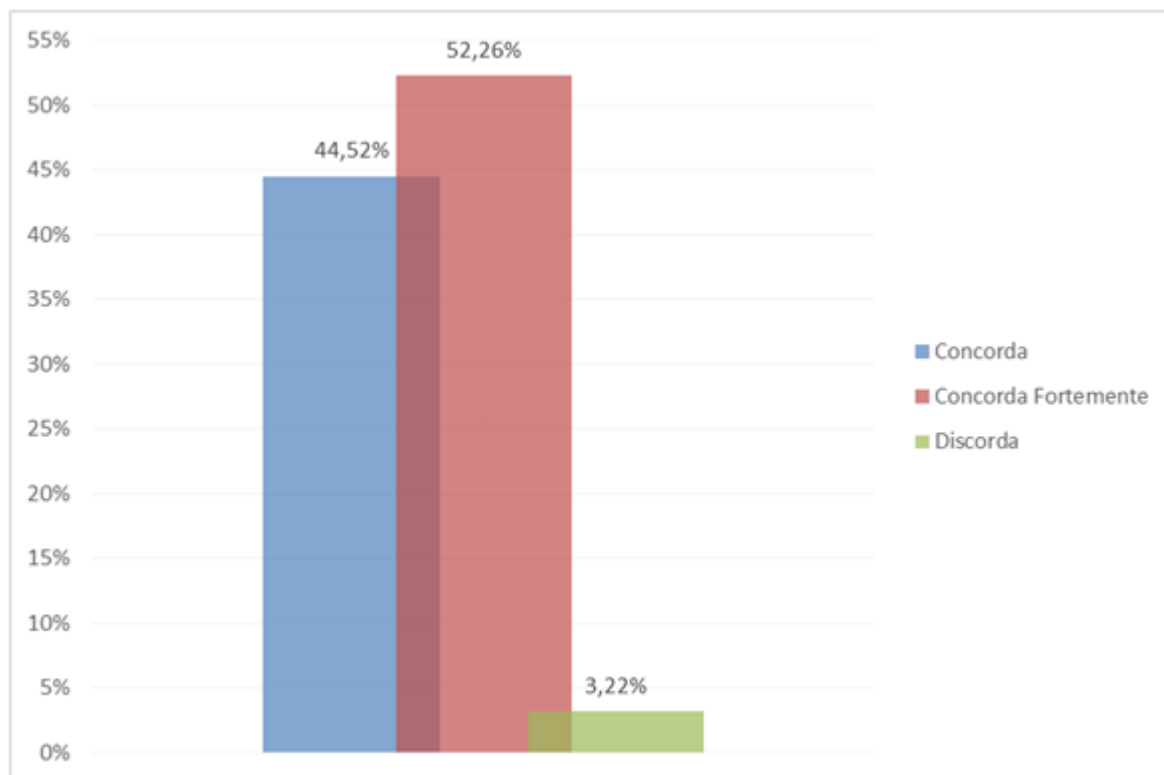
a universidade não são mais totalmente um indígena, mas também não são um universitário, um sujeito do meio acadêmico.

“E eu me senti um pouco assim, porque eu sei que eu não era mais da minha comunidade, mas eu também não era a pessoa dali, sabe, a gente fica um pouco ali num lugar que não é nosso, que a gente deixou de ser aquela pessoa da comunidade, porque as pessoas já te veem como alguém diferente, e, ao mesmo tempo, tu é uma pessoa diferente, então tu fica num lugar, assim, num entrelugar, que não é nem um nem outro” (EGRESSA 1).

Durante a entrevista, a Egressa 1 ficou perguntando-se em que momento ela pôde refletir sobre isso e, como resposta, disse que só veio a refletir sobre esse sentimento no Mestrado. Relembrou que no final do curso de graduação já estava pensando mais sobre o assunto, mas acreditava que isso só foi possível porque fazia terapia.

A Figura 18 apresenta a resposta dos egressos quando perguntado se os conteúdos e as novas aprendizagens foram significativos para eles. Ao observá-la, percebe-se que 52,26% concordaram fortemente, 44,52% concordaram e 3,22% discordaram. Nota-se que a quase totalidade dos entrevistados, 96,78%, considerou muito significativas as novas aprendizagens proporcionadas na UFRGS.

Figura 18 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante a realização do curso, os conteúdos e as novas aprendizagens foram muito significativos pra mim”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Nas entrevistas não houve uma pergunta específica sobre esse tema, mas alguns egressos relataram que se esforçaram muito para acompanhar as aulas e que ficaram muito satisfeitos em alcançar seus objetivos, apesar de terem passado por bastantes dificuldades no início do curso. Ter bom aproveitamento foi um fator fundamental para a autoestima dos cotistas, já que alguns deles deram ênfase, em seus relatos, aos comentários que circulavam dentro e fora da universidade sobre a possível baixa de qualidade dos cursos após o ingresso dos cotistas.

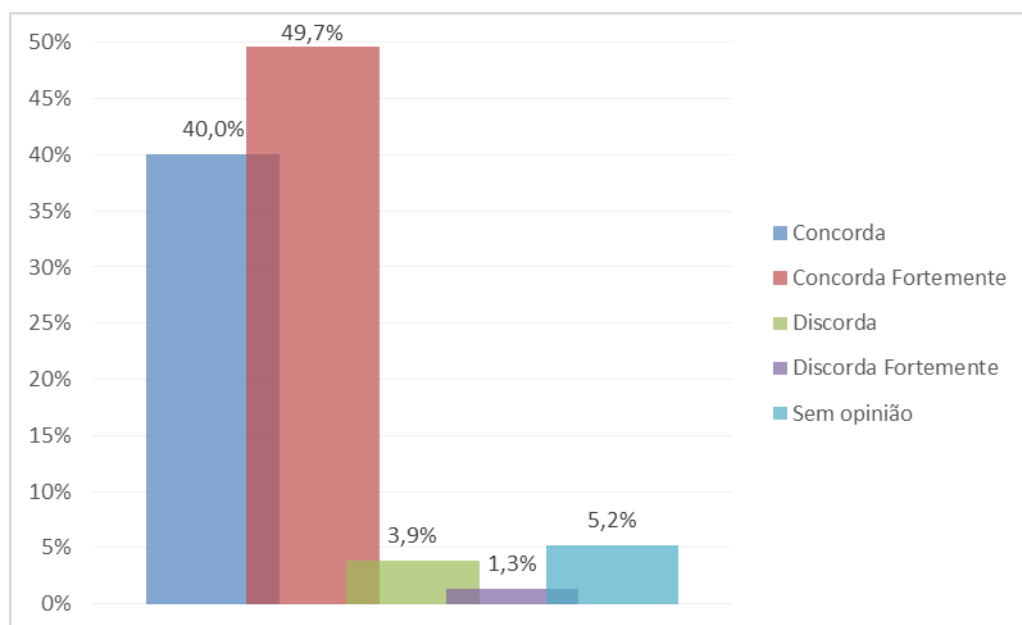
“Nossa! Trinta entraram comigo e eu só faço cadeira com nota 10, sabe? Eu tô no TOP 10, não tem por que eu ter insegurança” (EGRESSA 7).

“E uma coisa que eu me orgulho bastante foi quando acabou o primeiro semestre e saiu o ordenamento eu já estava em terceiro lugar perante a minha turma. Porque eu vi o pessoal, nas primeiras disciplinas, em Química Geral são uns 70% de reprovação. É muito, muito exigido. E eu, desde a primeira prova, eu não fui em nenhuma abaixo da média. E então até aqueles que sabiam tudo foram abaixo da média, então chegou na última prova e o pessoal estava apavorado que tinha que passar, e eu

estava com nota sobrando, eu estava tranquila. Eu consegui então ir com B, enquanto a maioria passou com C, ali, raspando. E outras cadeiras, algoritmos, eu consegui ir bem e foi aí que eu subi bastante no ordenamento. Isso daí para mim foi a maior vitória” (EGRESSA 4).

A Figura 19 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se a formação profissional foi muito significativa para eles.

Figura 19 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante a realização do curso, a formação profissional foi muito significativa pra mim”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Ao visualizar a Figura 19, percebe-se que 49,7% concordaram fortemente, 40% concordaram, 3,9% discordaram e 1,3% discordou fortemente. Observa-se que 89,7% dos alunos consideraram significativa a formação profissional que foi alcançada e somente 5,2% não concordaram com essa afirmação.

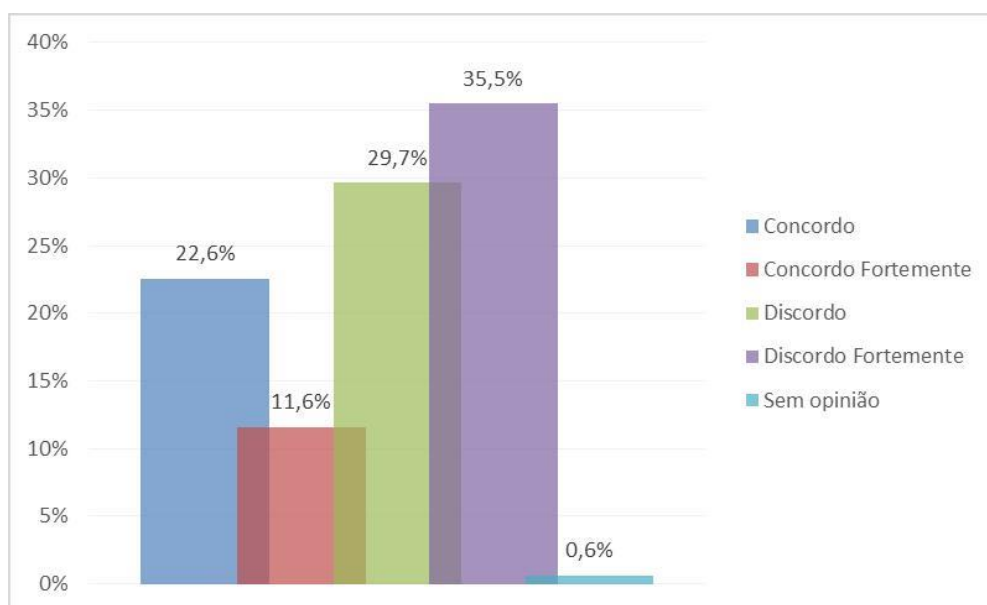
Nas entrevistas esse aspecto pôde ser observado nas falas dos cotistas, quando muitos deles afirmaram ter sido fundamental a formação na UFRGS para continuar os estudos ou para conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho:

“Mas isso veio a partir das cotas, eu dou muito mais valor à minha graduação e dei no decorrer do curso inteiro [...]. A minha carreira ascendeu, obviamente. Porque, tu imagina, que em menos de seis meses eu já estava em uma escola privada, claro né, que eu tinha que me sustentar e acabei saindo por causa do Mestrado, porque eu passei no

Mestrado e não queria ficar. Mas eu tenho agora uma coisa mais cômoda, nunca imaginei que eu ia parar de trabalhar 40 horas para trabalhar 20 horas porque eu tenho que estudar. Isso para mim é a primeira vez, porque sempre tive que trabalhar, trabalhar, trabalhar (EGRESSA 3).

A Figura 20 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se encontraram dificuldades em acompanhar os conteúdos em sala de aula e realizar trabalhos e provas.

Figura 20 – Respostas à pergunta do questionário “Eu encontrei dificuldades em acompanhar os conteúdos em sala de aula e realizar trabalhos e provas ao ingressar na UFRGS”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Percebe-se, a partir da Figura 20, que 35,5% discordaram fortemente, 29,7% discordaram, 22,6% concordaram e 11,6% concordaram fortemente. Apesar de 65,2% dos respondentes do questionário alegarem não ter encontrado dificuldades em acompanhar os conteúdos em sala de aula e realizar trabalhos e provas, nas entrevistas encontramos alguns relatos que apontaram uma outra realidade.

A Egressa 7 disse ter encontrado muitas dificuldades no primeiro semestre. Das seis disciplinas em que se matriculou, já estava com notas muito ruins em quatro e até pensou em abandonar o curso. Entretanto, afirmou que depois, lá pelo terceiro semestre, começou a ir bem nas disciplinas. Disse que não foi laureada, mas conseguiu acompanhar as aulas com maior fluidez:

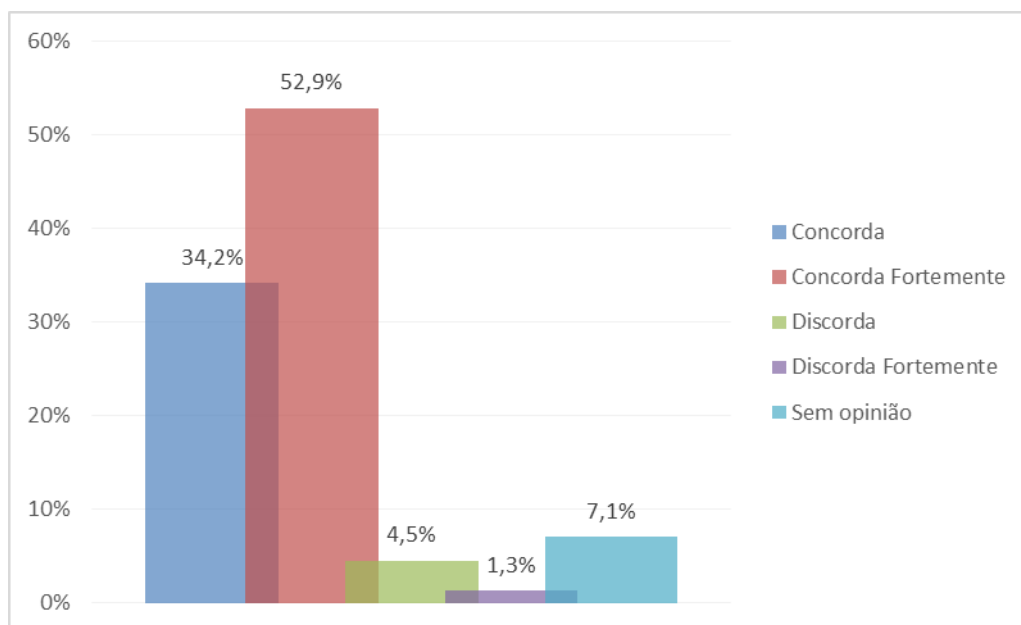
“Eu pensei assim: ‘Se eu rodar em várias, em quatro das seis cadeiras, eu largo o curso com certeza’, daí sim eu baixei a cabeça e foquei muito e eu consegui uma, na verdade, que foi Física 1, eu fiz um acordo com o meu professor para eu não rodar por faltas, eu ia seguir fazendo as coisas, mas ciente de que não ia ser o meu foco, mas em todas as outras eu consegui salvar, umas até com A, com B. Consegui dar uma virada e isso me ajudou a ter um pouco mais de confiança para os semestres seguintes” (EGRESSA 7).

O que se pode perceber também é que as dificuldades em acompanhar as disciplinas estavam bastante relacionadas com os cursos escolhidos pelos cotistas. Algumas áreas de conhecimento, como as exatas, por exemplo, foram as que mais tiveram relatos de dificuldades de acompanhamento pelos cotistas. Outra reclamação recorrente foi a questão das línguas estrangeiras, quando os professores utilizavam bibliografias em outras línguas sem se preocupar se os alunos tinham tal competência desenvolvida. A maioria dos entrevistados que abordaram esse tema fez referência à defasagem do ensino público e à diferença de formação entre quem estudou em escola pública e aqueles que estudaram em escolas privadas.

A Egressa 10 relatou seu estranhamento ao ingressar na UFRGS após ter estudado em uma universidade privada, pois a estrutura era diferente, assim como os horários e os métodos de ensino. Afirmou que quase “surtou” no primeiro semestre ao se matricular em nove cadeiras, achando que não iria conseguir.

A Figura 21 apresenta a resposta dos egressos quando perguntados se a realização de estágios, monitorias, pesquisa e extensão foi significativa para eles. A partir dela, percebe-se que 52,9% concordaram fortemente, 34,2% concordaram, 4,5% discordaram e 1,3% discordou fortemente. Pode-se notar que a maioria dos discentes, 87,1%, considerou muito importante a possibilidade de realizar estágios, monitorias ou atividades de pesquisa e/ou extensão enquanto aluno da UFRGS.

Figura 21 – Respostas à pergunta do questionário “Eu lembro que, durante o curso, a realização de estágios, monitorias, pesquisa e extensão foi muito significativa pra mim”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Esses números puderam ser reforçados através dos relatos dos egressos nas entrevistas. Vários alunos fizeram referência às suas experiências em estágios, monitorias, bolsas de iniciação científica, entre outras. A Egressa 6 afirmou que sempre sentiu a necessidade de ter alguma renda e, por isso, realizou vários estágios durante a sua graduação. A Egressa 4 disse que precisava de bolsa para poder vir estudar em Porto Alegre; por essa razão, já no primeiro semestre conseguiu uma bolsa permanência REUNI.

“Essa bolsa, ela foi... eu vou te falar que, pensando na minha trajetória de vida, ela foi uma das coisas mais importantes que aconteceram pra mim, como pessoa, sabe? Porque eu era extremamente, muito muito muito tímida mesmo. E eu era muito tímida e introvertida, só que eu fui pra essa bolsa e eu comecei... ela foi lá no IFCH [...] e eu acho que eu trabalhei com as melhores pessoas que existem em todo o universo, porque eu gostava dos professores, eu tinha uma chefe, que era a professora Carla, que... assim, vou ficar um pouco sentimental” (EGRESSA 2).

A Egressa10 relatou que já começou com uma bolsa no segundo semestre. Afirmou que precisava realmente do auxílio, pois sempre trabalhou. Comentou ter estranhado muito no início, pois o valor de um salário não poderia ser comparado

com o de uma bolsa, mas disse ter conseguido outras assistências da Universidade, como o auxílio-transporte, o restaurante universitário e a bolsa PRAE. Afirmou ter bolsa do início até o final da graduação.

Neste momento das análises, as memórias dos egressos revelaram muito de suas práticas culturais já adquiridas anteriormente ao ingresso na UFRGS e como elas repercutiram em sua trajetória acadêmica em termos de impactos positivos e negativos no que se refere à aquisição de novos bens culturais.

A partir dos questionários, pode-se perceber que as novas aprendizagens e a possibilidade de interação com outras culturas e realidades foram muito significativas para esses alunos. Dos 155 respondentes do questionário, 73,5% acharam significativa a interação com outras culturas e realidades, enquanto 96,8% declararam que tiveram novas aprendizagens durante a graduação e que isso foi significativo para eles. Além disso, 89,7% dos respondentes declararam que a formação profissional proporcionada pela UFRGS foi significativa para suas trajetórias de vida. A partir da rememoração desses fatos, pode-se inferir que ocorreu um entrelaçar entre a protomemória, que diz das práticas já adquiridas de um sujeito, memória incorporada (*habitus*), com as metamemórias que caracterizam a forma como as memórias propriamente ditas foram atualizadas a partir das novas práticas adquiridas, durante a realização da graduação desses alunos, tornando as memórias evocadas no presente um testemunho das características ou do perfil identitário de cada egresso.

No que se refere aos questionamentos sobre as dificuldades em acompanhar os conteúdos e realizar provas e trabalhos, nos questionários encontramos uma realidade um pouco diferente dos relatos das entrevistas. Mesmo que 65,2% dos respondentes tenham declarado que não tiveram dificuldades em termos de desenvolvimento acadêmico, as entrevistas revelaram que a maioria dos alunos encontrou dificuldades, pelo menos nos primeiros semestres. Entretanto, as lembranças desse período, apesar de não serem positivas, trouxeram sentimentos de superação e de dedicação por parte desses alunos. Grande parcela dos que abordaram dificuldades acadêmicas fez relacionamentos de suas histórias de vida e condições sociais com a realidade diferenciada encontrada na universidade. As diferenças de origem e oportunidade desses sujeitos, anteriores ao seu ingresso, é que foram apontadas como responsáveis por essas dificuldades. A defasagem do

ensino público e as condições sociais dos cotistas em relação aos alunos ingressantes pelo acesso universal também foram lembradas nas entrevistas.

Ao analisarmos as questões das experiências extraclasse realizadas pelos cotistas durante a graduação, como estágios, monitorias, extensão e pesquisa, tanto os respondentes do questionário como os entrevistados revelaram a importância dessas atividades para sua formação e, em muitas vezes, para a sua manutenção na universidade. Dos respondentes do questionário, 86,1% afirmaram que essas atividades foram muito significativas para eles. Os relatos memoriais dos entrevistados contemplaram dois aspectos distintos da realização das atividades extraclasse. Uma parte fez referência à aquisição de novas práticas e experiências, a como isso foi fundamental para a construção de sua identidade atual. Outros relataram essas experiências como a única oportunidade de conseguirem subsistir na UFRGS, já que não conseguiam ter atividades profissionais e as bolsas representavam uma forma de renda.

As formas de evocação dessas memórias revelaram muito do estilo de vida de cada aluno e de como desenvolveram suas trajetórias dentro da universidade. Trazê-las, através dos relatos, foi uma forma de revelar como foi a percepção desses alunos desse período, a partir do que trouxeram à tona, no momento da entrevista, daquelas experiências mais significativas vividas dentro da universidade, somadas às suas experiências anteriores e familiares, ancoradas pelas diferenças de origens e de oportunidades. A possibilidade de aquisição de um novo capital cultural por parte desses sujeitos dependerá da forma como as experiências vividas na universidade refletiram-se no capital de origem desses sujeitos e interiorizaram-se na construção e transmissão dos bens culturais adquiridos. Esse estudo será apresentado na próxima categoria, que tratará especificamente do capital cultural.

4.2.3 Categoria 3 – Capital cultural

A última categoria tem como objetivo analisar, a partir das memórias relatadas nas categorias e subcategorias anteriores, as construções que se consolidaram para os egressos em suas trajetórias. Acredita-se que as experiências mais significativas do período anterior e durante a graduação desses cotistas foram fundamentais para a reconversão do capital cultural desses sujeitos e a consolidação de um novo *habitus*.

Foram definidas duas subcategorias para as análises dos questionários e entrevistas: capital de origem, que vai abordar o capital cultural já adquirido pelos estudantes antes do ingresso na UFRGS, o capital familiar, aquele capital incorporado (*habitus*), que Candau denominou protomemória; e a segunda subcategoria, que vai falar do capital cultural adquirido durante a trajetória desses alunos como cotistas da UFRGS e quais os reflexos disso na história de vida e nas perspectivas futuras desses alunos. Para finalizar esta subcategoria, foram abordados aspectos da reprodução e como pode ocorrer a ressignificação do capital cultural. As análises decorrentes dos dados levantados no questionário e nas entrevistas à luz da teoria de Bourdieu revelarão se ocorreu um investimento e ressignificação de capital cultural desses atores e como se deu esse processo em suas trajetórias.

4.2.3.1 Subcategoria 1 – Capital de origem

A intenção dessa subcategoria é verificar se através dos questionários e das entrevistas evidencia-se a relação que Bourdieu trouxe em seus estudos sobre o ambiente escolar e a origem social dos sujeitos para a formação do capital cultural. Segundo Bourdieu (2003), as instituições escolares reforçam a reprodução social quando outorgam títulos e reconhecimentos àqueles que pertencem às classes sociais mais favorecidas, permitindo que as desigualdades sociais perpetuem-se e escondam-se sob o véu das aptidões pessoais ou da meritocracia, sem serem levadas em conta as questões sociais, culturais e econômicas dos sujeitos.

As desigualdades sociais estão intimamente ligadas à origem dos sujeitos e a como o capital familiar é cultivado no intuito de somar-se ao capital escolar na formação do capital cultural. Segundo Bourdieu (1999), o capital cultural compreende o conhecimento, as habilidades e as informações e corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares.

“Acredito que, perto de outros colegas que eu tive na UFRGS e que eu sei que são alunos da UFRGS, eu tive condições privilegiadas, ainda que eu tenha estudado em escolas públicas a estrutura em casa, ela era bem, bem importante para a minha formação. Eu acho que a minha formação de Ensino Fundamental e Médio foram em escolas públicas também com

bastante estrutura, muito boas, em regiões da cidade relativamente tranquilas, e eu acho que isso me deu uma vantagem” (EGRESSO 5).

Percebe-se na fala do Egresso 5 que existe consciência de sua parte de que, mesmo tendo preenchido os requisitos para ingressar na UFRGS pelo sistema de cotas, seu ambiente familiar proporcionou-lhe privilégios na concorrência com outros estudantes advindos da escola pública. O capital familiar transmitido e incorporado pode ser considerado como um diferencial na disputa pela ascensão cultural. Bourdieu (2009) considera que mesmo os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior diferem-se dos demais de sua mesma categoria, por terem um nível cultural global superior. Neste sentido, pode-se perceber, nos relatos, que alguns egressos tinham um nível cultural familiar superior a outros egressos entrevistados. E essa diferenciação refletiu-se diretamente na forma como cada estudante absorveu e comportou-se frente aos novos desafios de ingressar na universidade e de relacionar-se com os colegas e professores.

A transmissão do capital familiar que é incorporado pelos agentes, de forma imperceptível ou inconsciente, é que vai transformar-se em *habitus*, permitindo que esses sujeitos cresçam e levem consigo essa herança cultural, que se refletirá em todos os níveis escolares.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, que se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses *conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parece resultar de uma aprendizagem* (BOURDIEU, 2009, p. 7, grifos do autor).

Por essa razão, quando os filhos das classes populares passam a integrar o mesmo ambiente acadêmico dos filhos das classes cultas, ocorre um choque de realidade por parte daqueles alunos que não receberam da família os valores culturais dominantes.

“Eu, na verdade, quando eu entrei, eu me sentia um peixinho fora d’água. Todo mundo sabia do que se tratava o curso, todo mundo já tinha viajado, eram pessoas fluentes em inglês, eram pessoas super instruídas e eu me senti o Patinho Feio da turma. Eu entrei, eu passei no vestibular como 21º, o que seria o primeiro das cotas, e daí um desistiu e eu fiquei em 20º. Daí no primeiro semestre foi muito assustadora a minha primeira aula,

que foi Química Geral, no Campus do Vale. O professor disse: 'Estequiometria, isso aqui eu não vou passar para vocês, vocês sabem do Ensino Médio', e apagou e foi passar outro conteúdo. Eu fiquei apavorada! Eu cheguei em casa e eu chorava que eu não sabia nada, e todo mundo concordando, super sabendo o que estava acontecendo e eu pensei: 'Minha nossa! Onde é que eu vim parar?'" (EGRESSA 4).

A Egressa 4, ao se deparar com colegas com um capital cultural muito superior ao dela, percebeu o quanto sua realidade de aluna advinda da escola pública e de uma família da classe popular pesaria para seu êxito dentro da universidade. Afirmou que, enquanto o drama dos colegas era que tinham que viajar para a Europa no verão, o dela era que os seus pais não sabiam se iam receber no final do mês.

Segundo Bourdieu (2009), a interiorização do destino objetivamente determinado pela origem social dos alunos reflete-se pelas experiências das derrotas ou êxitos dos alunos em seu meio, mas também pela apreciação e atitude do professor, que, consciente ou inconscientemente, leva em conta a origem social de seus alunos, corrigindo o que poderia ter de abstrato em um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares. Pode-se perceber isso na fala da Egressa 4, quando afirma que não sabia nada do que estava sendo transmitido por seu professor, que pulou conhecimentos básicos da disciplina, por entender que já deveria ser conhecimento adquirido entre aquele grupo de alunos. Esse tipo de experiência, logo no início do curso, fez com que a Egressa 4 pensasse que aquele lugar não seria para ela. Outros egressos também relataram situações parecidas em que o choque entre classes, pautado pelo capital cultural de origem de cada aluno, fez com que se sentissem, em muitos momentos durante o curso, incapazes, prestes a renunciar à possibilidade que tiveram de acesso ao ensino superior através das cotas:

"No começo foi bem difícil, como eu peguei a primeira turma, que foi a 2008/2, que foi a primeira turma de cotas, e os professores! Era bem complicada a situação de falarem em sala de aula: 'Ah! Vocês tiveram que escolher uma língua, então alguma língua vocês têm que falar', e davam texto em alemão, em inglês [...]. Eu tive dias que chegava chorando em casa, daí muitas vezes eu dizia: 'Não, mãe, eu não volto mais'. Eu e os guris, a gente conversava 'não, vamos tentar!' Em função de disciplinas mesmo, de dificuldades também assim. Nós temos uma disciplina que é toda em inglês, e inglês, bah! Eu não consigo! Que é uma

coisa que eu já tentei. Eu chorava no teclado, era na frente do computador e eu dizia: ‘Eu não vou conseguir, eu não vou conseguir’, mas passei” (EGRESSA 9).

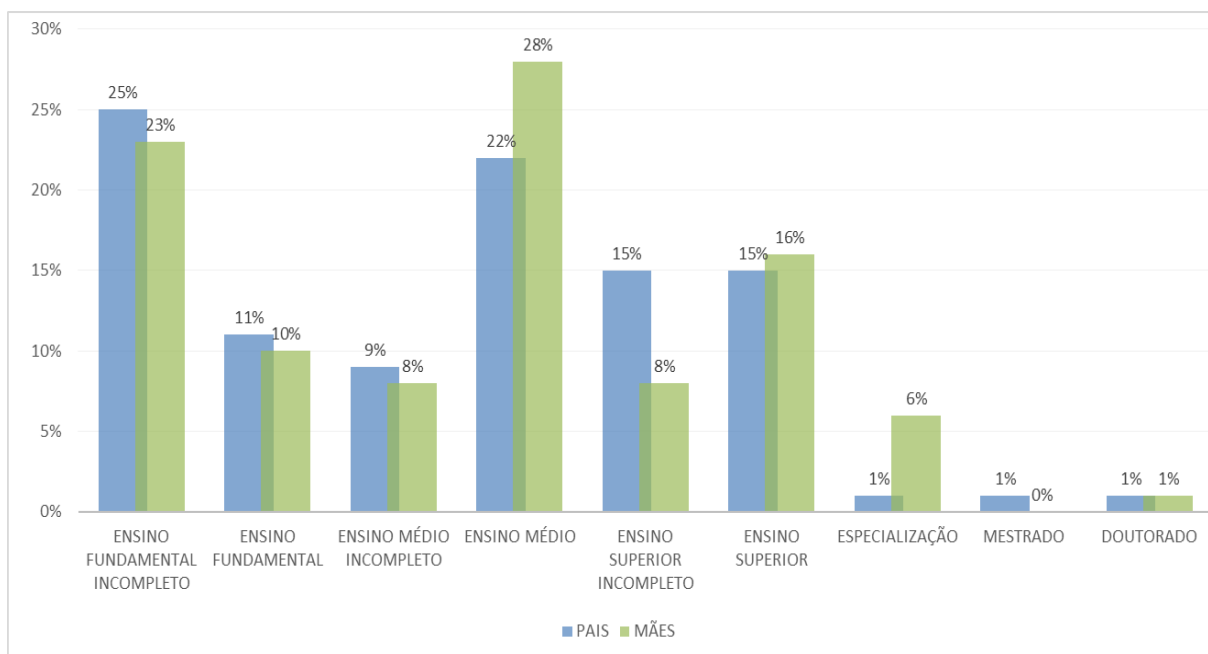
As desigualdades escolares sentidas, desde a possibilidade de acesso ao ensino superior, de acordo com Bourdieu (2009), são o resultado de uma seletividade direta ou indireta que pesa com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais ao longo de toda a sua escolaridade. Essas desigualdades podem ser atribuídas ao nível cultural global da família. Bourdieu (2009) afirma que os mecanismos que determinam a eliminação contínua dos alunos das classes mais desfavorecidas, atribuindo a responsabilidade às diferenças de “dons”, estão na verdade vinculados à transmissão de um certo capital cultural e de um *ethos*, que irá contribuir para a definição de atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. Ao falar em *ethos*, o autor está referindo-se ao que ele mesmo definiu como *habitus*, isto é, um sistema de valores implícitos, interiorizados profundamente.

[...] a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (BOURDIEU, 1985, p. 7).

Bourdieu entende que é a ação familiar como um todo que irá influenciar na formação do capital cultural dos herdeiros; entretanto, o grau de escolaridade dos pais, conjugado com os aspectos econômicos, terá uma maior interferência sobre a competência escolar dos filhos. Na tentativa de verificar se o nível escolar e profissional dos pais dos egressos teve impacto na trajetória acadêmica dos cotistas, serão apresentados alguns dados do questionário e das entrevistas.

A Figura 22 apresenta o nível de escolaridade dos pais dos respondentes do questionário.

Figura 22 – Escolaridade dos pais e das mães dos respondentes do questionário



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

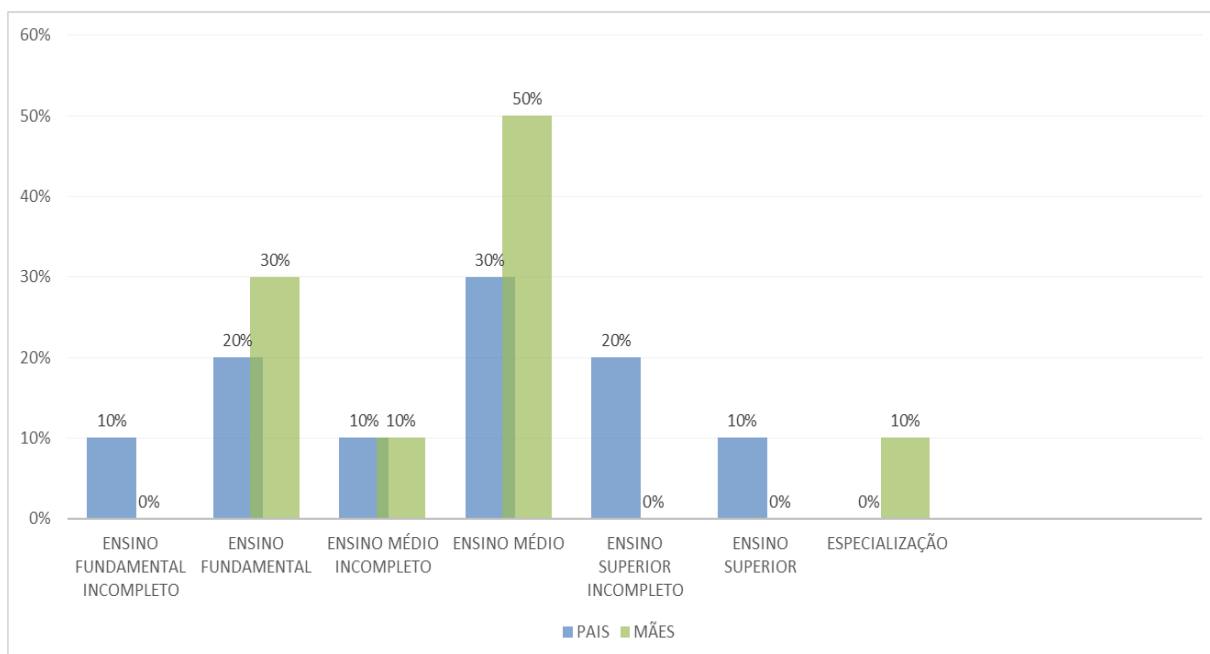
Na Figura 22, percebe-se que o maior número de concluintes está no ensino médio (28% das mães e 22% dos pais). O ensino fundamental incompleto vem logo após (23% das mães e 25% dos pais). Concluíram o ensino superior 16% das mães e 15% dos pais. Já com ensino superior incompleto, encontram-se 8% das mães e 15% dos pais. Na sequência encontra-se o ensino fundamental, com 10% das mães e 11% dos pais, e o ensino médio incompleto: 8% das mães e 9% dos pais. Quanto aos estudos de pós-graduação, 6% das mães e 1% dos pais têm especialização, 1% dos pais têm Mestrado e 1% das mães e 1% dos pais têm Doutorado.

No tocante à atividade principal dos pais, percebeu-se que, dos respondentes, 42% das mães desenvolvem atividades no lar, enquanto 31% dos pais são aposentados. Como funcionários públicos, têm-se 17% das mães (3% nível superior, 13% nível médio, 1% nível de apoio) e 14% dos pais (4% nível superior, 9% nível médio, 1% nível de apoio). Enquanto 4% dos pais estão desempregados, todas as mães têm ocupação profissional no momento. Outro dado importante a ser referido é que 25% dos pais e 26% das mães desenvolvem outro tipo de atividade profissional não classificada no questionário.

No universo dos respondentes do questionário, pode-se dizer que grande parte dos pais (mães e pais) concluiu o ensino médio. As mães, em sua maioria, prestam suas atividades no lar e os pais são aposentados.

A Figura 23 apresenta o nível de escolaridade dos pais dos entrevistados.

Figura 23 – Escolaridade dos pais e das mães dos entrevistados



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Ao se analisar o grupo dos entrevistados, na Figura 23, percebeu-se que a maioria dos pais desse grupo tem ensino médio completo (50% das mães e 30% dos pais). Das mães, 30% completaram o ensino fundamental, 10% ainda não completaram o ensino médio e as outras 10% fizeram especialização. Com relação aos pais, 20% completaram o ensino fundamental e outros 20% estão cursando ou não concluíram o ensino superior. Os outros 30% estão divididos igualmente entre ensino fundamental incompleto, ensino médio incompleto e ensino superior.

A atividade profissional dos pais dos dez entrevistados são bem variadas. Entre as mães, três já estão aposentadas; das demais, temos professora, funcionária pública, comerciária, autônoma, técnica em enfermagem, funcionária de gráfica e uma das mães é falecida. Das profissões dos pais, dois são autônomos, dois comerciários, um funcionário de gráfica, um zelador, um militar, um bancário, um dos pais já é falecido e um pai não foi mencionado na entrevista.

A partir desse perfil, pode-se inferir que a formação escolar e profissional dos pais refletiu diretamente na possibilidade de seus filhos participarem do Programa de Ações Afirmativas como cotistas, já que o programa foi criado para atender àqueles estudantes que não tiveram as mesmas oportunidades que outros alunos com um

nível de capital econômico e cultural superior. Aparentemente existe uma correspondência entre as condições educacionais, financeiras e sociais dos pais dos cotistas e o ingresso destes na UFRGS através do Programa, já que grande parte dos pais só concluiu o ensino médio e tem atividades profissionais condizentes com seu nível de escolaridade.

Bourdieu (2009) afirma que para uma avaliação precisa das vantagens e desvantagens transmitidas pelo meio familiar é necessário levar em conta, além do nível cultural dos pais, os ascendentes dos dois lados da família. Reforça que o nível socioprofissional do pai e do avô, acrescido do tipo de residência, também estaria ligado às vantagens e desvantagens culturais que influenciariam nos resultados escolares anteriores, assim como nas práticas e conhecimentos culturais ou nas facilidades linguísticas.

Para se ter um perfil definido dos diferentes grupos sociais que ascendem ao ensino superior, é necessário, portanto, levar em conta um conjunto de critérios socioculturais das famílias de uma forma abrangente, pois será a combinação desses critérios que permitirá o entendimento das variações observadas no interior de cada grupo de estudantes. Essas variações no interior dos grupos sociais podem ser sentidas através dos relatos dos contextos familiar e educacional dos entrevistados na presente pesquisa.

Apesar de os dez entrevistados terem cursado o nível médio em escolas públicas e, de forma geral, seus pais terem um padrão socioeducacional semelhante, ficou claro que existiam diferenças na composição do capital familiar desses alunos, que se refletiram na maior ou menor dificuldade de acesso à universidade e na sua ambientação e desenvolvimento no curso escolhido. Aqueles alunos que se consideraram privilegiados em relação a seus colegas cotistas por terem em suas famílias um nível econômico e social um pouco mais elevado, por não terem necessidade de trabalhar durante o ensino médio ou por terem recebido melhores oportunidades de acesso a bens culturais e de desenvolvimento de outras aptidões durante o ensino médio foram os mesmos que demonstraram maior facilidade de inserção e desenvolvimento dentro da Universidade.

“Então era eu, meu irmão, que agora tem 15 anos, e a minha mãe em casa, mas a minha mãe deu sempre bastante apoio. Meus pais disseram que era para eu estudar, fazer bem o Ensino Médio, me dedicar para esses projetos paralelos porque eu não tinha necessidade de trabalhar,

eles me apoiavam financeiramente, nesse sentido. Eles sempre me incentivaram muito a estudar e a me dedicar, não era uma cobrança direta, mas eu sentia que o clima em casa caminhava para que eu me dedicasse” (EGRESSO 5).

A Egressa 10 também lembrou de seu período inicial no curso de Nutrição, em que contou com o apoio irrestrito da família. Disse ser abençoada por ter uma família estruturada, que conseguiu mantê-la durante toda a faculdade com o mesmo padrão de vida:

“O meu pai sempre incentivou a gente a ler, a estudar. E a minha família, minha mãe e o meu irmão me deram todo o suporte. Porque, claro, eu mudei muito, né, a minha vida e ficava pensando: ‘Nossa, como é que agora vou fazer as minhas coisas, como é que vai ser?’ E eles me deram muito suporte, me apoiaram muito, pra mim não me preocupar. Enfim, eles falaram: ‘Faz o que tu tem que fazer na universidade, que em casa a gente faz a nossa parte’. Então isso foi muito bom pra mim, porque eu pude ficar tranquila” (EGRESSA 10).

Outro aspecto que também deve ser considerado no que se refere à herança cultural da família, além da origem social, é a forma de transmissão desse capital e da importância da atitude dos pais frente ao futuro escolar de seus filhos.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2009, p. 7).

Fica evidente que nas classes sociais privilegiadas, aquelas detentoras de um alto capital cultural e econômico, a trajetória escolar de seus herdeiros está diretamente relacionada com o desejo de manutenção do seu *ethos* de classe e de manutenção também, ou ampliação, de sua posição na estrutura social. Entretanto, ao ser avaliada a importância que é dada pelos pais ao futuro escolar de seus filhos, levando-se em conta as classes populares ver-se-á que, para muitas famílias, chegar ao ensino superior não é uma possibilidade viável, principalmente em uma universidade pública. As condições objetivas de uma vida feita de sacrifícios e de privações acabam por fazer com que os pais renunciem a um desejo de ascensão através da escola para seus filhos, pois, segundo Bourdieu (2009), a ascensão não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas. Já no que se refere às classes médias, o autor reforça que, por ser considerada uma classe de

transição, é a que mais fortemente adere aos valores escolares, por vislumbrar chances razoáveis de atingimento de expectativas quanto ao êxito social:

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e à propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (BOURDIEU, 2009, p. 8).

A partir das análises dos questionários e entrevistas, infere-se que o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS está permitindo que as classes populares equiparem-se às classes médias no que diz respeito às possibilidades de aquisição de cultura e de ascensão social, proporcionando que as famílias tenham um novo condicionamento frente à possibilidade que realizar um curso de graduação na UFRGS, através das cotas, pode oportunizar ao futuro de seus herdeiros. Percebe-se na fala dos entrevistados que o suporte familiar e de pessoas próximas, o incentivo e apoio advindo dos pais e amigos, foi fundamental para que esses alunos tivessem aspirações e vislumbrassem a possibilidade de alcançar os patamares de sucesso e ascensão social, por tanto tempo relegados somente às classes cultivadas:

“Com certeza, de ter primeiro o apoio da família e das pessoas entenderem aquilo como importante. Se cria toda uma rede familiar e de amigos e professores que te incentivam financeiramente ou emocionalmente a continuar naquele espaço, porque a universidade não é um espaço tranquilo. Para quem idealiza é um choque muito grande e tu precisa de toda uma rede de apoio que te ajude a te manter nesse espaço. Com certeza a família, os amigos, essa rede de valores é construída com essas pessoas que te auxiliam na manutenção” (EGRESSA 6).

A Egressa 4 disse que trazia consigo todos os valores familiares e que seus pais eram daqueles que nunca a deixavam desistir de nada:

“É o caminho, é o estímulo e isso conta muito. Querendo ou não, eu tive a possibilidade porque os meus pais acreditaram nisso. Se eu tivesse dito: ‘Ah, eu quero ir para UFRGS’ e meus pais dissessem não, era não. Eles não iam me apoiar e eu não teria como vir. Foi muito importante a minha família nesse aspecto” (EGRESSA 4).

É, sobretudo, no ambiente familiar, no processo de socialização conduzido pela família, que se configura o capital cultural. A família é a instituição social encarregada da transmissão intergeracional desse capital (SILVA, 1995). Ficou demonstrado na pesquisa que esse capital de origem/geracional incorporado pelos egressos dentro de seus ambientes familiares foi o pilar de sustentação emocional dos cotistas em sua trajetória acadêmica na UFRGS. Em todas as entrevistas se pode perceber a importância dos valores familiares para esses alunos, que de certa forma romperam com a dinâmica estabelecida por muitos anos na universidade de que somente quem já era detentor de um capital econômico e cultural elevado é que tinha lugar nela. As novas práticas culturais desses alunos e as possibilidades de aquisição e internalização de um novo *habitus* a partir da experiência como cotistas analisaremos na próxima subcategoria.

4.2.3.2 Subcategoria 2 – Capital cultural adquirido/*habitus*/reconversão

Será analisado nesta subcategoria o capital cultural adquirido durante a trajetória desses alunos como cotistas da UFRGS e quais os reflexos disso na história de vida e nas perspectivas futuras desses alunos. Através das respostas do questionário e de alguns relatos das entrevistas, será possível verificar se os próprios egressos, beneficiários do programa de cotas, perceberam um ganho de capital cultural durante sua trajetória acadêmica e se essa experiência teve reflexo na aquisição de um novo *habitus*, proporcionando uma reconversão do capital cultural desses sujeitos.

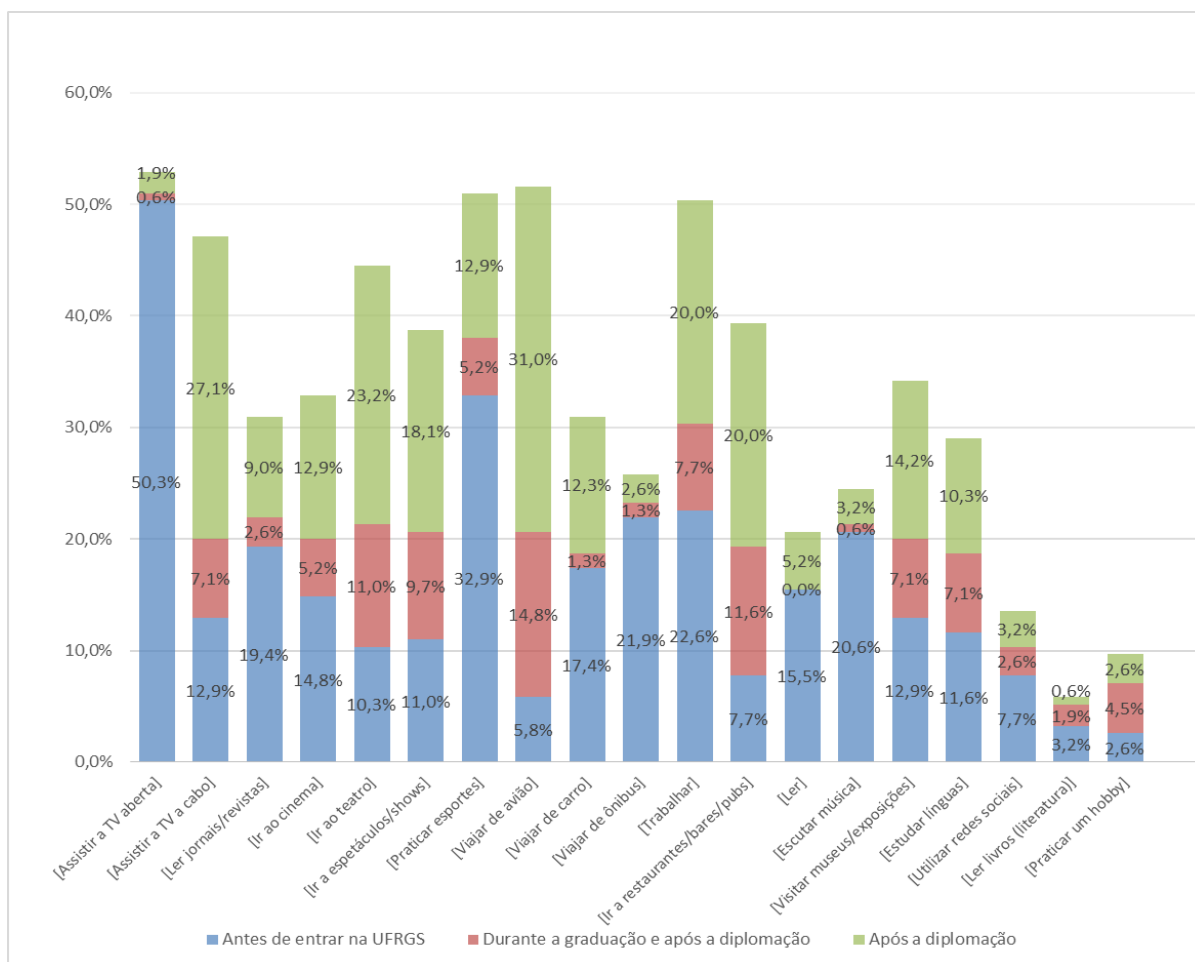
Ao se levar em conta a subcategoria anterior, pode-se inferir que a aquisição dos bens culturais desses alunos em sua trajetória acadêmica foi marcada pelas influências de sua origem familiar e pelas oportunidades que lhes foram proporcionadas. Para Bourdieu (2011a, p. 9), o peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar:

as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social.

Na tentativa de entender melhor os hábitos desses alunos, foram feitas, no questionário, algumas perguntas referentes às suas atividades cotidianas antes de ingressarem na UFRGS, durante o período da graduação e após a diplomação. Foi perguntado no questionário: “O que você fazia antes de entrar na UFRGS, quais dessas práticas permaneceram? Quais novas práticas você adquiriu?” Cabe ressaltar que existiam seis possibilidades de resposta: antes de entrar na UFRGS; antes e durante a graduação; antes, durante e após a diplomação; após a diplomação; durante a graduação e após a diplomação; e somente durante a graduação. Entretanto, serão consideradas só as seguintes respostas: antes de entrar na UFRGS; durante a graduação e após a diplomação; e após a diplomação.

A Figura 24 apresenta alguns hábitos dos alunos cotistas antes de ingressarem na UFRGS, durante a graduação e após a diplomação. A partir dela, serão consideradas as respostas mais significativas para os objetivos propostos. Percebe-se que, ao ser considerado o período de graduação e após a diplomação, algumas das atividades desenvolvidas pelos cotistas começaram a ser realizadas durante o período em que estavam na graduação e apresentaram um incremento significativo após a diplomação. Dentre as 19 possibilidades de respostas, destaca-se assistir a TV a cabo (12,9% antes de entrar na UFRGS, 7,1% durante a graduação e após a conclusão e 27,1% após a diplomação), ir ao teatro (10,3% antes de entrar na UFRGS, 11% durante a graduação e após a conclusão e 23,2% após a diplomação), ir a espetáculos e shows (11% antes de entrar na UFRGS, 9,7% durante a graduação e após a conclusão e 18,1% após a diplomação), viajar de avião (5,8% antes de entrar na UFRGS, 14,8% durante a graduação e após a conclusão e 31% após a diplomação), ir a restaurantes/bares/pubs (7,7% antes de entrar na UFRGS, 11,6% durante a graduação e após a conclusão e 20% após a diplomação) e visitar museus/exposições (12,9% antes de entrar na UFRGS, 7,1% durante a graduação e após a conclusão e 14,2% após a diplomação). Ir ao cinema e estudar línguas, aparentemente, era mais exercitado pelos cotistas antes de entrarem na graduação (ir ao cinema, 14,8%; estudar línguas, 11,6%), mas, ao ser somado o número de alunos que iniciaram essas atividades na graduação e continuaram ou iniciaram após a diplomação, perceber-se-á que as taxas foram ampliadas (ir ao cinema, 18,1%; estudar línguas, 17,4%).

Figura 24 – Hábitos dos alunos cotistas antes, durante e após a graduação



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

O consumo cultural, que, segundo Bourdieu (2011a), pode ser avaliado a partir da frequência ao teatro, ao concerto ou ao museu, bastaria, de acordo com suas palavras, para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pertence àqueles que detêm os meios para dele se apropriarem. Ao se analisar o consumo cultural dos cotistas desta amostra antes e depois de seu ingresso na UFRGS, poder-se-ia inferir que a universidade proporcionou a esses alunos a apreensão dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que são fundamentais para que eles ampliem seu capital de origem, incorporando essas novas práticas e adquirindo um novo *habitus*.

No que se refere aos hábitos desse conjunto de egressos, percebe-se que existe um grupo de atividades, como assistir a TV a cabo, ir ao teatro, assistir a espetáculos e shows, viajar de avião, ir a restaurantes/bares/pubs, visitar museus e exposições, que começaram a fazer parte do cotidiano desses alunos a partir de seu

ingresso na UFRGS, podendo caracterizar a aquisição de novas práticas culturais que foram sendo acrescidas àquele capital cultural herdado da família. Esses acréscimos podem ser entendidos como capital cultural incorporado, já que, segundo Bourdieu (1999), o contexto/herança familiar, que compõe de forma marcante a definição do futuro escolar dos filhos, soma-se aos aprendizados escolares na composição desse capital.

A incorporação desse capital dar-se-á, portanto, através de um trabalho de inculcação e assimilação que só é internalizado e passa a ser parte integrante da pessoa a partir de um longo investimento. A partir daí se configura em *habitus*, que deve ser adquirido pessoalmente, pois não pode ser transmitido nem herdado: “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital [...] o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2009, p. 61, grifos do autor).

Para Bourdieu (1996), a função da noção de *habitus* é dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. É a partir do *habitus* – princípio gerador e unificador – que as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco serão retraduzidas (conjunto de escolhas de pessoas, de bens, de práticas). Os *habitus* são diferenciados, mas também diferenciadores, geradores de práticas distintas e distintivas. Nas entrevistas também foi possível perceber a reconversão nas práticas culturais dos cotistas a partir de seu ingresso na UFRGS e a incorporação de um novo *habitus*, que permitiu a esses alunos vislumbrar novas possibilidades para suas trajetórias.

O Egresso 5 afirmou que foi o primeiro da família a entrar em uma universidade federal e que se sentiu bastante realizado. Disse que logo no segundo semestre conseguiu uma bolsa de extensão que lhe proporcionou participar das atividades de ensino de seu professor, discutir os conteúdos programáticos das disciplinas, e que foi a partir dessa experiência que descobriu o tema de pesquisa que segue até hoje, no Mestrado.

“Foi esse professor que me incentivou a participar de eventos de Iniciação Científica, escrevendo artigos, revisando, enfim, virou uma relação muito mais do que de trabalho mesmo, de amizade e de convívio pessoal. [...] E isso foi muito bom assim, porque ainda que os meus pais me dessem o apoio financeiro e não me cobrassem e nunca me pediram para procurar

um estágio ou um trabalho, eu me senti um pouco mais independente, de poder ter uma forma de renda que auxiliava a minha formação, principalmente. Assim eu consegui viajar para eventos, consegui comprar livros. A minha biblioteca aumentou bastante, bem consideravelmente, e questões de outras atividades culturais de shows, cinemas, desse tipo, eu acho que aumentaram bastante no meu cotidiano” (EGRESSO 5).

O Egresso 5 também relatou que logo que entrou no curso foi descobrindo-se e encontrando-se nas atividades ligadas à universidade e na área da pesquisa, o que acabou impulsionando-o a querer seguir a carreira acadêmica, e que teve a oportunidade de entrar no Mestrado e conseguir uma bolsa de estudos da CAPES, atividade que desenvolve atualmente.

“E eu entrei e a UFRGS me trouxe desde coisas assim não pequenas, né? Que para mim eram importantes, de andar pela primeira vez de avião, que foi aqui, foi a partir de um trabalho que a gente tinha que apresentar, da universidade também dar esse auxílio para as passagens. De andar de avião, depois foi a primeira viagem internacional, a gente foi para a Argentina num congresso de extensão, e até de escolher uma profissão que eu goste. Hoje eu faço Mestrado aqui na Educação, então eu continuei estudando. A partir dessa experiência da universidade, eu acho que, como a universidade tem muito incentivo para a pesquisa e coisa, ela sempre te coloca essa perspectiva de que tu pode voltar a estudar aqui, tu pode continuar a estudar aqui” (EGRESSA 6).

Para a Egressa 6, ter realizado a graduação na UFRGS modificou-a enquanto ser humano. Disse que para ela foi um divisor de águas a entrada na universidade. Afirmou que escolheu uma profissão em que se identifica e que também surgiu a oportunidade de permanecer estudando. Relatou que seu pai brincava com ela que a UFRGS era como se fosse uma “mãe”, pois as pessoas entravam e tinham dificuldade de sair por gostarem daquele espaço acadêmico, que, para ela, constituía-se em um espaço de conhecimento.

“Mas aqui, eu vi que abriu um outro horizonte que eu não tinha percebido ainda, que era a questão de viajar, de apresentar, de conhecer outras universidades, isso eu fiz bastante nesse caminho que eu fiz, nesse percurso. Estou fazendo ainda, com o Mestrado, né? E aí me abriu outras coisas, por exemplo, eu até digo que está suprimindo lacunas que eu não tive nem no Ensino Médio, que eu tenho contato, por exemplo, com a Filosofia, outras realidades que me engrandeceram como professora, pesquisadora... me mudou” (EGRESSA 3).

A Egressa 7 relatou as possibilidades que se abriram em sua trajetória a partir de sua vivência como cotista na UFRGS. Disse que no início do curso não tinha computador nem internet em casa e que, atualmente, ela mesma é quem paga a internet. Contou que com o tempo passou a ser a referência para seus pais, que em tudo que acontecia de diferente em casa ela era chamada para auxiliá-los.

“E esse negócio de sair para almoçar com a família, a gente nunca tinha feito isso antes, de ir num restaurante. Daí um dia eu disse: ‘Vamos num restaurante, vocês podem escolher, hoje eu vou pagar o almoço!’ [...] A primeira vez que os meus pais viajaram de avião esse ano, porque a gente foi para a praia, a gente foi para Santa Catarina e eu falei: ‘A gente vai ir de avião, para vocês terem a experiência, eu compro as passagens e dou de presente’. Isso foi muito legal, eu senti que eu consegui proporcionar isso para eles e eu estava muito feliz vendo eles felizes” (EGRESSA 7).

Para a Egressa 10, entrar na UFRGS foi vislumbrar um outro mundo. Relatou que no início, logo que entrou na graduação, não sabia o que esperar, mas que ao longo do curso foi encontrando-se e aproveitando todas as possibilidades que a universidade proporcionava:

“Com certeza, a UFRGS foi um divisor de águas na minha vida, né? É antes e depois. Quando eu entrei eu tinha planos muito mais simples, muito mais simplórios pra minha vida. Eu só queria me formar e acabou. Eu só queria me formar e trabalhar. Eu só pensava: ‘Eu tenho que me formar, eu tenho que me formar’. E ao longo da graduação, assim, as coisas foram se modificando: ‘Não, eu não tenho que me formar, eu tenho que me qualificar!’, né? Eu não posso ser só uma nutricionista com um diploma na mão, porque isso aí tem várias! Eu tenho que ser o diferencial. Então isso foi uma coisa que, assim, me abriu muitas portas, que eu vi um mundo de possibilidades que eu teria pra fazer” (EGRESSA 10).

A Egressa 10 também fez referência aos seus professores e contou que alguns deles a inspiraram a seguir estudando, para se tornar igual a eles. Disse que se apaixonou pelo curso e que durante a graduação teve a oportunidade de viajar e participar de congressos na sua área, pois sua ida foi patrocinada pela UFRGS.

“A possibilidade de acessar o ensino superior contribuiu, e muito, para eu mudar várias coisas do meu dia a dia, ter o emprego que me possibilita agora fazer várias viagens, enfim, ter experiências e conhecer pessoas muito legais e relevantes no meio que eu escolhi para trabalhar, e

inclusive pensar no lazer também. Hoje em dia o que eu não faço de lazer eu não faço mais por falta de tempo, por trabalhar e por fazer um Mestrado do que por não poder mesmo, por não ter condições. Isso, com certeza” (EGRESSA 7).

A maioria dos entrevistados frisou, em seus relatos, uma mudança de perspectiva a partir das cotas: a possibilidade de construir uma nova trajetória, de projetar novas perspectivas de futuro e de ter encontrado na UFRGS um caminho amplo e cheio de oportunidades.

“Nossa! Eu acho que a [...] que entrou aqui em 2012 e a [...] de hoje são totalmente diferentes. A [...] que se formou é diferente da [...] de agora, porque eu tive contato com pessoas de realidades diferentes, tive contato com o mundo científico, que eu nunca tinha tido. Eu nunca tinha entrado num laboratório antes, mudou totalmente. Com certeza eu não estaria nesse ramo se não fosse por isso, talvez eu continuaria sendo designer, trabalhando e poderia não estar mal, eu poderia estar bem, só que eu estou ganhando uma satisfação muito grande de estar fazendo o que eu estou fazendo hoje. Depois do TCC, eu comecei estágio numa empresa incubada aqui na UFRGS, no Centro de Biotecnologia, e eu fui efetivada depois, que é onde eu estou trabalhando hoje, como assistente de laboratório” (EGRESSA 4).

A Egressa 7 relatou que sua família era muito grande, que seu pai tinha dez irmãos e sua mãe, mais nove irmãos, todos vindos do interior, e, mesmo com essa família numerosa, ela tinha sido a segunda pessoa de toda a família a cursar o ensino superior.

“Então hoje em dia eu tenho uma cabeça muito mais ampla e sou muito grata às Ações Afirmativas. [...] Eu me formei e eu sei exatamente no que eu me formei. Eu não me formei pra ter um currículo de nutricionista. Eu me formei para SER nutricionista. E eu tenho certeza que eu tenho a melhor formação. Eu tenho certeza que eu sou uma pessoa super qualificada, né, pelo meu empenho, pelos professores com quem eu pude aprender, pelos professores com quem eu ainda posso aprender, né, porque eu espero ainda conseguir entrar no Mestrado. E eu quero ser Doutora” (EGRESSA 10).

A Egressa 2 afirmou que a partir do momento em que viu que entrar na UFRGS era possível mesmo sendo aluna de escola pública, essa possibilidade foi construindo-se como uma nova trajetória para ela:

“Eu acho que hoje as cotas, elas mais do que disponibilizam o acesso, elas disponibilizam novas trajetórias, possibilidade de uma nova trajetória para o indivíduo e isso é importante, porque tu pode colocar na cara do ‘cara’ as cotas, se ele não entender que aquilo é uma possibilidade para ele, se ele não entender que aquilo é um lugar possível, ele não vai fazer. Transformar, acho que as cotas, elas trazem isso, elas trazem a universidade mais perto das pessoas: ‘Não! É a UFRGS’, ‘Não, tu pode passar!’, a universidade tem esse valor simbólico. [...] Sim! A UFRGS não é um lugar tão distante” (EGRESSA 2).

As experiências recém-relatadas reforçam os dados estatísticos de que as práticas sociais dos egressos foram reestruturadas a partir de sua entrada na universidade. As oportunidades de incorporação de práticas distintas daquelas adquiridas no âmbito familiar, que foram constituindo-se ao longo da trajetória acadêmica dos egressos, permitiram uma elevação do capital cultural global desses sujeitos e sua inserção no espaço social.

[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Participar de atividades de pesquisa e monitorias, realizar estágios em sua área de formação, participar de eventos acadêmicos e fazer viagens de estudos, além de proporcionar a ampliação das formas de lazer desses alunos, possibilitou que os cotistas inserissem-se no campo acadêmico. A prática cultural (*habitus*) desses alunos está fortemente relacionada ao nível de instrução e às interações sociais que eles vivenciaram durante a realização de sua graduação.

Para Bourdieu (2011a), existe uma relação indissociável entre campo e *habitus*, pois o campo seria um espaço de possibilidades em que os agentes iriam interagir a partir de suas posições na estrutura do campo e cujas estratégias estariam relacionadas tanto aos capitais disponíveis como aos objetivos a serem alcançados, ou seja, conservar ou transformar sua posição no campo. Essas estratégias, entendidas por Bourdieu (2011a) como estratégias de reprodução social, estariam fortemente relacionadas com o volume de capital (capital econômico e capital cultural), com a estrutura ou composição desse capital e com a trajetória do capital (conversão). A partir desses três eixos, estariam definidas a construção de classe para o autor.

Na lógica de Bourdieu, a construção de classe é função de uma articulação inter-dependente de diversos factores constitutivos, com pesos diferentes em momentos e espaços sociais diferentes. [...] Estes 'espaços sociais' enformam e estão enformados por um determinado *habitus* que por sua vez desencadeia um conjunto de práticas e representações sociais, projectadas, entre muitas outras, na esfera educativa, profissional, familiar, etc. (PINTO, 2005, p. 2, grifo do autor).

O que se percebe ao analisar as respostas dos questionários e os relatos dos egressos, no que se refere às suas trajetórias sociais, é que, apesar de a grande maioria apresentar um volume de capital de origem inferior ao das classes dominantes, o capital cultural adquirido no percurso escolar, proporcionado pelo Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, permitiu uma evolução no volume global e na estrutura desse capital, além de abrir espaço para a mobilidade e ascensão social desses alunos.

“Eu senti que a cada ano eu ia evoluindo, ia mudando como pessoa, ia mudando como profissional. Eu entrei muito crua, eu não sabia o que era o curso, era um curso novo, que eu não conhecia. Eu poderia estar muito bem, só que hoje eu realmente posso não estar ganhando o salário dos meus sonhos, mas eu estou satisfeita” (EGRESSA 4).

A Egressa 4 afirmou também que tinha certeza de que a empresa em que estava trabalhando iria longe e ela seguiria junto. Enfatizou ter sido fundamental ter iniciado no estágio, que acabou transformando-se em seu trabalho. Reforçou que gostaria de continuar por muito tempo na empresa, pois queria crescer junto com ela, mas que, se não acontecesse isso, mesmo assim ela estaria muito feliz com a vivência que teve nesse período. Disse que se via crescendo muito como profissional e como pessoa.

“Mudou totalmente a minha perspectiva de mundo e de ambições. Principalmente de ambições, porque eu achava que o máximo que eu podia era ser gerente de uma empresinha, hoje em dia não: eu quero ser reconhecida mundialmente por isso, e estou trabalhando realmente para isso. Estou trabalhando nessa empresa, onde eu sou a única funcionária, tem algumas estagiárias que ficam comigo e eu acho muito gratificante essa experiência de estar ensinando, estar passando. Eu estou projetando ano que vem fazer meu MBA em Gestão de Projetos e levar esse viés profissional mais para a parte de gestão, que é um pouco

diferente do que o pessoal da Biotecnologia está acostumado, mas que a gente tem total potencial de desenvolver” (EGRESSA 4).

A Egressa 7 relatou que quando estava no oitavo semestre, em que tinha mais cadeiras noturnas, conseguiu um estágio que se transformou em seu emprego atual, no qual já trabalhava há quatro anos.

“Teve um dia que um professor meu, de Transportes, ele falou assim: ‘Saibam, eu crio aluno para ir trabalhar no Banco Mundial’, e eu dei risada! E esses tempos eu estava vendo uma vaga que estava aberta no Banco Mundial e que eu tinha os requisitos, sabe? Pensando em me inscrever. Não é que é verdade? Esse professor foi no oitavo semestre, quando eu comecei a estagiar. E quando ele falou isso eu dava risada e ele disse ‘porque eu encontrei um aluno meu em tal lugar quando eu viajei para tal lugar e ele me disse que trabalhava no World Bank’, e eu dava risada, ‘jura, né?’. E nesse emprego que eu estou eu fui em um evento na sede do Banco Mundial em Washington e conheci gente de lá” (EGRESSA 7).

A Egressa 7 disse que antes de entrar na faculdade nunca imaginou que faria Mestrado na vida:

“Isso sim eu achava que era super, super distante e lá na faculdade os professores me diziam: ‘Olha, se tu te interessa por essa área e por que não? E por que não? Tu já está aqui!’ Daí eu fui vendo que as possibilidades eram um pouco maiores do que as que eu tinha na cabeça quando eu entrei na faculdade” (EGRESSA 7).

A Egressa 1 relatou que, ao iniciar suas atividades no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, um leque de oportunidades abriu-se para ela:

“[...] e agora que eu estou na Linguística Aplicada, que eu comecei a trabalhar com Português pra Estrangeiros e ali se abriu um leque de oportunidades... que ali eu já... não que não me diga sobre as práticas sociais, mas me diz sobre ser brasileiro, né, sobre essas diferenças de realidades e tal que me faz... que vendo o outro acabo descobrindo sobre mim mesma, sabe, então isso tá mexendo bastante comigo, estou há três anos já nessa área de Português pra Estrangeiros e resolvi iniciar o Mestrado na Linguística, pois me diz muito mais. [...] é também uma área em que esses assuntos sobre cotas estão presentes, sobre letramentos e toda essa discussão surge e eu acabo me interessando também” (EGRESSA 1).

Além das novas práticas culturais e sociais incorporadas pelos cotistas, constata-se a importância do diploma escolar para esses alunos. Ser graduado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma das mais importantes universidades do Brasil, traz consigo um poder simbólico muito significativo, dando legitimidade social a esses alunos.

“Ah! Com certeza! Com certeza! Isso me envaidece, dizer: ‘Ai, me formei!’; ‘Onde é que tu te formou?’, e a gente fica assim, né? ‘Ai, na UFRGS!’; ‘Oh!’ É um orgulho dizer que consegui me formar aqui” (EGRESSA 9).

A Egressa 10 disse que se sentia lisonjeada de ter feito parte de uma das melhores universidades do mundo. Afirmou que sempre que via alguma notícia a esse respeito compartilhava como forma de agradecimento.

“Então a UFRGS ampliou muito a minha visão. Eu percebo claramente que ter ali, no meu currículo, “Formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul” se destaca. Se destaca e se destaca muito! Eu tenho muito orgulho de ter me formado no melhor curso de Nutrição numa das 500 melhores universidades do mundo. Então isso fez com que eu tenha planos. Eu estou estudando pro Mestrado. Eu gosto muito de Saúde Pública. É a área que eu quero ficar” (EGRESSA 10).

O título escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo) (BOURDIEU, 2009). Bourdieu (2009) afirma que o sistema escolar possui uma tendência de representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais; isso quer dizer que o título escolar ou diploma tem em si um valor que lhe confere todas as espécies de ganhos simbólicos. A entrada no mercado de trabalho e a relação entre os títulos escolares e a retribuição profissional estão vinculadas à importância da instância oficial conferidora deles.

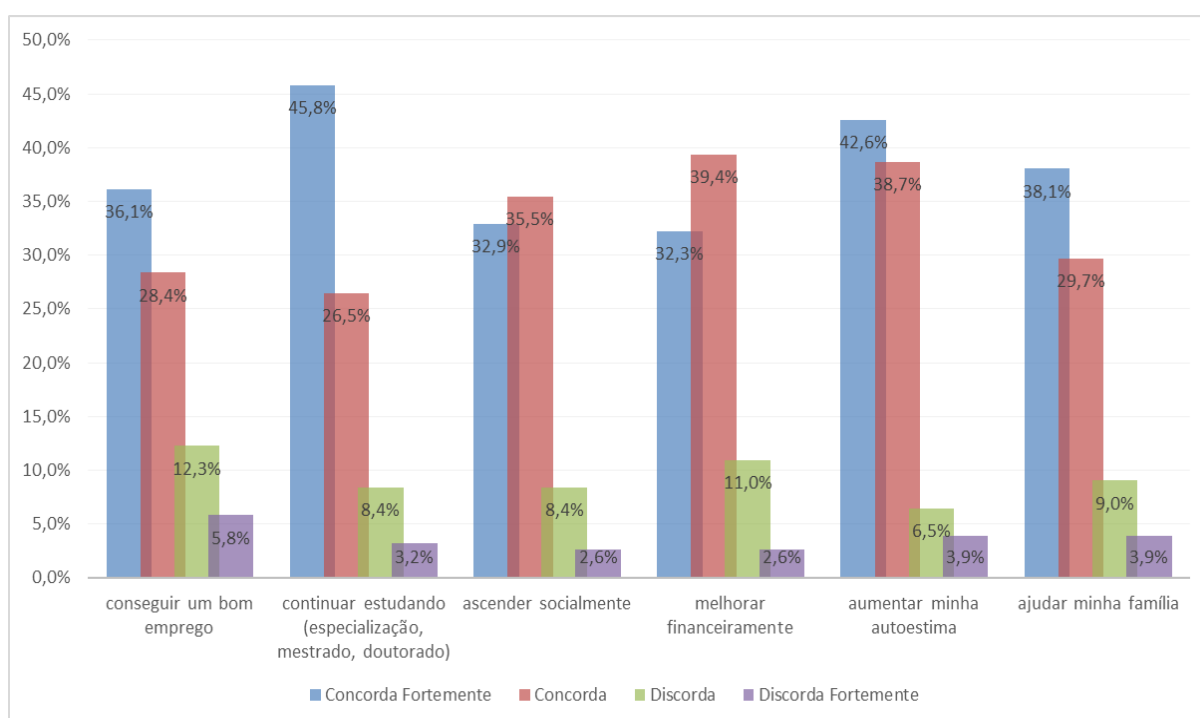
É a raridade simbólica do título no espaço dos nomes de profissão que tende a comandar a retribuição da profissão (e não a relação entre a oferta e a procura de uma certa forma de trabalho): segue-se daqui que a retribuição do título tende a tornar-se autônoma em relação à retribuição do trabalho. Assim o mesmo trabalho pode ter remunerações diferentes, conforme os títulos daquele que o exerce (BOURDIEU, 2009, p. 149).

Na tentativa de conferir se ser diplomado pela UFRGS refletiu na trajetória de vida desses alunos após a diplomação, tanto nos aspectos acadêmicos como

profissionais e pessoais, foi-lhes perguntado, no questionário, se ter sido aluno da UFRGS possibilitou conseguir um bom emprego, continuar estudando, ascender socialmente, melhorar financeiramente, aumentar a sua autoestima e ajudar a sua família.

A Figura 25 apresenta a resposta dos egressos sobre os possíveis reflexos que sua condição de cotista teve para sua trajetória após a diplomação.

Figura 25 – Respostas à questão “Com respeito à afirmação ‘Eu considero que ter sido cotista na UFRGS me possibilitou _____’, você:”



Fonte: Elaborada pela autora (2017), a partir dos dados do questionário.

Nas respostas da Figura 25, pode-se observar que em relação ao questionamento sobre se ser aluno da UFRGS possibilitou conseguir um bom emprego 36,1% dos cotistas concordaram fortemente, 28,4% concordaram, 12,3% discordaram e 5,8% discordaram fortemente. Na pergunta referente a continuar estudando, 45,8% concordaram fortemente, 26,5% concordaram, 8,4% discordaram e 3,2% discordaram fortemente. No que se refere à possibilidade de ascender socialmente, 32,9% concordaram fortemente, 35,5% concordaram, 8,4% discordaram e 2,6% discordaram fortemente. Na pergunta referente à melhoria financeira, 32,3% concordaram fortemente, 39,4% concordaram, 11% discordaram e

2,6% discordaram fortemente. Em relação ao questionamento sobre aumentar a autoestima, 42,6% dos respondentes concordaram fortemente, 38,7% concordaram, 6,5% discordaram e 3,9% discordaram fortemente. Na pergunta sobre o auxílio à família, 38,1% concordaram fortemente, 29,7% concordaram, 9% discordaram e 3,9% discordaram fortemente.

Cabe esclarecer que foram desconsiderados os percentuais daqueles que não tinham opinião formada sobre o assunto e que se trabalhou com um número de 155 respondentes. Nas entrevistas também foi questionado aos egressos quais atividades estavam realizando atualmente, o que poderiam destacar de mais significativo de sua experiência como cotista na UFRGS, se essa vivência tinha proporcionado uma mudança de hábitos e quais eram suas perspectivas de futuro.

O Egresso 5 relatou que se via muito realizado por ter cursado a graduação na UFRGS. Disse acreditar que ter entrado pelo sistema de cotas realmente havia mudado a sua vida e também a de sua família:

“Sei que sem o Programa de Ações Afirmativas, sem a possibilidade de eu entrar com uma nota de corte menor naquele meu ano, eu realmente não teria entrado e acredito que, no ano seguinte, as minhas chances iam diminuir consideravelmente. Porque era bem provável que eu não fosse ter a possibilidade de fazer um cursinho e a cada ano afastado do ensino médio as chances vão diminuindo e as dificuldades vão aumentando. Acredito que, realmente, sem o programa de cotas eu não teria entrado na UFRGS e não teria modificado totalmente a minha vida de como ela era até aquele momento. Acho que aumentou minha autoestima muito ter entrado no curso, ter tido o contato com as pessoas que eu tive contato, sejam elas colegas ou professores. Aumentou também muito as minhas perspectivas quanto a mim mesmo e quanto ao mundo em geral, uma vez que eu estudo as questões internacionais e muito também a questão política do país. Acho que, nesse sentido, aumentou muito a minha compreensão do mundo aqui, que a gente vive, desde a cidade até o país e as questões internacionais. Acho que, para a minha família, foi também muito gratificante, eles se sentem bastante orgulhosos de mim e acho que apostam no meu futuro” (EGRESSO 5).

A Egressa 6 afirmou que a possibilidade de sonhar e de ter a oportunidade de entrar na universidade foi fundamental, pois isso não era um horizonte para ela, principalmente na UFRGS:

“Não era um horizonte, e daqui a pouco tu estar aqui dentro acho que tu começa a ampliar o que tu quer pra tua vida, tu já não acha que as coisas

são impossíveis, tu acha que elas são mais trabalhosas de realizar. Eu acho que é bem essa coisa do poder mesmo, de ter poder de fazer as coisas, com trabalho, com mais trabalho ou menos trabalho eu não sei, mas que eu posso estar nesses espaços, ocupar esses espaços, acho que é a coisa que mais marca de tu entrar aqui” (EGRESSA 6).

A Egressa 1 afirmou que atualmente é corretora de redações do vestibular e reencontrou uma professora que foi sua maior incentivadora para tentar a UFRGS e lhe dava aulas particulares de graça. Disse que agora as duas partilham a mesma mesa de trabalho e isso é muito significativo para ela.

“[...] quando eu olho o passado e vejo que eu poderia fazer algo, sei lá, ter uma profissão como das minhas avós, da minha mãe, que de repente é trabalhar num lugar de segunda a sexta e eu, eu via a minha mãe não sendo satisfeita com aquela rotina ali, mas que era o que ela tinha que fazer... e, às vezes, isso me... eu vejo isso, vejo meus outros familiares nessa situação e vejo realmente assim que a UFRGS, só aquela ideia de que existe um espaço pra ti ali, já fez mudar completamente a minha percepção e ver que eu podia entrar, fazer as coisas que eu queria, largar quando eu não quisesse mais e escolher outra oportunidade, que é o Português pra Estrangeiros e... enfim, trabalhar nisso e estar sempre trabalhando o dia inteiro e chegar em casa e dormir bem, sabe, mesmo dormindo pouco, mas dormir satisfeita, por fazer o que eu gosto” (EGRESSA 1).

A Egressa 3 afirmou que como cotista entendeu a importância do Programa de Ações Afirmativas. Enfatizou que esse processo mudava a identidade de cada um, mudava o capital cultural. Afirmou que trabalhava atualmente em uma escola de periferia na Lomba do Pinheiro e lá desenvolveram uma pesquisa socioantropológica, em que foi verificado que os pais que começavam a ir para a universidade acabavam influenciando os filhos a construir um novo caminho.

“A UFRGS... eu fui definindo aqui dentro, eu não tinha um projeto de vida, eu criei aqui dentro, primeiro porque aos 18 anos é muito difícil tu ter um projeto de vida, tem gente que tem, mas eu não tinha. Então as coisas foram se construindo aqui dentro, é como eu digo, eu criei a minha vida a partir da UFRGS, meu pai diz: ‘Tu é totalmente focada na UFRGS’, sim porque eu criei minha vida a partir da UFRGS e ficou meu sonho, o meu sonho é dar aula aqui, sabe?” (EGRESSA 2).

A Egressa 10 falou da oportunidade de estar em uma universidade do porte da UFRGS e não precisar pagar mensalidades, de ter tido o apoio da família e de ter

conseguido manter-se durante o curso com o auxílio de passagens e restaurante universitário recebido pela universidade.

“Então eu falei assim: ‘Bom, eu quero devolver o que eu ganhei pra sociedade. Eu sinto que é uma obrigação minha’, né? Eu consegui ter uma posição que muitos da minha família não têm, não tiveram. Uma chance que a minha mãe não teve. Uma chance que meus antepassados não tiveram” (EGRESSA 10).

A Egressa 2 disse que construiu sua estratégia de vida na UFRGS e isso virou seu sonho, seu desejo e posteriormente seu projeto de vida quando entrou no Mestrado:

“[...] e agora fazendo o meu projeto de Doutorado, ficou cada vez mais possível isso acontecer, de construir a minha trajetória aqui dentro. A UFRGS, ela construiu comigo o meu projeto de vida, que é bem diferente do que usar a UFRGS como estratégia para um projeto, que não é aquela coisa de eu vim aqui, fiz a graduação, saí e ascendi socialmente; a UFRGS é o meu projeto de vida. Essa é uma diferença” (EGRESSA 2).

A Egressa 7 relatou que ter estudado na UFRGS proporcionou-lhe outras oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal:

“Mudou bastante no sentido que eu sempre quis... Quando eu comecei a fazer estágio, eu comecei a fazer um curso de inglês ali no ACELE, que ok, fui pagando, era mais acessível. E eu sempre quis estudar alemão e antes não tinha como porque é um curso caro, e agora eu estou cursando alemão, comecei este ano. Estou fazendo lá no Goethe. E as minhas colegas dizem que nunca viram alguém mais entusiasmada em pagar uma taxa de matrícula! ‘Mas vocês não têm noção de quanto tempo eu esperei para fazer esse curso’. Isso é uma coisa que eu sempre quis, que eu considero prazeroso estudar o idioma e consegui encaixar na minha vida, e pagar, e adaptar meus horários, isso foi bem importante” (EGRESSA 7).

A Egressa 3 afirmou que a sua entrada na UFRGS havia definido o que ela iria fazer de sua vida. Disse que optou pela licenciatura e hoje se sentia realizada, pois trabalha com muito amor e muita vontade. Enfatizou que atualmente era ela quem recebia o maior salário da família e podia ajudar em casa.

“Com certeza minha vida mudou muito e ser cotista me ajudou a enxergar outros cotistas, de tu querer que essas pessoas também participem. Hoje em dia é um discurso permanente assim, de que todos podem entrar, porque realmente tu começa a entender que todos podem entrar. Claro, vai ter gente com mais dificuldade, outros menos, mas que aqui é um espaço de livre acesso, qualquer profissão. Hoje eu não vejo... tenho primas que estão no último ano do Ensino Médio e eu não vejo por que tu pagar 3 mil reais, 2 mil reais para fazer uma formação. Se lá tem, aquilo é um espaço que tu pode alcançar também” (EGRESSA 6).

A Egressa 10 relatou que fez uma rede de contatos muito boa enquanto cursava a graduação. Disse que usufruiu todas as oportunidades que surgiram e aproveitou muito sua graduação. Afirmou que atualmente é uma incentivadora para que seus primos e outros familiares ingressem na UFRGS.

“Até hoje quando me chamam de engenheira eu dou risada porque não caiu direito a ficha, que é uma coisa que nunca passou na minha cabeça. Foi isso, de achar que eu conseguiria, para ter certeza que eu conseguiria, mas mesmo assim não conseguir acreditar e em seguida dizer: ‘Não, pera aí um pouquinho, eu passei no vestibular, sim, senhora, eu estou fazendo, sim, senhora, eu estou cursando as cadeiras, estou sendo aprovada, sou engenheira, sim!’” (EGRESSA 7).

A Egressa 10 afirmou também que tem um profundo apreço por seus professores, pois foram fantásticos. Enfatizou que sempre foram pessoas que se dispuseram a ensinar, a dividir o conhecimento e a incentivar o aluno:

“Então, com certeza, eu acho que a universidade, ela tem professores maravilhosos e tem que incentivar a formar cada vez mais professores que nem eles, assim. Eu gostaria muito de trabalhar no SUS, mas eu quero muito ser docente, porque alguns professores viraram exemplos tão bons pra mim, que eu digo: ‘Bá, eu quero um dia tá lá na frente que nem eles’, né? Incentivando alunos e até contando: ‘Olha, um dia eu estava aí sentada, que nem vocês. Eu era cotista e olha só que legal, né, onde eu consegui chegar’” (EGRESSA 10).

Dos dez egressos entrevistados, seis estavam realizando Mestrado na UFRGS, um dos entrevistados estava cursando a sua segunda graduação e somente três egressas não estavam em atividade acadêmica no momento; entretanto, uma estava trabalhando em sua área de formação e as outras duas estavam estudando: uma para a seleção de Mestrado na área de Educação e a outra para concurso público. Também se faz importante ressaltar que, dos seis

alunos que estavam cursando o Mestrado, dois estavam recebendo bolsa e os outros quatro, além do Mestrado, estavam trabalhando; o egresso que estava cursando outro curso de graduação trabalhava como bolsista, recebendo uma bolsa treinamento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS. Somente duas alunas estavam sem nenhum tipo de atividade remunerada naquele momento.

A oportunidade de ter realizado seus estudos de graduação na universidade federal, proporcionou a esses alunos continuarem estudando dentro da própria UFRGS, além de conferir reconhecimento e prestígio, recebidos através do diploma.

“[...] as cotas possibilitam que tu entre na universidade e que isso seja, para mim a universidade acabou sendo quase tudo, porque eu fiz minha graduação, estou fazendo o meu Mestrado, estou terminando agora, vou tentar meu Doutorado. Eu quero ser professora e, quando eu falo que eu quero ser professora de uma universidade, eu quero ser professora daqui. É aqui que eu estou, é aqui que eu gosto, é aqui que eu vivi” (EGRESSA 2).

Para Bourdieu (2009), as retribuições positivas ou negativas concedidas aos agentes, através dos títulos oficiais, enquanto marca distintiva, denotam o valor da posição que ocupam em um sistema de títulos organizados hierarquicamente, contribuindo, por esse modo, com a determinação das posições relativas entre os agentes e grupos.

Assim, a instituição escolar, que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar (BOURDIEU, 1996, p. 39).

Retornando ao pressuposto de Pierre Bourdieu de que a instituição escolar representa a forma mais dissimulada e eficaz de reprodução social por perpetuar os privilégios de classe de forma velada aparentando neutralidade, caberão neste momento, após as análises realizadas na pesquisa, algumas reflexões pertinentes.

Ao diploma escolar é reservado um elevado poder simbólico transformando a escola em uma das instâncias sine qua non da manutenção da ordem social. A obtenção do diploma, por definição, ‘fixa’ as disposições dominantes. Trata-se de uma delegação simbólica que desapossa e separa os menos competentes em favor dos mais competentes; os menos instruídos, em favor dos mais instruídos (ALVES, 2008, p. 3).

Na visão de Bourdieu (2011a), a origem social dos alunos é o princípio das desigualdades escolares, e o sistema de ensino só vem a reforçar a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, na medida em que contribui para a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural entre elas.

Todo o trabalho teórico e empírico de Pierre Bourdieu procura explicitar os mecanismos e a lógica de dominação nas sociedades desenvolvidas, apontando e denunciando o papel legitimador da escola na reprodução material e simbólica das hierarquias sociais, na reprodução da nova aristocracia ou da nova nobreza, como por vezes lhe chamava (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 124).

Mendes e Seixas (2003) apontam que as análises de Bourdieu pautavam-se por um forte realismo, que o impedia de vislumbrar grandes transformações estruturais ou de cunho voluntarista em relação ao sistema de ensino, por considerar que o sistema de dominação era reforçado e legitimado por esse sistema. Entretanto, contam-nos que, a partir da década de 90, Bourdieu toma como seu principal adversário a ideologia neoliberal, defendendo as conquistas históricas dos movimentos sociais. Apesar de apresentar os efeitos de dominação perpetuados pelo sistema educacional, Bourdieu (1985) não abdicou de se questionar sobre as responsabilidades da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Considera que essas questões não são trazidas à tona frequentemente pela falsa falácia de equidade nas oportunidades de escolarização.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1985, p. 10).

Bourdieu acredita que as práticas pedagógicas, com sua igualdade formal, mascaram e justificam as desigualdades reais diante do ensino e da cultura. Para o autor, somente uma pedagogia racional e universal em que não fosse considerado como dado aquilo que somente alguns herdaram e fossem encontrados os meios mais eficazes para transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades exigidos

pela escola, que somente as classes privilegiadas detêm, poderia acabar com as desigualdades reais diante do ensino e da cultura.

Principalmente nas pesquisas conduzidas em conjunto com Passeron (1964, 1970), Bourdieu desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural ou social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados (BONAMINO et al., 2010, p. 488).

“É o que passa. ‘Ah, eu não tenho capacidade, eu sou menos capaz’. E hoje em dia eu percebi que não. A gente não é menos capaz, mas a gente tem menos meio de acesso, né? É uma porta de entrada. Até porque, se tu não tiver capacidade, tu vai entrar e não vai sair. Não vai continuar, né? Se tu não tiver a capacidade de te manter, de estudar e de te dedicar, não vai adiantar. Então eu, consigo hoje em dia, visualizar isso muito mais tranquilo. Eu, durante muito tempo, eu não dizia pras pessoas que eu era cotista. Eu não dizia! Hoje eu digo pra todo mundo que eu entrei pelas cotas, e com muito orgulho!” (EGRESSA 10).

Levando-se em consideração as análises realizadas na presente pesquisa, acredita-se que a educação inclusiva, em especial a reserva de vagas para alunos advindos da escola pública, pretos, pardos e indígenas, que consideramos as classes menos favorecidas socialmente, pode ser considerada uma porta de acesso às conquistas por esses alunos daquilo que por longo tempo foi de propriedade/privilégio exclusivo das classes dominantes.

“Pelas possibilidades de convívio com professor e aluno, mas também com pessoas amigas que discutem problemas maiores, é que deixa claro que essa divisão que para alguns existe entre cotista e não cotista, uma vez que tu entras na universidade, ela se resume muito mais à dedicação, ao trabalho, ao esforço. E que tu não precisa nutrir essa mentalidade em ti, ainda que alguns venham te dizer que às vezes a condição que tu está, sem desmerecer e sem fazer uma ode cega à meritocracia, mas a questão é que tu não precisa ter essa mentalidade para ti. Eu acho que isso, os meus colegas, eles reforçam e esse professor também reforça e é uma lembrança bastante viva que eu tenho, de que quando tu entra na UFRGS tu tem a possibilidade de modificar a tua realidade” (EGRESSO 5).

Ao recuperarmos os conceitos e as reflexões a respeito da cultura como um bem adquirido e transmitido na composição do capital cultural a partir das lutas no espaço social por distinção econômica e cultural, podemos inferir, de acordo com os estudos de Bourdieu, que as práticas culturais dos sujeitos estão em grande grau

marcadas por suas trajetórias de vida. E são essas trajetórias, marcadas pelas diferenças de origem e de oportunidades, que vão influenciar na aquisição dos bens culturais e, neste caso em particular, ao acesso à educação.

“As cotas me possibilitaram que eu estivesse aqui dentro, as cotas me possibilitaram que eu criasse todo esse projeto de vida que eu tenho hoje, e eu vejo isso como positivo na minha vida. E a questão que, para mim, foi extremamente positiva na minha presença na universidade foi o meu trabalho no PPG; acho que de tudo isso foi o mais importante porque essa construção foi, para mim, uma construção não só do meu projeto de vida, mas de me mudar enquanto pessoa” (EGRESSA 2).

Pinto (2005), ao se referir às trajetórias sociais como uma determinada mobilidade social, questiona se, em um contexto educativo, seria possível interferir nas trajetórias modais ou individuais no intuito de acabar com as desigualdades sociais ou corrigir mecanismos de discriminação e exclusão social. O referido autor acrescenta que a literatura recente sobre a matéria leva a crer que a escola encontra grandes dificuldades em intervir nas trajetórias sociais dos alunos, tendendo a reproduzir as desigualdades e, em alguns casos, acentuá-las. Apesar de Pinto (2005) afirmar que essa também é a perspectiva de Bourdieu e de encontrarmos em sua obra muitas referências ao papel da escola como consagradora das desigualdades, reforçando a cultura das classes cultivadas, Bourdieu não desconsidera a existência de grupos populares na disputa pela cultura legítima. De acordo com Cunha (2007, p. 516), Bourdieu e Passeron (1964) propõem, ao finalizarem seus estudos na obra *Les héritiers*, uma “Pedagogia Racional”,

ou seja, uma maneira de neutralizar metodicamente, desde a escola maternal à universidade, a ação dos fatores de desigualdade cultural. Para os autores, a vontade política em oferecer a todos chances iguais diante do ensino não poderia vir a reboque das desigualdades reais.

Infere-se que a melhor forma de minimizar as desigualdades sociais e de permitir uma reconversão social daqueles alunos discriminados ou excluídos das esferas educacionais seria por intermédio de um novo contexto educativo, em que a educação inclusiva e as políticas de acesso ao ensino através das cotas permitiriam a intervenção nas trajetórias sociais desses alunos, criando novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Acredita-se que as políticas de ações afirmativas

são as primeiras sementes para mudanças concretas nas instituições de ensino e na sociedade como um todo.

“Com certeza, porque eu penso nos colegas cotistas que eu acabei descobrindo ao longo da minha trajetória, que foram cotistas, muitos estão indo pras escolas, são professores de lugares [em] que eu acho que um não cotista não daria aula, entende, numa escola pública, numa Prefeitura e... até no Estado, mas com uma postura de engajar e trazer cada vez mais alunos da escola pública pra dentro da universidade; tá tendo um movimento assim de disseminação para esse pessoal da escola pública, de que eles podem entrar, que eles devem entrar, que a UFRGS é o lugar deles” (EGRESSA 1).

Segundo Mendes e Seixas (2003), faz-se necessário dar conta da grande heterogeneidade real das classes trabalhadoras, da coexistência de diferentes trajetórias individuais e sociais, ascendentes e descendentes, e da construção de sociabilidades e de vivências alternativas e de resistência, políticas, culturais ou educativas, na esfera educativa.

“Eu passei por cotas e tu também pode passar, sabe? Porque tem as cotas da escola pública, então se tu não te encaixa nas cotas raciais tu te encaixa nas de escola pública ou baixa renda. Então eu passei por cotas e tu também pode passar por cotas e bah! Eu sempre posto no meu facebook porque eu acho que é uma obrigação moral minha mostrar o cursinho da UFRGS [...] ‘Vão, vão e façam isso porque é muito legal’” (EGRESSA 2).

Bourdieu (2009) afirma que enquanto a instituição escolar não for obrigada e autorizada a desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como a mais nobre será muito difícil romper com o processo circular de perpetuação das desigualdades frente à cultura legítima.

Ao finalizar este capítulo de análises, é importante que se enfatize o quão rico foi o corpus da presente pesquisa. Tanto os questionários quanto as entrevistas realizadas com os egressos do programa proporcionaram um vasto material de análise. Conhecer a trajetória desses estudantes cotistas através de suas memórias, ou seja, daquele conteúdo rememorado e reconstruído a partir de suas vivências dentro e fora da universidade foi fundamental para visualizar quais os reflexos dessas experiências na incorporação de um novo *habitus* desses atores e numa

reconversão de seu capital cultural de origem. Apesar de não podermos tomar as respostas como verdades absolutas, tampouco generalizar, pois não foi possível atingir a totalidade dos diplomados, esta amostra constitui-se, dentro dos objetivos traçados, fonte confiável e esclarecedora para o problema de pesquisa.

Ao tomar como base para as análises conclusivas as evidências das categorias Programa, Memórias e Experiências Práticas e Capital Cultural, pretendeu-se abarcar os três objetivos específicos desta pesquisa: verificar se o Programa repercutiu na trajetória dos egressos; analisar a trajetória acadêmica desses alunos a partir de suas memórias; e descobrir se houve reconversão de capital cultural dos cotistas. As análises tiveram como referência os dados obtidos no questionário, os relatos das entrevistas e a base teórica apresentada anteriormente.

Na primeira categoria de análise, referente ao Programa de Ações Afirmativas institucionalizado pela UFRGS, os egressos posicionaram-se sob três temáticas: diversidade, manutenção do programa e permanência, que foram definidas como subcategorias. Para permitir uma melhor compreensão dessas temáticas evocadas pelos alunos em suas respostas e depoimentos, fez-se uso do relatório de avaliação do Programa produzido pela Comissão de Acompanhamento do Programa em 2013 e dos relatórios produzidos pela CAF em 2014 e 2015, por apresentarem a visão institucional da primeira fase do Programa, compreendida entre 2008 e 2012.

Refletir sobre o conteúdo dos questionários e das entrevistas ofereceu a possibilidade de confrontá-lo com as informações oficiais do Programa, proporcionando a seguinte conclusão: a implementação do Programa repercutiu na trajetória dos egressos, tendo sido considerada uma ação positiva, na medida em que apresentou avanços significativos às políticas inclusivas e às relações étnico-raciais dentro da universidade. Entretanto, frente às narrativas dos egressos e aos documentos analisados, constatou-se a necessidade de aprimoramento de aspectos fundamentais da política, entre eles, a manutenção e permanência dos alunos no programa. É importante ressaltar que tanto os alunos que participaram da pesquisa como os relatórios analisados destacaram a questão do aprimoramento do Programa e a necessidade de se dar uma maior atenção aos aspectos elencados anteriormente.

Os estudos referentes à segunda categoria tinham como objetivo analisar a trajetória acadêmica dos egressos a partir daquilo que emergiria de suas memórias.

Por entender que as trajetórias desses alunos foram pautadas por suas experiências práticas e pelas heranças familiar e cultural adquiridas anteriormente ao seu ingresso na UFRGS, definiram-se como subcategorias de análise as memórias anteriores e as experiências práticas. O conjunto de respostas e relatos que emergiram das memórias desses alunos revelou o estilo de vida de cada aluno e a forma como construíram suas trajetórias dentro da UFRGS. Concluiu-se que as experiências mais significativas vividas na trajetória acadêmica foram influenciadas por suas experiências anteriores e familiares, sendo que as experiências vividas foram interiorizadas na construção e transmissão dos bens culturais adquiridos, sendo fundamentais na aquisição de um novo capital cultural e, conseqüentemente, de um novo *habitus*.

Na análise da última categoria, Capital Cultural, pretendeu-se descobrir, a partir das narrativas dos egressos, se ocorreu e como foi o processo de reconversão de capital cultural dos cotistas. Definiram-se como subcategorias o Capital de Origem e o Capital Cultural adquirido/*Habitus*/Reconversão. Após a análise da primeira subcategoria, pôde-se concluir que o capital de origem dos egressos foi o responsável pela estabilidade emocional na trajetória acadêmica dos cotistas na UFRGS, na busca de novas práticas culturais e na aquisição e internalização de um novo *habitus*. Já na segunda subcategoria, inicialmente foram sendo apresentadas, através das respostas dos questionários e dos relatos dos egressos, as modificações no estilo de vida, nas oportunidades e nas expectativas futuras.

A aquisição de novas práticas culturais, a vivência de novas experiências durante a realização da graduação e os reflexos que essas mudanças ocasionaram para a vida pessoal e familiar proporcionaram a esses alunos a apropriação de novos bens simbólicos, que foram fundamentais para a incorporação de um novo *habitus* e conseqüente reconversão do capital cultural global. Acredita-se que as políticas de ações afirmativas, dentro de um contexto de educação inclusiva, estão oportunizando uma intervenção nas trajetórias sociais de muitos alunos discriminados ou excluídos das esferas educacionais. Infere-se que essa reconversão social vai ao encontro do que Bourdieu denominou pedagogia racional e universal; para ele, essa seria a única forma de oferecer e transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades exigidos pela escola, acabando com as desigualdades reais diante do ensino e da cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho são uma pequena contribuição que trago de tudo que vivi, das experiências que tive e daquilo que aprendi nesta minha trajetória no Mestrado Profissional de Memórias Sociais e Bens Culturais da Universidade La Salle. Trajetória foi uma palavra fundamental para este estudo. Foi na tentativa de entender a trajetória dos egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS que eu adentrei nessa temática de estudos.

A relevância acadêmica e científica dessa temática das ações afirmativas confirmou-se já no início do estudo, quando me deparei com um número muito significativo de referências nas bases de dados pesquisadas: CAPES, IBICT e SABI-UFRGS. Foram inúmeras dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, além de uma infinidade de artigos científicos, nas mais variadas áreas do conhecimento.²⁶ Quanto à relevância social, podem-se considerar as oportunidades de acesso ao ensino superior que as ações afirmativas, como política pública inclusiva, possibilitaram e continuam possibilitando a um número significativo de egressos de escola pública, pretos, pardos e indígenas. Particularmente ao que se refere ao Programa institucionalizado pela UFRGS, pode-se reforçar essa relevância social a partir dos inúmeros relatos que emergiram das entrevistas com os egressos nesta amostra.

Ao buscar respostas para meu questionamento de pesquisa: “Como os egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, pautados em suas memórias, avaliam sua trajetória enquanto cotistas, revelando uma possível reconversão de capital cultural?”, definiram-se três objetivos a serem perseguidos: analisar de forma parcial o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e a repercussão na trajetória dos seus egressos; analisar, a partir das narrativas de memórias, as experiências acadêmicas dos egressos; descobrir nessas narrativas o processo de construção do conhecimento e reconversão cultural desses atores. Para atingir os objetivos específicos, foram definidas três categorias de análise como norteadoras para a trajetória investigativa: o Programa de Ações Afirmativas, as memórias e experiências práticas na trajetória dos egressos e o capital cultural.

²⁶ Revisão bibliográfica realizada em 2015, abrangendo um período de cinco anos (2010-2015).

Trabalhar metodologicamente com a pesquisa exploratória e descritiva utilizando a história oral temática oportunizou realizar interpretações e análises do material de forma mais eficaz, permitindo a interação entre os documentos analisados, os questionários e as entrevistas. A análise e interpretação dos dados e das narrativas constituíram-se no núcleo principal da pesquisa, e para que essa tarefa tivesse sucesso foi primordial contar com o referencial teórico e as conceptualizações de memória a partir de Gondar, Pollak e Candau e de Classe, Capital Cultural e Habitus, de Bourdieu, que ofereceram base teórica relevante durante todo o processo de pesquisa. Na análise dos dados dos questionários e das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo, a partir de Bardin.

Assim, a primeira categoria desenvolvida abordou aspectos importantes do Programa de Ações Afirmativas, iniciando por uma contextualização de como ocorreu o processo de implementação da política de cotas na Universidade, apresentando a Lei de Cotas do Governo Federal e os reflexos dessa legislação para a política da UFRGS. Os dados dos questionários e das entrevistas evidenciaram, a partir das subcategorias Diversidade, Manutenção do Programa e Permanência, que o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS é uma política de educação inclusiva positiva e apresentou avanços significativos no que se refere às relações étnico-raciais no ambiente universitário. Tanto nos relatos como nas respostas do questionário, foi possível identificar que a participação no Programa como cotista foi uma oportunidade muito importante para esses alunos, repercutindo na sua trajetória social.

Outra consideração importante diz respeito à necessidade de aprimoramento de diversos aspectos da política de cotas. Esse foi um assunto que obteve muito destaque nas falas dos egressos, principalmente no que se refere às condições de manutenção do Programa e à necessidade de ações que garantam a permanência dos cotistas da Universidade. Sobre as informações oficiais da UFRGS referentes às ações realizadas no período de 2008 a 2012 pela Universidade, fica também evidente que ainda há muito a ser feito.

Vislumbra-se um futuro difícil para a gestão do Programa de Ações Afirmativas, tanto pelo incremento de alunos do SISU e do aumento de percentual para 50% das vagas para cotistas como pelos cortes que a área da Educação vem sofrendo ultimamente.

Na segunda categoria de análise, referente à trajetória acadêmica dos alunos, através das subcategorias “experiências anteriores” e “experiências práticas”, obteve-se mais detalhadamente o cotidiano desses alunos, suas atividades habituais, e como foi a passagem do ensino médio para a universidade. A teoria de Bourdieu deu-nos base para entender que as práticas culturais desses alunos tinham uma vinculação muito forte com sua origem e com as oportunidades que se apresentaram para eles nesse período.

Suas trajetórias de vida estariam permanentemente marcadas por seu capital de origem, isto é, pelos valores e práticas culturais trazidos de suas famílias. Para Bourdieu, as trajetórias desses alunos estariam sempre marcadas por esses capitais de origem e influenciariam de forma efetiva na aquisição e transmissão de novos bens culturais e na composição de seu capital cultural. Ficou claro em nossas análises que a herança familiar foi muito importante para esse grupo de cotistas. As experiências de suas vivências anteriores revelaram características intrínsecas e expectativas frente às oportunidades que o ingresso via cotas proporcionou. Entretanto, o que emergiu dessa categoria como relevante foi o suporte emocional que a família e o círculo afetivo representaram para eles. As dificuldades de manutenção e acompanhamento acadêmico, a adaptação a uma nova realidade social, os novos aprendizados e as experiências disponibilizadas aparecem como lembranças de um período muito significativo nas suas trajetórias.

A forma como esses aspectos foram incorporados e evocados através das memórias permitiu-nos identificar um entrelaçamento entre as protomemórias, definidas por Candau como a memória social incorporada, ou seja, o *habitus* de Bourdieu, e as metamemórias, que seriam a forma como as memórias ditas foram reconhecidas e atualizadas a partir das novas práticas adquiridas. A representação das próprias lembranças dos cotistas e a forma como elas nos foram apresentadas a partir dos relatos foram como a imagem que os cotistas têm de si mesmos e como quiseram ser percebidos. Aqui ficou uma reflexão sobre como o pesquisador interpretou cada entrevista.

É importante ter em mente no momento da análise dos dados que nenhuma manifestação é isenta de uma intencionalidade. A forma que cada indivíduo comunica está relacionada com sua forma de ver o mundo e sua posição no espaço social. Cada agente, tanto o entrevistado como o entrevistador, está imbuído de um *habitus* e estabelece relações a partir de seu lugar de fala. Portanto, é importante

trazer o pensar relacional abordado por Bourdieu, quando afirmou que o pesquisador deve ter uma postura ativa e sistemática frente ao objeto de pesquisa, rompendo com o senso comum e com as representações partilhadas por todos.

A terceira categoria de análise abordou o capital cultural sob dois aspectos: o capital cultural de origem, analisando-se o capital familiar dos egressos, sua forma de transmissão e a importância desse capital de origem para a aquisição do capital escolar e do capital cultural; e o capital cultural adquirido/*habitus*/reconversão, que analisou as novas práticas culturais que os alunos adquiriram após o ingresso na UFRGS, a forma de internalização de um novo *habitus* desses atores e o reflexo na história de vida e nas perspectivas futuras desses alunos.

Nessa categoria retomou-se a visão de Bourdieu da escola como instância primordial de reprodução social e procurou-se evidenciar o capital cultural dos cotistas e a reconversão social a partir de uma nova visão de educação inclusiva. Como pontos positivos na referida categoria é possível elencar: 1) a importância do capital de origem para a estabilidade emocional dos egressos durante sua trajetória acadêmica. Ficou evidente a importância que os valores familiares internalizados tiveram para que os egressos pudessem ultrapassar as dificuldades encontradas em sua trajetória acadêmica e como esse apoio gerou segurança e incentivo; 2) as transformações efetivas tanto na trajetória acadêmica como nos projetos futuros foram uma surpresa, visto que eles seguiram estudando após a diplomação. Dos dez entrevistados, seis estavam realizando Mestrado e um estava cursando a sua segunda graduação, todos na UFRGS. Quanto aos que não estavam estudando formalmente, uma das egressas estava trabalhando em uma empresa “incubada” na Universidade e já tinha planos para um Mestrado Profissional e as outras duas egressas estavam preparando-se para a seleção de Mestrado e para a realização de concurso público. Isso demonstra que esses alunos aproveitaram a experiência dentro da Universidade para continuar sua qualificação e aperfeiçoamento, vislumbrando novas oportunidades para o futuro; 3) a importância do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS como via de acesso para aquisição de um novo *habitus* e para reconversão de capital cultural dos egressos, apontada durante a pesquisa, serviu para comprovar a importância desse programa como política pública inclusiva.

Pelas escutas durante todo o processo investigativo, provavelmente grande parte dos egressos diplomados não conseguiriam ter acesso à Universidade. Os

inúmeros fatores relacionados a essa limitação passam pelos fatores econômicos, pela falta de qualidade do ensino fundamental e médio, pelo fato de o ensino superior não fazer parte do imaginário popular, pela concorrência desleal nas formas de acesso às universidades públicas para manter a ordem social estabelecida etc. Contudo, seguindo a base teórica de Bourdieu durante toda esta pesquisa, e mesmo concordando com suas críticas ao sistema de ensino como instância reprodutora dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, é possível concluir que a política de ações afirmativas da UFRGS vem proporcionando uma reconversão de capital cultural para os egressos de escola pública e PPIs, possibilitando que um novo *habitus* seja incorporado por esses agentes.

Apesar de Bourdieu ter desenvolvido muito pouco de sua pedagogia racional e universal, como forma de acabar com as desigualdades reais diante do ensino e da cultura, acredita-se como ideal um novo contexto educacional na educação pública brasileira em que se consiga ver implementadas cada vez mais políticas públicas inclusivas que não tentem homogeneizar os conhecimentos, os professores e, muito menos, os alunos. Que a diversidade de vozes, de cores, de costumes, de origem, de credo e de opção sexual seja valorizada e respeitada, para que todos tenham plenas condições de se desenvolver intelectual, pessoal e socialmente. Contudo, fica essa indecisão intelectual frente ao real.

Para finalizar, gostaria de dizer o quanto esta experiência no Mestrado foi importante na minha trajetória. Não posso afirmar que foi um período fácil, pois tive que superar muitas adversidades que não estavam no meu planejamento inicial, mas agora, escrevendo as conclusões finais, creio que estou bem perto de chegar ao meu objetivo principal. Penso, entretanto, que cada dificuldade me foi recompensada com muitas oportunidades de crescimento, com muitos encontros, com muitas descobertas e com uma rede de apoio e afeto que levarei comigo. Além disso, serei eternamente grata por esse capital afetivo, que hoje está incorporado na minha vida.

Tive a experiência incrível de me ver representada por um grupo de dez cotistas da UFRGS. Sim, eu seria uma cotista com certeza, se a política de ações afirmativas tivesse iniciado em 1993, quando ingressei na universidade, pois realizei o primeiro e segundo grau em escola pública, superando muitas limitações para me diplomar e para me desenvolver profissionalmente. Agradeço enormemente a todos e a cada um desses alunos, que deram vida e cor à minha pesquisa e me fizeram

acreditar que devemos aproveitar as oportunidades que se apresentam na nossa caminhada, sem nunca desistir de lutar por nossos direitos e ideais.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALMEIDA, A.M.F. A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ALVES, E.R. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de prática e valores culturais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 179-184, jan./abr.2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011a.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora. **Educação em Revista**, [s. l.], n. 1, p. 3-15, jul. 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura/Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. IV.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

CABECINHAS, R.; LIMA, L. E. O.; CHAVES, A. M. Identidades Nacionais e memória social: hegemonia e polêmica nas representações sociais da história. In: MIRANDA, J.; JOÃO, M. L. (Ed.). **Identidades nacionais em debate**. Oeiras: Celta, 2006. p. 67-92.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Jorge de. **A política de cotas no ensino superior**: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília: INCT, 2016.

CAVALCANTI, I.T. do Nascimento. **Análise do diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo propensity score matching**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jan. 2007.

FERES JÚNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: Fundamentos e críticas. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dez. 2004.

FERRARI, M.A.L. Dias; SEKKEL, M.C.. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 633-647, 2007.

FERREIRA, Rosane Caminski. **Os estudantes indígenas em cena**: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

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

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2008.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre a memória social [Sobre a memória social]. **Rio de Janeiro**: Contracapa, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MENDES, J.M.; SEIXAS, A. M. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PINTO, L. C. A teoria de classes de Pierre Bourdieu e a educação não-formal. **Cadernos d'Inducar**, Porto, p. 1-10, set./2005. Disponível em: <<http://inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/teoriaClassesPierreBourdieuEducacaoNF.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Niterói, v. 7, p. 78-91, 2003.

SCARTEZINI, Natalia. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo**, Araraquara, v. 14, p. 25-37, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, abr. 2005.

SILVA, G.O. do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **DEM ajuíza ação contra o sistema de cotas raciais instituído por universidades públicas**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=110990>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v. 4, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário – CONSUN. **Decisão nº 134/2007**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/legislacao>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário – CONSUN. **Decisão nº 268/2012**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/legislacao>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa de ações afirmativas da UFRGS: 2008-2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013-2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio-acoes-afirmativas-2013-2014>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório bianual do programa de ações afirmativas: permanência e desempenho discente 2013-2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2015/relatorio-caf-2015/view>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

VASCONCELOS, S. D.; SILVA, E.G. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-468, out./dez. 2005.

APÊNDICE A – Questionário

O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEUS EGRESSOS

Eu, ROSEMERI ANTUNES DOS SANTOS, acadêmica do Mestrado de Memória Social e Bens Culturais, do Centro Universitário La Salle, e servidora da UFRGS, estou realizando um levantamento de dados sobre os egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS para a minha pesquisa no Mestrado. O objetivo deste questionário é, além de fazer um primeiro contato com os alunos, levantar dados sobre a trajetória dos egressos cotistas da UFRGS, a partir de suas memórias. Para tanto, gostaria que você preenchesse os dados abaixo e me reencaminhasse o formulário. Agradeço sua ajuda e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos que sejam necessários (rosemeir.antunes@ufrgs.br).

A aceitação em responder o questionário abaixo pressupõe consentimento para utilização dos dados na pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvida.

PERFIL

Data de Nascimento *

Sexo *

- Feminino
 Masculino
 Não gostaria de me identificar

Escolaridade dos pais *

	Ensino Fundamental (incompleto)	Ensino Fundamental	Ensino Médio (incompleto)	Ensino Médio	Ensino Superior (incompleto)	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Município *

Estado *

Curso de Graduação *

Forma de Ingresso *

(em qual modalidade de cotas você se classifica)

- escola pública
- autodeclarado negro
- indígena

CATEGORIA CAPITAL CULTURAL

Queremos conhecer um pouco mais de suas vivências/habitus antes e após sua diplomação.

O que você normalmente fazia antes de ingressar na Universidade? Quais dessas práticas permaneceram? Quais novas práticas você adquiriu?

	Antes de entrar na UFGRS	Após sua diplomação
Assistir TV aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir TV a cabo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler Jornal/Revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir ao cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir ao teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a espetáculos/shows	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praticar esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar de avião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar de carro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar de ônibus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a restaurantes/bares/pubs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Antes de entrar na UFRGS	Após sua diplomação
Escutar música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitar Museus/Exposições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CATEGORIA MEMÓRIA

Com respeito à afirmação “Meu ingresso na UFRGS foi muito satisfatório”, você: *

- Discorda Fortemente
- Discorda
- Sem opinião
- Concorda
- Concorda Fortemente

Com respeito à afirmação “Eu lembro que, durante a realização do curso, _____ foi muito significativo pra mim”, você: *

(uma resposta para cada linha)

	Discorda Fortemente	Discorda	Sem opinião	Concorda	Concorda Fortemente
conteúdo/ novas aprendizagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
relação com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
relação com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
assistência estudantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer parte do corpo discente da UFRGS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
interação com outras culturas e realidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aceitação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
preconceito/discriminação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realização de estágios, monitorias, pesquisa,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discorda Fortemente	Discorda	Sem opinião	Concorda	Concorda Fortemente
extensão					
formação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CATEGORIA EXPERIÊNCIA COMO COTISTA

Com respeito à afirmação “Eu encontrei dificuldade em/na(o) _____, ao ingressar na UFRGS, você: *

(uma resposta para cada linha)

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Fortemente
acompanhar os conteúdos (em sala de aula, trabalhos, provas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
relações pessoais (colegas, professores, servidores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
acesso aos serviços (RUs, bibliotecas, bolsas, casa do estudante)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
deslocamentos (entre campus, casa até UFRGS e vice-versa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manutenção (questões financeiras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com respeito à afirmação “Eu adquiri maior autonomia após a conclusão do curso”, você: *

- Discordo Fortemente
- Discordo

- Sem opinião
- Concordo
- Concordo Fortemente

Com respeito à afirmação “Os acontecimentos vividos dentro da UFRGS consolidaram uma transformação de valores e princípios em mim”, você: *

- Discordo Fortemente
- Discordo
- Sem Opinião
- Concordo
- Concordo Fortemente

Com respeito à afirmação “A instituição me proporcionou crescimento em outras áreas além do ensino/formação”, você: *

- Discorda Fortemente
- Discorda
- Sem Opinião
- Concorda
- Concorda Fortemente

O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEU OBJETIVO DE PROPORCIONAR RECONHECIMENTO/VALORIZAÇÃO

Com respeito à afirmação “A partir de minha experiência como cotista, eu acredito que a UFRGS está promovendo a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário”, você: *

- Discorda Fortemente
- Discorda
- Sem Opinião
- Concorda
- Concorda Fortemente

Com respeito à afirmação “Eu me senti _____ pelos colegas, professores e técnico-administrativos da UFRGS”, você: *

(uma resposta para cada linha)

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
acolhido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aceito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hostilizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tratado com indiferença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
discriminado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com respeito à afirmação “A Universidade promoveu ações visando a apoiar a permanência do cotistas na Universidade”, você: *

- Discorda Fortemente
- Discorda
- Sem Opinião
- Concorda
- Concorda Fortemente

Com respeito à afirmação “A UFRGS possibilitou condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico dos cotistas”, você: *

- Discorda Fortemente
- Discorda
- Sem Opinião
- Concorda
- Concorda Fortemente

Com respeito à afirmação “Ações Afirmativas são uma porta de acesso para minimizar as desigualdades sociais”, você: *

- Discorda Fortemente
- Discorda
- Sem Opinião
- Concorda
- Concorda Fortemente

Com respeito à afirmação “Eu considero que ter sido cotista na UFRGS me possibilitou _____, você: *

(uma resposta para cada linha)

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
conseguir um bom emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
continuar estudando (especialização, mestrado, doutorado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ascender socialmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
melhorar financeiramente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aumentar minha autoestima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ajudar minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Temos interesse em contar com sua colaboração na continuidade de nossa pesquisa, convidando-lhe a participar de uma entrevista sobre sua trajetória enquanto cotista na UFRGS. Caso esteja disposta(a) a continuar participando, por favor indique seus dados de contatos abaixo:(informe seu nome, e-mail e telefone de contato)

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

Roteiro das Entrevistas

1. Perfil

Nome completo:

Idade:

Local de nascimento:

Curso de Graduação:

Modalidade de Cotas:

Ano de ingresso na UFRGS:

Ano de conclusão do Curso:

Atividade atual:

2. Categoria Capital Cultural:

Como era sua rotina, o que você normalmente fazia antes de ingressar na UFRGS;

Como você soube do Programa de Cotas da UFRGS. O que te motivou a tentar uma vaga como cotista;

Quais as principais atividades de teus pais/responsáveis?

Além do ensino formal (2º grau), você praticava alguma atividade física/cultural/hobby/profissional?

Você continuou realizando as mesmas atividades após ingressar na UFRGS? Adquiriu novos hábitos/práticas?

3. Categoria Memória/Experiência como cotista

O que você recorda de teu ingresso na UFRGS? Relate sobre tua trajetória na graduação;

Quais as principais lembranças positivas e negativas durante o curso? O que foi mais significativo durante o curso? Aprendizado, relacionamento com os colegas cotistas, não cotistas, professores e servidores da Universidade;

Realizou atividades extraclasse? Monitorias, bolsas de pesquisa, atividades culturais;

Lembra de ter tido dificuldades durante o curso? De que tipo? Relacionamento, aprendizado, assistência estudantil, aceitação, manutenção, etc.

Você acredita que suas experiências anteriores, seus valores de família, suas práticas sociais e culturais foram reconhecidas e valorizadas na interação com seus colegas, professores e demais servidores da Universidade?

4. Categoria o Programa de Ações Afirmativas

Quais suas impressões sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. O que você poderia destacar como positivo, negativo e o que poderia ser melhorado, a partir de sua vivência como cotista.

Matrícula, recepção dos alunos, acolhimento; ações visando o acompanhamento e permanência dos alunos, assistência estudantil, apoio pedagógico e psicológico;

Você acredita que o Programa de Cotas da UFRGS está promovendo a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário?

Você concorda que a UFRGS, a partir do Programa de Ações Afirmativas, está sendo uma porta de acesso para minimizar as desigualdades sociais? Em que aspectos?

5. Categoria Egresso

O que você pode destacar como positivo para a sua vida atualmente, tendo tido a oportunidade de realizar sua graduação na UFRGS?

Possibilidade de continuar estudando, de conseguir um bom emprego, de melhorar financeiramente, de ajudar a família, de ascender socialmente, de aumentar a autoestima, etc..

Sua vivência como cotista na UFRGS contribuiu para uma mudança de seus hábitos, de perspectivas familiares, de projetos futuros, de sua visão de mundo? ampliou seus horizontes?

O que você poderia relatar, a partir de suas memórias, de mais significativo dessa experiência?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O presente termo tem por objetivo autorizar a sua participação na pesquisa, “Os Egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e suas Memórias: expectativas, vivências e resultados, que será desenvolvida, entre outros, por meio da aplicação de entrevistas junto aos egressos do Programa no período compreendido entre 2008 e 2014-2 (doravante, para efeitos desse termo, chamado de colaborador(a)). As entrevistas serão realizadas em local a ser combinado com colaborador(a). Estas informações estão sendo fornecidas na forma de participação voluntária que visa realizar um estudo a respeito do grupo de cotistas já diplomados.

Esta pesquisa está sobre a coordenação da Professora Dra. Margarete Penarai Araújo do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais do Centro Universitário La Salle de Canoas-RS, com a execução da mesma pela mestranda Rosemeri Antunes dos Santos.

Em qualquer etapa do estudo, o(a) colaborador(a) terá acesso à investigadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Rosemeri Antunes dos Santos, telefone (51) 99886779, endereço eletrônico: rosemeri.antunes@ufrgs.br.

É garantida ao colaborador(a) da pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento, bem como a garantia, caso seja do seu interesse, do sigilo dos seus dados de identificação de forma que se assegure a sua privacidade e o seu anonimato. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados sejam conseguidos pela pesquisadora.

As entrevistas no formato áudio e/ou vídeo, bem como sua transcrição serão armazenadas em suporte digital e farão parte de Banco de Dados sob a responsabilidade do Programa de Pós Graduação do Unilasalle, podendo ser acessado para novas pesquisas e análises.

As informações concedidas serão utilizadas para a pesquisa em questão, apresentadas na dissertação de Mestrado, no produto final a ser produzido (vídeo com resultado da pesquisa e depoimentos), e sob a forma de trabalhos científicos.

Não há despesas pessoais para o(a) colaborador(a) em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pela pesquisadora.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será emitido em duas vias: uma delas a ser entregue ao colaborador(a) da pesquisa e outra a ser arquivada pela pesquisadora.

Pelo presente documento, eu, _____, brasileiro (a), Carteira de Identidade: _____, CPF: _____, Endereço: _____, depois de conhecer e entender os objetivos da pesquisa, através do presente termo, declaro ceder ao Centro Universitário La Salle, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao Centro Universitário La Salle, na cidade Canoas, num total de ____ horas gravadas perante a pesquisadora Rosemeri Antunes dos Santos.

O Centro Universitário La Salle fica, conseqüentemente, autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Centro Universitário La Salle, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Colaborador(a)

APÊNDICE D – Termo de Cessão de Uso de Imagem



Termo de Cessão de Uso de Imagem

Através do presente termo, eu
 _____, brasileiro (a),
 carteira de identidade _____, CPF

_____, autorizo as pesquisadoras Rosemeri Antunes dos Santos e, Margarete Panerai Araújo (orientadora) da pesquisa intitulada "**OS EGRESSOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS E SUAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS: OPORTUNIDADE DE MUDANÇA DE CAPITAL CULTURAL**" a utilizar minhas imagens, colher meu depoimento e realizar as fotos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização da filmagem, dos depoimentos e das fotos para fins científicos e de estudos acadêmicos, em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas.

Os depoimentos serão gravados em local a ser combinado com o(a) colaborador(a). Estas informações estão sendo fornecidas na forma de participação voluntária que visa realizar um estudo a respeito do grupo de cotistas já diplomados.

Esta pesquisa está sobre a coordenação da Professora Dra. Margarete Panerai Araújo do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais do Centro Universitário La Salle de Canoas-RS, com a execução da mesma pela mestranda Rosemeri Antunes dos Santos.

O Centro Universitário La Salle e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ficam, conseqüentemente, autorizados a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e acadêmicos, o vídeo a ser produzido, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Em qualquer etapa do estudo, o(a) colaborador(a) terá acesso à filmagem para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Rosemeri Antunes dos Santos, telefone (51) 99886779, endereço eletrônico: rosemeri.antunes@ufrgs.br.

_____, _____ de _____ de _____.

 Assinatura da Pesquisadora

 Assinatura do Colaborador(a)

APÊNDICE E – Carta de Apresentação da Pesquisa



Carta de Apresentação da Pesquisa

“Os Egressos do Programa de Ações Afirmativas da Ufrgs e suas Memórias: expectativas, vivências e resultados”

Prezado(a) colaborador(a):

A partir dessa carta, apresento a pesquisa “Os Egressos do Programa de Ações Afirmativas da Ufrgs e Suas Memórias: expectativas, vivências e resultados”, realizada pela Mestranda Rosemeri Antunes dos Santos vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais do Centro Universitário La Salle – Unilasalle/Canoas-RS.

A pesquisa será desenvolvida durante os anos de 2015 e 2016, por meio da aplicação de entrevistas junto aos diplomados do programa de ações afirmativas da UFRGS no período de 2008 a 2014-2. Para tanto, estou convidando-o(a) a colaborar com a mesma, com testemunho oral sobre suas memórias a respeito das suas vivências e experiências durante sua participação no Programa. Estas informações serão fornecidas na forma de participação voluntária nesse estudo, que visa realizar um estudo a respeito da trajetória dos cotistas na UFRGS e a possível mudança de seu Capital Cultural.

Em qualquer etapa do estudo, o(a) colaborador(a) terá acesso à investigadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Rosemeri Antunes dos Santos, telefone (51) 99886779, endereço eletrônico: rosemeri.antunes@ufrgd.br.

É garantida a você a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento, bem como a garantia, caso seja do seu interesse, do sigilo dos dados de identificação de forma que se assegure a sua privacidade e seu anonimato. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados sejam conseguidos pela pesquisadora.

As entrevistas no formato áudio e/ou vídeo, bem como sua transcrição serão armazenadas em suporte digital e farão parte de Banco de Dados sob a responsabilidade do Programa de Pós Graduação do Unilasalle, podendo ser acessado para novas pesquisas

e análises, sempre observando o que for disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As informações concedidas serão utilizadas para a pesquisa em questão, apresentadas na dissertação de Mestrado, no produto final a ser produzido (vídeo com resultado da pesquisa e depoimentos), e sob a forma de trabalhos científicos.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pela pesquisadora.

Rosemeri Antunes dos Santos
Pesquisadora

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento para Pesquisa e Acesso a
Documentos**



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA E ACESSO A DOCUMENTOS

Magnífico Senhor **Carlos Alexandre Netto**,
Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Meu nome é Rosemeri Antunes dos Santos, sou servidora Técnico-administrativa em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atualmente estou cursando o Mestrado em Memória Social e Bens Culturais no Centro Universitário La Salle – UNILASSALE, em Canoas, RS. Meu projeto de Pesquisa versa sobre “Os Egressos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e suas Memórias: expectativas, vivências e resultados”, sob orientação da Profª Drª Margarete Panerai Araújo e co-orientação do Profº Dr. Moisés Waismann.

O objetivo principal desta pesquisa é, a partir das memórias dos egressos, descobrir como o Programa de Ações Afirmativas repercutiu em suas trajetórias sociais e como foi essa experiência na transformação de seu Capital Cultural.

Para tanto, venho solicitar autorização para a realização desta pesquisa e ter acesso aos arquivos e documentos do Consun (decisões e atas), assim como, utilizar os dados do Relatório anual e bianual divulgados pela CAF, e realizar entrevistas e questionário.

Os dados consolidados da análise serão divulgados na dissertação, preservando o caráter anônimo dos entrevistados.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário, através do telefone: (51) 99886779 ou do e-mail: rosemeri.antunes@ufrgs.br

Autorização:

Autorizo a realização da pesquisa descrita acima, bem como o acesso aos arquivos, documentos, dados, entrevistas referente ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, para posterior utilização na dissertação de Mestrado da servidora requerente.

Carlos Alexandre Netto,
Reitor

Porto Alegre, / /2015.

ANEXO A – Decisão nº 134/2007 – CONSUN

CONSUN
Conselho Universitário

DECISÃO Nº 134/2007

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, em sessão de 29/06/2007, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pelas Portarias nº 3222, de 3/11/2006, e 3480, de 17/11/2006, e as emendas aprovadas em plenário,

DECIDE

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatas indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas tem por objetivos:

I - ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II - promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III - apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV - desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação e nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de cinco anos, sendo avaliada anualmente, e poderá ser prorrogada, a partir da avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2012.

Art. 5º - Do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS serão garantidas, no mínimo, 30% (trinta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar à Comissão de Graduação - COMGRAD do Curso em que foi aprovado, certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, reconhecido pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 6º - Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10.

Parágrafo único - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §2º do Art. 5º, assinar junto à COMGRAD a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

Art. 7º - Serão respeitadas as mesmas proporções designadas nos Artigos 5º e 6º para as vagas oferecidas nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Parágrafo único - Os procedimentos serão objeto de regulamentação específica.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular ou dos processos seletivos dos cursos técnicos e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos habilitados no Concurso Vestibular egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, que não forem classificados nas vagas universais, serão ordenados seqüencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no caput do Art. 6º.

§2º - O percentual de vagas restante será destinado aos candidatos que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Caberá ao Reitor nomear Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, ouvidos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e o Conselho Universitário - CONSUN, que terá como atribuição propor medidas a serem implementadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos.

Parágrafo único - A COMGRAD de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

Porto Alegre, 29 de junho de 2007.



JOSE CARLOS FERRAZ HENNEMANN,
Reitor.

ANEXO B – Decisão nº 268/2012 – CONSUN



CONSUN
Conselho Universitário

DECISÃO Nº 268/2012

Alterações incluídas no texto:

Decisão nº 429/2012, de 26/10/2012

Decisão nº 406/2013, de 26/08/2013

Decisão nº 245/2014, de 04/07/2014

Decisão nº 312/2016, de 30/09/2016

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, nas sessões de 03/08/2012 e 10/08/2012, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pela Portaria nº 1837, de 17/04/2012, e as emendas aprovadas em plenário,

DECIDE

~~Art. 1º – Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros e candidatos indígenas.~~

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio e de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio autodeclarados pretos e pardos e candidatos indígenas. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas, tem por objetivos:

~~I – estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Fundamental e Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino;~~

I - estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino; **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**

~~II – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e~~

~~para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular;~~

~~II — ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio e para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas egressos do Sistema Público de Ensino Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular; **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

II - ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio e para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas egressos do Sistema Público de Ensino Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu; **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

III - promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

IV - apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

V - desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

~~Art. 3º — A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação.~~

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular e Sisu, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

~~Art. 4º — A reserva de vagas ficará em vigor por um período de dez anos, podendo ser prorrogada a partir de avaliação.~~

~~Art. 4º — Os percentuais de Reserva de Vagas ficarão em vigor por um período de 10 (dez) anos a partir da entrada em vigor desta Decisão, podendo ser revisados por decisão do Conselho Universitário. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

Art. 4º - Os percentuais de Reserva de Vagas ficarão em vigor por um período de 10 (dez) anos, contados a partir da entrada em vigor da Lei nº 12.711, de 29/08/2012, podendo ser revisados e prorrogados por decisão do Conselho Universitário. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

Parágrafo único. A revisão prevista no *caput* deste artigo será realizada a partir de proposta elaborada por comissão especial CONSUN/CEPE que incluirá amplo debate com a sociedade e análise pelo

Conselho Consultivo da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

~~Art. 5º - Do total das vagas em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 30% (trinta por cento) para o Programa de Ações Afirmativas.~~

~~Art. 5º - Do total das vagas em cada curso de graduação da UFRGS, ofertadas pelo Concurso Vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu, será garantido 40% (quarenta por cento) em 2015 e 50% (cinquenta por cento) em 2016 para o Programa de Ações Afirmativas. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

Art. 5º - Do total de vagas em cada curso de graduação, semestre e turno, ofertadas pelo Concurso Vestibular e pelo Sisu, e outros processos que se apliquem, será garantido, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) para o Programa de Ações Afirmativas. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

~~Art. 6º - Do total de vagas reservadas ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º, em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.~~

~~Art. 6º - Do total de vagas reservadas ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º, em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

Art. 6º - As vagas reservadas para o Programa de Ações Afirmativas aludidas no Art. 5º serão garantidas em cada curso de graduação, semestre e turno, a estudantes egressos do Sistema Público de Ensino Médio, observadas as seguintes condições: **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

I - no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas a que se refere o *caput* deste Artigo serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, sendo que, destas, no mínimo 50% (cinquenta por cento) será reservado a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas; **(incluído pela Decisão nº 312/2016)**

II - as demais vagas de que trata o *caput* deste Artigo serão destinadas a estudantes independentemente de renda familiar, sendo que, destas, no mínimo 50% (cinquenta por cento) será reservado a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. **(incluído pela Decisão nº 312/2016)**

~~§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.~~

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública a totalidade do Ensino Médio. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**

~~§2º - Entende-se, ainda, por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escola pública.~~

§2º - Entende-se, ainda, por egresso do Sistema Público de Ensino Médio o candidato que cursou com aprovação a totalidade do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escola pública. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**

~~§3º - Não suprirá a exigência estipulada nos parágrafos anteriores (ou seja, ser egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio) o candidato que houver cursado mais da metade do Ensino Fundamental ou disciplinas isoladas ou séries do Ensino Médio em Escolas Comunitárias não gratuitas ou similares, ainda que com a percepção de bolsa de estudos.~~

§3º - Não suprirá a exigência estipulada nos parágrafos anteriores (ou seja, ser egresso do Sistema Público de Ensino Médio) o candidato que houver cursado disciplinas isoladas ou séries do Ensino Médio em Escolas Comunitárias não gratuitas ou similares, ainda que com a percepção de bolsa de estudos. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**

~~§4º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema de Ensino Público de Ensino Fundamental e Médio, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular.~~

§4º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**

~~§5º - No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.~~

~~§5º - No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

§5º - No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar, à Comissão de Graduação do Curso, certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

~~Art. 7º - Do total das vagas oferecidas ao Programa de Ações Afirmativas, conforme estabelecido no *caput* do Art. 5º, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) será garantido aos estudantes egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10.~~

~~Art. 7º - Do total das vagas oferecidas ao Programa de Ações Afirmativas, conforme estabelecido no *caput* do Art. 5º, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) será garantido aos estudantes egressos do Sistema Público de Ensino Médio autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

Art. 7º - O candidato que desejar concorrer às vagas reservadas ao Programa de Ações Afirmativas deverá assinalar, no ato da inscrição em seu processo seletivo, uma das seguintes opções: **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

a) egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, ou **(incluído pela Decisão nº 312/2016)**

b) egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, autodeclarado preto, pardo ou indígena, ou **(incluído pela Decisão nº 312/2016)**

c) egresso do Ensino Médio de escola pública independentemente de renda familiar, ou **(incluída pela Decisão nº 312/2016)**

d) egresso do Ensino Médio de escola pública independentemente de renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena. **(incluído pela Decisão nº 312/2016)**

~~§1º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, previstas no *caput* deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §5º do Art. 6º, assinar junto ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.~~

~~§1º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatas egressas do Sistema Público de Ensino Médio autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, previstas no *caput* deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §5º do Art. 6º, assinar junto ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

Parágrafo único. O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio autodeclarados pretos, pardos e indígenas, previstas nos incisos I e II do Artigo 6º, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §5º do Art. 6º, registrar a autodeclaração no espaço previsto para tal no formulário de inscrição em seu processo seletivo, devendo ratificar a sua opção assinando a autodeclaração étnico-racial no momento da efetivação da matrícula, caso tenha sido classificado e lotado em vaga reservada ao Programa de Ações Afirmativas. **(transformação aprovada pela Decisão nº 312/2016)**

~~§2º — A autodeclaração consiste em mecanismo de responsabilização ética e civil, incorrendo o indivíduo em falsidade ideológica caso seu conteúdo se comprove falso. **(parágrafo revogado pela Decisão nº 245/2014)**~~

~~Art. 8º — O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas no Art. 6º e no Art. 7º da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.~~

~~Art. 8º — O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas no Art. 6º e no §3º do Art. 16 da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas nos Artigos 6º e 7º da presente Decisão estará sujeito, além da penalização por crimes previstos em lei, à desclassificação nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFRGS a que se refere esta Decisão e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Parágrafo único - A ordenação preliminar dos candidatos ao Concurso Vestibular para fins de avaliação das Provas de Redação, conforme o disposto na Resolução nº 46/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, será realizada considerando-se os percentuais de reserva de vagas estabelecidos nesta Decisão.

~~Art. 10 — Os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio habilitados no Concurso Vestibular, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados sequencialmente em cada curso.~~

Art. 10 - Os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio habilitados no Concurso Vestibular, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados sequencialmente em cada curso. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**

~~§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no Art. 5º.~~

~~§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no Art. 5º. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

§1º - Das ordenações obtidas conforme o *caput* deste Artigo, serão classificados os candidatos até preencherem o total de vagas ofertadas em cada curso, semestre e turno de cada opção do sistema de reserva de vagas estabelecido no Artigo 6º desta Decisão. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

~~§2º - O percentual de vagas restante, 50% (cinquenta por cento) do total estabelecido no Programa de Ações Afirmativas da presente Decisão, será destinado aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio que se autodeclararem negros.~~

~~§2º - O percentual de vagas restante, 50% (cinquenta por cento) do total estabelecido no Programa de Ações Afirmativas da presente Decisão, será destinado aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

§2º - As eventuais vagas remanescentes em cada curso, semestre e turno de cada opção do sistema de ingresso, resultante do não cumprimento da entrega da documentação exigida, ou de sua não homologação, bem como pela não efetivação de matrícula nos prazos estabelecidos, serão preenchidas de acordo com o Art. 15 da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, como segue:

“No caso de não preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas, da seguinte forma: I - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "a" do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem: a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14; e b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso; II - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem: a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso I do art. 14; e b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso; III - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea a, do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem: a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14; e b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14,

prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso; IV - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem: a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso II do art. 14; e b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea a do mesmo inciso; Parágrafo único. As vagas que restarem após a aplicação do disposto nos incisos I a IV do caput serão ofertadas aos demais estudantes." (redação dada pela Decisão nº 312/2016)

~~§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas aos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, estas serão preenchidas por candidatos não autodeclarados negros oriundos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. Se ainda restarem vagas, as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.~~

~~§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas aos egressos do Sistema Público de Ensino Médio autodeclarados pretos, pardos e indígenas, estas serão preenchidas por candidatos não autodeclarados pretos, pardos e indígenas oriundos do Sistema Público de Ensino Médio. Se ainda restarem vagas, as mesmas voltarão ao sistema universal por curso. (redação dada pela Decisão nº 245/2014) (suprimido pela Decisão nº 312/2016)~~

Art. 10-A - Os candidatos ao Sisu que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas realizarão sua inscrição e, se habilitados, serão ordenados de acordo com o disposto no Termo de Adesão ao Sisu desta Universidade e na Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, do Ministério da Educação. **(incluído pela Decisão nº 312/2016)**

Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

§1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim.

§2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS.

§3º - Será assegurado ao estudante indígena transferir-se de curso, por meio do mecanismo de Transferência Interna, desde que apresente solicitação e justificativa para tanto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

§4º - Dentre as vagas ocupadas a cada ano, aquelas em que se constituir abandono de curso poderão ser aproveitadas para Transferência Interna nos termos do § 3º deste artigo; se ainda assim permanecerem não ocupadas, poderão ser aproveitadas no processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga específica para ingresso de estudante indígena.

~~Art. 12 - Fica instituída a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com estrutura própria e as seguintes atribuições:~~

Art. 12 - Fica mantida a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, com estrutura própria e as seguintes atribuições: **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação - PROGRAD - e às Comissões de Graduação - COMGRADs - de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas;

II - elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa;

III - realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa;

IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário;

V - encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência;

VI - implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º;

VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS.

Art. 13 - A Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, indicada pelo Reitor, será constituída por um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Conselho Consultivo, composto por representantes especializados das oito áreas de conhecimento da Universidade e por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes, e representantes da sociedade civil ligados às Ações Afirmativas.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho Consultivo assessorar a Coordenadoria em suas funções.

Art. 13-A - Demais disposições relativas à execução do ingresso e matrícula dos calouros caberá ao CEPE, por competência, regulamentar. **(incluído pela Decisão nº 312/2016)**

~~Art. 14 - Fica revogada a Decisão nº 134/2007 CONSUN, de 29 de junho de 2007.~~

Art. 14 - Fica revogada a Decisão nº 134/2007-CONSUN, de 29 de junho de 2007, e demais disposições em contrário. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

~~Art. 15— Esta Decisão entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Universitário.~~

Art. 15 - Esta Decisão entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Universitário e terá validade para o Concurso Vestibular de 2017. **(redação dada pela Decisão nº 312/2016)**

~~Art. 16— Com vistas ao Concurso Vestibular 2013 ficam estabelecidas as seguintes Disposições Transitórias ao Programa de Ações Afirmativas através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul— UFRGS **(incluído pela Decisão nº 429/2012)**.~~

~~§1º— Poderão concorrer ao total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludidas no Art. 5º da Decisão nº 268/2012 CONSUN, candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.~~

~~§2º— Do total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º da Decisão nº 268/2012 CONSUN, será garantido no mínimo 50% (cinquenta por cento) para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*.~~

~~§3º— O candidato optante e classificado na vaga reservada, conforme o Parágrafo 2º deste artigo, somente poderá ocupá-la mediante a entrega de documentos que comprovem, além da condição de egresso do ensino médio de escola pública, a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*.~~

~~§4º— A renda familiar bruta mensal *per capita* será apurada conforme o estabelecido no Art. 7º da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, disponível em <http://www.ufrgs.br/eoperse>.~~

~~§5º— De total de vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, conforme aludido no §2º, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

~~§6º— As demais vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas serão destinadas a egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita* sendo que, destas, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) para pretos, pardos e indígenas.~~

~~§7º— Os candidatos que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas previstas nos Parágrafos 1º, 2º, 5º e 6º desta Decisão, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverão assinalar esta opção de sistema de ingresso no ato da inscrição no Concurso Vestibular 2013 ou quando de sua reopção de sistema de ingresso no Concurso Vestibular 2013:~~

~~a) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, ou~~

~~b) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica racial (preto ou pardo ou indígena), ou~~

~~c) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, ou~~

~~d) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica racial (preto ou pardo ou indígena).~~

~~§8º — Os candidatos egressos do ensino médio de escola pública habilitados no Concurso Vestibular 2013, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados de acordo com a opção realizada e definida no parágrafo 7º. Das ordenações assim obtidas serão classificados os candidatos até preencherem o total de vagas de cada opção de sistema de ingresso.~~

~~a) as eventuais vagas remanescentes de cada opção de sistema de ingresso serão preenchidas de acordo com o Art. 15 da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012;~~

~~§9º — Os candidatos optantes e classificados nas vagas reservadas de que trata este Artigo, somente poderão ocupá-las mediante a entrega de documentos que comprovem a opção realizada.~~

~~§10 — Antes da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar do Ensino Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo, ou certificação do ENEM (certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos — ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.~~

~~§11 — A relação de documentos que comprovam a condição de egressos do ensino médio de escola pública e demais condições descritas nas alíneas do §7º deste Artigo estão disponíveis em <http://www.ufrgs.br/coperse>.~~

~~§12 — Após os procedimentos de aplicação da Lei nº 12.711/2012 às vagas do Concurso Vestibular 2013, se ainda restarem vagas dentre aquelas a que alude o Art. 5º da Decisão nº 268/2012 CONSUN, estas voltarão ao sistema universal por curso.~~

~~Art. 16 — Com vistas ao Concurso Vestibular 2014 ficam estabelecidas as seguintes Disposições Transitórias ao Programa de Ações Afirmativas através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS. **(redação dada pela Decisão nº 406/2013)**~~

~~Art. 16 — Com vistas ao Concurso Vestibular dos anos de 2015 e 2016, ficam estabelecidas as seguintes Disposições Transitórias ao Programa~~

~~de Ações Afirmativas através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

~~§1º Poderão concorrer ao total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludidas no Art. 5º desta Decisão, candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.~~

~~§1º A – O percentual instituído no Art. 5º desta Decisão fica fixado em 40% (quarenta por cento) em 2015, e 50% (cinquenta por cento) em 2016 das vagas ofertadas pelo Concurso Vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu. **(parágrafo incluído pela Decisão nº 245/2014)**~~

~~§2º Do total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º desta Decisão, será garantido no mínimo 50% (cinquenta por cento) para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*.~~

~~§3º – O candidato optante e classificado na vaga reservada, conforme o Parágrafo 2º deste artigo, somente poderá ocupá-la mediante a entrega de documentos que comprovem, além da condição de egresso do Ensino Médio de escola pública, a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*.~~

~~§4º – A renda familiar bruta mensal *per capita* será apurada conforme o estabelecido no Art. 7º da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse>.~~

~~§5º – Do total de vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, conforme aludido no §2º, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

~~§6º – As demais vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas serão destinadas a egressos do Ensino Médio de escola pública com renda familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita* sendo que, destas, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) para pretos, pardos e indígenas.~~

~~§7º – Os candidatos que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas previstas nos Parágrafos 1º, 2º, 5º e 6º desta Decisão, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverão assinalar esta opção de sistema de ingresso no ato da inscrição no Concurso Vestibular 2014:~~

~~§7º – Os candidatos aos Concursos Vestibulares 2015 e de 2016 que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas previstas nos Parágrafos 1º, 2º, 5º e 6º deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverão assinalar esta opção de sistema de ingresso no ato da inscrição no Concurso Vestibular: **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

~~a) egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, ou~~

~~b) egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica racial (preto ou pardo ou indígena), ou~~

~~c) egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, ou~~

~~d) egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica racial (preto ou pardo ou indígena).~~

~~§8º — Os candidatos egressos do ensino médio de escola pública habilitados no Concurso Vestibular 2014, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados de acordo com a opção realizada e definida no parágrafo 7º. Das ordenações assim obtidas serão classificados os candidatos até preencherem o total de vagas de cada opção de sistema de ingresso.~~

~~§8º — Os candidatos egressos do Ensino Médio de escola pública habilitados nos Concursos Vestibulares de 2015 e de 2016, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados de acordo com a opção realizada e definida no parágrafo 7º. Das ordenações assim obtidas serão classificados os candidatos até preencherem o total de vagas de cada opção de sistema de ingresso. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014)**~~

~~a) as eventuais vagas remanescentes de cada opção de sistema de ingresso serão preenchidas de acordo com o Art. 15 da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.~~

~~§8º A — Os candidatos ao Sistema de Seleção Unificada — Sisu — que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas previstas nos Parágrafos 1º, 2º, 5º e 6º deste Artigo realizarão sua inscrição e, caso habilitados, serão ordenados de acordo com o disposto no Termo de Adesão desta Universidade e na Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, do Ministério da Educação. **(parágrafo incluído pela Decisão nº 245/2014)**~~

~~§9º — Os candidatos optantes e classificados nas vagas reservadas de que trata este Artigo somente poderão ocupá-las mediante a entrega de documentos que comprovem a opção realizada.~~

~~§10 — Antes da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar do Ensino Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo, ou certificação do ENEM (certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos — ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.~~

~~§11 — A relação de documentos que comprovam a condição de egressos do Ensino Médio de escola pública e demais condições descritas~~

~~nas alíneas do §7º deste Artigo estão disponíveis em <http://www.ufrgs.br/coperse>.~~

~~§12 – Após os procedimentos de aplicação da Lei nº 12.711/2012 às vagas do Concurso Vestibular 2014, se ainda restarem vagas dentre aquelas a que alude o Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, estas voltarão ao sistema universal por curso.~~

~~§12 – Após os procedimentos de aplicação da Lei nº 12.711/2012 às vagas dos Concursos Vestibulares e Sistema de Seleção Unificada 2015 e 2016, se ainda restarem vagas dentre aquelas a que alude o Art. 5º desta Decisão, estas voltarão ao sistema universal por curso. **(redação dada pela Decisão nº 245/2014) (supressão do Art. 16 aprovada pela Decisão nº 312/2016)**~~

Porto Alegre, 10 de agosto de 2012.

(o original encontra-se assinado)
CARLOS ALEXANDRE NETTO,
Reitor.

ANEXO C – Lei 12.711, de 29/08/2012

03/05/2017

L12711



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[Regulamento](#)

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

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

03/05/2017

L12711

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

*